

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA AFONSO BERNARDES

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR
LADÁRIO TEIXEIRA: CONCEPÇÃO HISTÓRICA, GÊNESE, VIVÊNCIAS E
EXPERIÊNCIAS (2005-2015)**

UBERLÂNDIA

2022

FERNANDA AFONSO BERNARDES

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR
LADÁRIO TEIXEIRA: CONCEPÇÃO HISTÓRICA, GÊNESE, VIVÊNCIAS E
EXPERIÊNCIAS (2005-2015)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Armino Quillici Neto.

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- B522e
2022 Bernardes, Fernanda Afonso, 1988-
 A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor
 Ladário Teixeira [recurso eletrônico] : concepção histórica, gênese,
 vivências e experiências (2005-2015) / Fernanda Afonso Bernardes. -
 2022.
- Orientador: Armindo Quillici Neto.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5304>
 Inclui bibliografia.
- I. Educação. I. Quillici Neto, Armindo, 1962-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em: Química
Defesa de Tese de Doutorado Acadêmico, PPGQUI em cotutela com a Leibniz Universität Hannover (LUH), Alemanha conforme acordo publicado no Diário Oficial da União em 28.04.2021, Edição 78, Seção 3, Página 91

Data: 12.04.2022

Local: Hannover em Alemanha

Hora de início: 13:00 (horário local)

Hora de encerramento: 17:00

Matrícula da Discente (UFU): 11913QMI001

Nome do Discente: Bárbara Nascimento Nunes

Título do Tese: Photocatalytic Applications of Layered Niobates and their Composites

Área de concentração: Química

Linha de pesquisa: Ciência dos Materiais - Química do Estado Sólido

Projeto de Pesquisa de vinculação: Desenvolvimento de fotocatalisadores híbridos para conversão de energia solar em combustíveis

Reuniu-se no *Institut für Technische Chemie* da *Leibniz Universität Hannover*, a Banca Examinadora, previamente aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Química (PPGQUI-UFU) e pelo *Promotionsbüro* da *Naturwissenschaftliche Fakultät* (LUH), composta pelos Professores Doutores Detlef W. Bahnemann (orientador LUH), Antonio Otavio de Toledo Patrocínio (orientador UFU), Armin Feldhoff, Michael Wark e presidida pelo Prof. Dr. Sascha Beutel.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Prof. Beutel, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato e concedeu ao Discente a palavra para breve exposição do seu trabalho de acordo com as normas dos Programas Brasileiro e Alemão.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que

Graduate Programm: Chemistry
Academic PhD Defense, PPGQUI jointly supervised ("Cotutelle de Thèse") with the Leibniz Universität Hannover (LUH), Germany, according to the agreement published in the Official Federal Gazette in 28.04.2021, Vol. 78, Section 3, Page 91.

Date: 12.04.2022

Local: Hannover, Germany

Start time: 13:00 (local time)

End time: 17:00

Candidate ID at UFU: 11913QMI001

Name of the Candidate: Bárbara Nascimento Nunes

Title of the work: Photocatalytic Applications of Layered Niobates and their Composites

Main field: Chemistry

Research Line: Material Science – Solid State Chemistry

Associated research project: Development of hybrid photocatalysts for solar energy conversion into fuels

The examination board, previously approved by the Collegiate of the Chemistry Graduate Program (PPGQUI-UFU) and by the *Promotionsbüro* of the *Naturwissenschaftliche Fakultät*, have met in the *Institut für Technische Chemie* of the *Leibniz Universität Hannover*. The board was formed by the apl. Prof. Dr. Detlef W. Bahnemann (LUH supervisor), Prof. Dr. Antonio Otavio de Toledo Patrocínio (UFU supervisor), apl. Prof. Dr. Armin Feldhoff, Prof. Dr. Michael Wark and presided by apl. Prof. Dr. Sascha Beutel.

The disputation was initiated by the chair, Prof. Beutel, who introduced the board members and the PhD candidate. The student was then allowed to briefly present her work accordingly to the rules of both, the Brazilian and German, Graduate Programs.

In the sequence, the chair allowed each member of the examination board to make questions to the PhD candidate. Following the



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em concordância com o acordo de cotutela para tal estabelecido pelas Instituições.

Os respectivos Diplomas serão expedidos após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas pertinentes da Universidade Federal de Uberlândia e da *Leibniz Universität Hannover*.

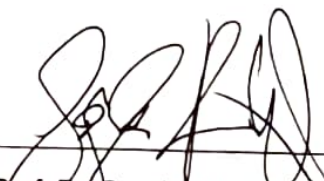
disputation, the examination board had a joint meeting and has decided that the candidate was:

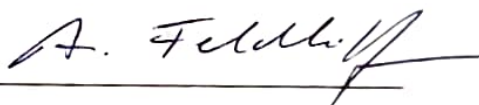
Approved

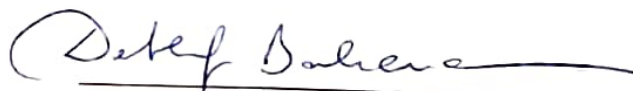
This PhD Defense is part of the requisites for the obtention of the PhD title and it is in accordance with the specific agreement established by the Institutions.


The respective Diploma will be emitted after all remaining requisites be fulfilled by the candidate, in accordance with the pertinent regulations of the *Universidade Federal de Uberlândia* and *Leibniz Universität Hannover*.

Hannover, April 12th, 2021


apl. Prof. Dr. Sascha Beutel


apl. Prof. Dr. Armin Feldhoff


apl. Prof. Dr. Dettlef W. Bahnemann


Prof. Dr. Michael Wark


Prof. Dr. Antonio Otavio de Toledo Patrocínio

AGRADECIMENTOS

Ao fim dessa etapa, o sentimento que me expressa é a GRATIDÃO...

Gratidão à Deus, por ser meu refúgio e fortaleza em todos os momentos de minha vida! “[...] *Nós dois sabemos dos momentos que passei. De cada benção e das lutas que enfrentei. Estás comigo e eu confio que Vais estar! [...]*” (Música: Eu confio –Nova Voz).

Agradeço ao professor Armindo, a oportunidade de tê-lo como orientador pela confiança, pela amizade, conselhos, palavras amigas e toda paciência durante esse período.

Agradeço à professora Sônia, por ter feito parte de minha trajetória acadêmica desde o início da graduação. Representa um grande exemplo de simplicidade, sensibilidade, compreensão e competência, minha fonte de inspiração acadêmica.

Agradeço à banca examinadora pelo aceite em fazer parte dessa defesa, é uma honra contar com as contribuições de vocês.

Ao meu grande amor e companheiro de vida, Fábio pelo carinho e por ter sempre uma palavra de apoio e incentivo nos momentos em que o desespero me roubou a paz. Aos meus filhos, heranças de Deus em minha vida: João Pedro, Luiz Fernando e Emanuelle, agradeço pelo amor incondicional. Graças à união de todos nós, os obstáculos foram ultrapassados, vitórias foram conquistadas e alegrias divididas.

Aos meus pais Vânia e Carlos, e meu irmão Bruno, agradeço por estarem ao meu lado em todos os momentos de minha vida torcendo pelo meu sucesso!

À minha sogra, Dona Aparecida, grande exemplo de humanidade, humildade e fé agradeço pelo o apoio e exemplo de vida para nós!

Aos profissionais da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, em especial à Valéria e Lurdinha, grande exemplo de gestoras e educadoras.

Agradeço e parablenizo todos os educadores que exercem a profissão de ensinar com tanto amor e competência, que têm a sensibilidade em perceber as necessidades de seus alunos que muitas vezes vai além dos saberes dos livros ou dos currículos, entre esses destaco minhas amigas e colegas de profissão da EMEI Professor Thales de Assis Martins: Cilene, Janaína, Elisângela, Graziela, Julie e Ximena, que durante essa trajetória me apoiaram sempre com uma palavra, um abraço e um sorriso amigo e acolhedor. Por fim, e não menos importante agradeço e dedico essa pesquisa aos educadores e alunos da Educação de Jovens e Adultos que compreendem, assim como Freire, que apesar da Educação não transformar o mundo, ela é capaz de mudar as pessoas e as pessoas são capazes de transformar o mundo!

RESUMO

Este estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado à linha de História e Historiografia da Educação. A tese de doutorado apresenta uma pesquisa histórico-educacional sobre a concepção histórica, gênese, vivência e experiência de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, durante o período de 2005 a 2015, na cidade de Uberlândia-MG. O recorte temporal da pesquisa parte de 2005 até o ano de 2015. Esse fato se justifica pelo Parecer nº 5/2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, e o Parecer 2/2015 que instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ambos ressaltaram a importância da Formação Inicial para a prática em pedagógica. A pesquisa objetivou compreender as vivências e as experiências das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola durante o período proposto. Cumprir tal objetivo supôs construir uma compreensão histórica da intenção política, social e econômica subjacente à Educação de Jovens e Adultos em nosso país, em nosso estado e em nosso município; apresentar um entendimento sistematizado das políticas públicas da EJA; levantar dados das pesquisas existentes relacionadas à temática da Educação de Jovens e Adultos em algumas das principais universidades de nosso país; análise de documentos relacionados à EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, a fim de desvelar as experiências e vivências da EJA na instituição que contribuíram para a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino. A problemática estudada deriva desta questão: como a experiência da EJA, na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, contribuiu para a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da EJA nessa instituição. A pesquisa valeu-se da análise documental como método para analisar articulações, relações, tensões e contradições no movimento subjacente à Educação de Jovens e Adultos. As fontes históricas incluíram legislação, análise de diários de classe, Regimento Escolar, Projeto Político e Pedagógico, arquivo fotográfico de projetos desenvolvidos. O lastro teórico apoia-se em autores-referência da história da Educação de Jovens e Adultos, produzida por pesquisadores, como Arroyo (2001), Buffa (1990), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1989), Gadotti e Romão (2000), Saviani (2008), dentre outros. O estudo delineou elementos nacionais, estaduais e regionais relacionados à Educação de Jovens e Adultos, além da concepção de Educação e alfabetização desenvolvida ao longo do percurso histórico da EJA em nosso país. A pesquisa apontou a importância da prática pedagógica produzida na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, no sentido de formar cidadãos conscientes de seu papel de interferir na sociedade em que vivemos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica; Conscientização; Transformação da realidade.

ABSTRACT

This study was carried out within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, linked to the line of History and Historiography of Education. The doctoral thesis presents a historical – education research on the historical conception, genesis, experience and experience of Education of young people and adults at Professor Ladário Teixeira High School, during the period from 2005 to 2015, in the city of Uberlândia, M.G. The time frame of the research starts from 2005 to 2015, a fact that is justified by the Opinion nº5/ 2005 that establishes the Curricular Guidelines for the Pedagogy course, and the Opinion 2/ 2015 that establishes the National Curriculum Guidelines for Education Initial and Continuing Training for Professionals in Basic Education, emphasizing the importance of Initial Training for pedagogical practice. The research aimed to understand the experiences and experiences of pedagogical practices developed in the school during the proposed period. Fulfilling this objective meant building a historical understanding of the political, social and economic intention underlying the education of young people and adults in our country, in our state and in our municipality; present a systematized understanding of EJA's public policies; to collect data from existing research related to the theme of Youth and Adult Education in some of the main universities in our country, analysis of documents related to EJA in Professor Ladário Teixeira High School, in order to unveil the experiences and experiences in the institution that contributed to the formation of the subjects involved in the teaching and learning process of this teaching modality. The research used documental analysis as a method to analyze articulations, relationships, tensions and contradictions in the movement underlying youth and adult education. The historical sources included legislation, analysis of class diaries, school regiment, political and pedagogical project, photographic archive of developed projects. The theoretical basis is based on reference authors in the history of youth and adult education, produced by researchers such as Arroyo (2001), Buffa (1990), Haddad and Di Pierro (2000), Freire (1989), Gadotti and Romão (2001), Saviani (2008), among others. The research outlined national, state and regional elements related to the education of young people and adults, in addition to the conception of education and literacy developed throughout the historical course of EJA in our country. The research pointed out the importance of the pedagogical practice developed at Professor Ladário Teixeira High School in order to form citizens who are aware of their role in interfering in the society in which we live.

Keywords: Youth and Adult Education; Pedagogical Practice; Awareness; Reality Transformation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação do quantitativo anual de dissertações por instituição	100
Gráfico 2 - Relação do quantitativo anual de teses por instituição	109
Gráfico 3 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2005	114
Gráfico 4 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2005	114
Gráfico 5 - Faixa etária por sexo, 1/2005	115
Gráfico 6 - Relação de matriculados por sexo, 2/2005	116
Gráfico 7 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2005	117
Gráfico 8 - Faixa etária por sexo, 2/2005	117
Gráfico 9 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2006	119
Gráfico 10 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2006	119
Gráfico 11 - Faixa etária por sexo, 2/2006	120
Gráfico 12 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2007	121
Gráfico 13 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2007	121
Gráfico 14 - Faixa etária por sexo, 1/2007	122
Gráfico 15 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2007	123
Gráfico 16 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2007	124
Gráfico 17 - Faixa etária por sexo, 2/2007	124
Gráfico 18 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2008	126
Gráfico 19 - Relação de abandono por sexo, 1/2008	126
Gráfico 20 - Faixa Etária Por Sexo 1/2008	127
Gráfico 21 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2008	128
Gráfico 22 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2008	128
Gráfico 23 - Faixa etária por sexo, 2/2008	129
Gráfico 24 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2009	130
Gráfico 25 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2009	131
Gráfico 26 - Faixa etária por sexo, 1/2009	131
Gráfico 27 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2009	133
Gráfico 28 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2009	133
Gráfico 29 - Faixa etária por sexo, 2/2009	134
Gráfico 30 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2011	135
Gráfico 31 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2011	135

Gráfico 32 - Faixa etária por sexo, 1/2011	136
Gráfico 33 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2011	137
Gráfico 34 - Faixa etária por sexo, 2/2011	138
Gráfico 35 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2012	139
Gráfico 36 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2012	140
Gráfico 37 - Faixa etária por sexo, 1/2012	140
Gráfico 38 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2013	142
Gráfico 39 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2013	142
Gráfico 40 - Faixa etária por sexo, 1/2013	143
Gráfico 41 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2013	144
Gráfico 42 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2013	144
Gráfico 43 - Faixa etária por sexo, 2/2013	145
Gráfico 44 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2014	146
Gráfico 45 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2014	147
Gráfico 46 - Faixa Etária Por Sexo 1/2014.....	147
Gráfico 47 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2014	149
Gráfico 48 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2014	149
Gráfico 49 - Faixa etária por sexo, 2/2014	150
Gráfico 50 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2015	151
Gráfico 51 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2015	151
Gráfico 52 - Faixa etária por sexo, 1/2015	152
Gráfico 53 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2015	153
Gráfico 54 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2015	154
Gráfico 55 - Faixa etária por sexo, 2/2015	154
Gráfico 56 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2014 -Projeto “SuperAção Educação”.....	159
Gráfico 57 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”.....	160
Gráfico 58 - Faixa etária por sexo, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”	160
Gráfico 59 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”.....	161
Gráfico 60 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”.....	162
Gráfico 61 - Faixa etária por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”	162

Gráfico 62 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”.....	163
Gráfico 63 - Faixa etária por sexo, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”	164

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil (15 anos ou mais) 1940/2010	46
Imagem 2 - Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”	49
Imagem 3 - Livro de Leitura da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”	49
Imagem 4 - Alunos de Angicos/ RN	50
Imagem 5 - Homem lendo sua descoberta com o filho no colo	51
Imagem 6 - Alunos do Mobral em 1970.....	54
Imagem 7 - Entrega de diplomas dos formandos do MOBREAL, no ano de 1973, em Olho D'Água, na presença de várias autoridades.....	56
Imagem 8 - Congresso Brasileiro de Alfabetização (Setembro/ 1990).....	60
Imagem 9 - Grade Curricular do Projeto SuperAção 2015/2016	157
Imagem 10 - Convite para Audiência Pública.....	178
Imagem 11 - Apresentação da Companhia de Dança Árabe Cedro do Líbano	179
Imagem 12 - Cartaz de Agradecimento à Equipe “Projeto Ser Mulher!”	181
Imagem 13 - “Projeto Ser Mulher!”	181
Imagem 14 - Projeto Soletrando.....	182
Imagem 15 - Festa Junina.....	182
Imagem 16 - Gincanas Festa Junina	183
Imagem 17 - Convite – I Mostra de Talentos	183
Imagem 18 - Apresentação de Alunos I Mostra de Talentos	184
Imagem 19 - Apresentação de Congado - I Semana da Consciência Negra	184
Imagem 20 - Projeto Leitor Nota 10.....	185
Imagem 21 - Formatura 2005	186
Imagem 22 - Formatura 2006	186
Imagem 23 - Alunos degustando Projeto Master Cheff	187
Imagem 24 - Equipe gestora com jurados do Projeto MasterCheff	188
Imagem 25 - Feira de conhecimento	188
Imagem 26 - Oficina o rosto de cada um.....	189
Imagem 27 - Aulas de Educação Física.....	190
Imagem 28 - Alunos no Laboratório de Informática	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino Elementar para adultos e cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades (DF, 1933).....	44
Quadro 2 - Locais e datas da CONFINTEA.....	64
Quadro 3 - Locais e datas dos Encontros de EJA titulo	66
Quadro 4 - Locais e Datas dos MOVAs	67
Quadro 5 - Levantamento de dissertações por Instituição.....	89
Quadro 6 - Levantamento de teses por Instituição	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação do quantitativo anual de dissertações por Instituições	100
Tabela 2 - Relação do quantitativo anual de teses por instituição	109
Tabela 3 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2005	114
Tabela 4 - Faixa etária por sexo, 1/2005	115
Tabela 5 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2005	116
Tabela 6 - Faixa etária por sexo, 2/2005	117
Tabela 7 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2006	118
Tabela 8 - Faixa etária por sexo, 2/2006	119
Tabela 9 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2007	121
Tabela 10 - Faixa etária por sexo, 1/2007	122
Tabela 11 - Quantitativo de matriculados por semestre 2/2007	123
Tabela 12 - Faixa etária por sexo, 2/2007	124
Tabela 13 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2008	125
Tabela 14 - Faixa etária por sexo, 1/2008	126
Tabela 15 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2008	128
Tabela 16 - Faixa Etária por sexo, 2/2008	129
Tabela 17 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2009	130
Tabela 18 - Faixa etária por sexo, 1/2009	131
Tabela 19 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2009	132
Tabela 20 - Faixa etária por sexo, 2/2009	133
Tabela 21 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2011	135
Tabela 22 - Faixa etária por sexo, 1/2011	136
Tabela 23 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2011	137
Tabela 24 - Faixa etária por sexo, 2/2011	138
Tabela 25 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2012	139
Tabela 26 - Faixa etária por sexo, 1/2012	140
Tabela 27 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2013	141
Tabela 28 - Faixa etária por sexo, 1/2013	142
Tabela 29 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2013	144
Tabela 30 - Faixa etária por sexo, 2/2013	145
Tabela 31 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2014	146
Tabela 32 - Faixa etária por sexo, 1/2014	147

Tabela 33 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2014	148
Tabela 34 - Faixa Etária Por Sexo 2/2014	149
Tabela 35 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2015 - EJA Superação	151
Tabela 36 - Faixa etária por sexo, 1/2015	152
Tabela 37 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2015	153
Tabela 38 - Faixa etária por sexom 2/2015	154
Tabela 39 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”	159
Tabela 40 - Faixa etária por sexo, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”	160
Tabela 41 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”	161
Tabela 42 - Faixa etária por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”	162
Tabela 43 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”	163
Tabela 44 - Faixa etária por sexo, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”	164
Tabela 45 - Percentuais importantes dos dados analisados	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CEAA	Campanha de Educação de Jovens e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNAEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEAS	Conferências Internacionais para Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
CPCTAL	Campanha de Pé no Chão Também se aprende a ler
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEJA	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Toda
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistérios
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de participação dos Municípios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPI	Imposto sobre produtos Industrializados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Literacy Initiative for Empowerment

MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVAs	Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Programa de Educação Integrada
PLANAFOR	Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD-EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos
UNLD	United Nations Literacy Decade
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo Mineiro

URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Percursos da pesquisa	22
2	DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
2.1	História da Educação no Brasil	28
2.1.1	<i>A pesquisa em História da Educação</i>	30
2.2	A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	38
2.3	Construção Legal para a Educação de Jovens e Adultos	73
3	A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	88
4	A EJA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA EM UBERLÂNDIA- MG (2005-2015).....	111
4.1	O que nos dizem os documentos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.	113
4.2	Análise geral dos gráficos	165
5	A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (2005-2015)	172
5.1	A importância dos Projetos desenvolvidos na EMPLT para a formação dos sujeitos da EJA	191
5.2	A concepção histórica da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira (2005-2015).....	194
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	205

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o “lugar” da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nosso país, significa questionar sobre o espaço destinado e/ou ocupado por esse campo educacional nos cursos de formação de professores e nas escolas. Nesse sentido, a pesquisa revela a importância da Educação de Jovens Adultos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, no município de Uberlândia - MG, no período de 2005 a 2015, para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessa instituição, dialogando com os documentos legais referentes às Políticas Públicas relacionadas à EJA. Além disso, há ainda documentos encontrados no arquivo da escola, como, por exemplo, diários de classe, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico.

Ao pensar nos motivos que me levaram à escolha deste tema de pesquisa, faço uma reflexão sobre minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Venho de uma família de professoras (mãe, tias, primas) que sempre demonstraram muito amor pela profissão. Desde criança, já demonstrava que queria seguir esse caminho, pois acompanhava minha mãe no trabalho, ajudava-a a selecionar material para suas aulas, participava das datas comemorativas da escola, além de gostar de organizar esses eventos.

Meu pai sempre foi um grande exemplo para mim. Recordo-me, desde pequena, o quanto ele se interessava pela leitura, o quanto tinha paciência em ler para mim e para meu irmão e, futuramente, para seus netos. Desse modo, quando chegou o momento de escolher um curso na faculdade, não tive dúvidas, queria ser professora.

Iniciei o curso de Pedagogia, em 2006, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), grávida de meu primeiro filho. Tive a oportunidade de conviver com professores e colegas maravilhosos que estavam dispostos a me auxiliar no decorrer do primeiro ano do curso. No segundo ano, uma professora tocou-me de maneira diferente, nesse momento, percebi o quanto nós, como professores, temos o poder de mudar a vida de um aluno. A professora Sônia Santos, com todo o seu carisma e humanidade, contribui muito para a minha formação acadêmica e profissional.

Sempre gostei muito de ler e de estudar, apesar de não ser fácil, pois tinha um bebezinho, senti-me capaz, quando a professora Sônia Santos falou-nos um pouco sobre sua vida e trajetória. Nesse mesmo dia, procurei-a e conversamos sobre Projetos de Ensino que eu poderia desenvolver e sobre a monografia, que, neste novo currículo do Curso de Pedagogia, não era obrigatória.

A partir de então, desenvolvemos, por dois anos, um Projeto de Ensino e Pesquisa sobre o currículo dos Cursos de Pedagogia da UFU, e minha monografia foi a respeito dos métodos de alfabetização mais utilizados, exemplificando cada um deles com uma cartilha que o representasse. Finalizei o curso de Pedagogia em janeiro de 2010 e já tinha meu segundo filho. Comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de Uberlândia como Educadora Infantil. No ano de 2011, passei a atuar como Professora na Rede Municipal de Ensino em que estou trabalhando até os dias atuais.

Em 2012, finalizei minha Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em 2013, pensei em tentar o Mestrado em Educação. Para mim era algo quase impossível de conseguir, pois estava afastada da Universidade há quase 4 anos. Além do mais, durante o período em que estava no curso, não pude me dedicar como gostaria aos projetos de pesquisa. Com a graça de Deus, consegui ser aprovada no curso e tive a honra de ser orientanda da professora Sônia Santos. Nesse mesmo ano, fui eleita diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Thales de Assis Martins. Sem dúvida, tive duas oportunidades que me aperfeiçoaram tanto na vida acadêmica quanto na profissional.

A pesquisa de mestrado desenvolveu-se mediante a análise do curso de Pedagogia de três das principais instituições de Ensino Superior do município de Uberlândia - MG (Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Centro Universitário do Triângulo Mineiro - UNITRI e Faculdade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC), no que diz respeito à oferta da disciplina de EJA, no período de 1990 – 2006 sob a orientação da professora Sônia Santos. Entrevistei as coordenadoras do curso, durante o período proposto, e três professoras, formadas nessas instituições de ensino, a fim de identificarmos o lugar ocupado pela EJA nos cursos de formação de professores das principais Instituições de Ensino Superior do município de Uberlândia.

No desenvolver da pesquisa, à medida que encontrava respostas para as questões inicialmente colocadas, inúmeras indagações iam surgindo, o que instigou a continuação dos estudos na área. Devido às dificuldades encontradas em conciliar estudo, trabalho e mais uma gravidez, foi necessário que pedíssemos a dilação do prazo. Dessa forma, concluí minha dissertação em agosto de 2016, com mais um bebê: dessa vez uma princesa para completar nossa família.

Já tinha conseguido passar na etapa da prova escrita e no projeto do doutorado, entretanto, devido à correria de fim de ano na direção da escola, não me atentei ao prazo para a entrega do currículo e passei apenas como aluna especial para o doutorado. Acredito que tudo tem um propósito, e, com esse “erro”, tive a oportunidade de “ganhar” um ano a mais

para realizar minha pesquisa do doutorado. No próximo processo seletivo, no final de 2017, consegui entrar no curso como aluna regular.

Tive a oportunidade e o prazer de trabalhar com a EJA no ano de 2018, na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, no município de Uberlândia - MG. Essa escola representa uma experiência de sucesso no que diz respeito à EJA em nosso município. Se a princípio, meu projeto de pesquisa visava continuar a pesquisa nos cursos de formação de professores da UFU, quando tive a oportunidade de conhecer a fundo a proposta da escola, que vem se solidificando desde o final da década de 1990, surgiu o desejo de que as experiências dessa escola se tornassem minha tese de pesquisa.

Com a conclusão do mestrado, e após a experiência de trabalhar com a EJA, meus questionamentos tornaram-se mais evidentes. Isso porque observamos que a EJA é um campo de estudo com inúmeras especificidades que merecem ser aprofundadas no intuito de melhorias para essa modalidade de ensino.

O campo da EJA apresenta-se instigante e desafiador, no sentido de que com o passar de tantos anos e depois de tantas evidências sobre a importância da Educação para o desenvolvimento de um país, ainda somos recorrentes no fracasso educacional. O descaso em relação à EJA encontra-se tanto nas políticas públicas como nos próprios cursos de formação de professores. Esse fato é comprovado por meio da análise das Diretrizes do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

Analisar como a EJA se consolidou na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, é o que orienta e direciona a investigação no sentido de somar-se a tantas outras que têm como preocupação contribuir para os registros da história da Educação brasileira, nesse caso, especificamente para a EJA. A EJA vem se tornando cada vez mais um campo de pesquisa científica de grande importância para a área da Educação brasileira, já que ainda no século XXI possuímos dificuldades em melhorar os índices de analfabetismo. Essa realidade é confirmada pelos milhões de analfabetos ou analfabetos funcionais com idade igual ou superior a 15 anos. Isso reforça ainda mais a necessidade de pesquisas voltadas para a modalidade em questão.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 125-126),

[...] a má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos.

Para tais autores, apesar de o número de analfabetos estar declinando nos percentuais das pesquisas populares, na realidade o número real de jovens e adultos que possuem um domínio precário de leitura, escrita e de cálculo, os denominados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não sabem relacionar a escrita e o cálculo em seu dia a dia vem aumentando consideravelmente. Dessa forma, o atendimento em EJA estende-se também àqueles que, mesmo tendo frequentado a escola, não obtiveram aprendizagens suficientes para participarem plenamente da vida econômica, política e cultural da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O questionamento sobre a qualidade da Educação brasileira reforça a importância de discussões e pesquisas que tratem sobre as especificidades que a modalidade da EJA exige. Podemos citar como exemplo: metodologia e currículos próprios, respeito ao tempo de aprendizagem, profissionais qualificados para atender esse perfil, e, principalmente, qual a concepção de Educação presente na EJA.

Pretende-se, com esta pesquisa, analisar o lugar que a EJA tem ocupado no ensino brasileiro, especificamente no município de Uberlândia. Nesse sentido, foi necessário fazer um recorte tanto temporal quanto metodológico. Dessa forma, optamos por analisar qual a concepção de Educação presente na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, partimos de documentos que norteiam o ensino-aprendizagem, como, Planos de Ensino, Planos Curriculares, Diários de Classe, entre outros documentos, utilizados durante o período de 2005 a 2015, da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e a EJA.

Para fazer a análise, considerou-se a década de 2005 a 2015. O recorte temporal justifica-se pelo fato do Parecer nº 5/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, e o Parecer 2/2015 que instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ambos ressaltaram a importância da Formação Inicial para a prática em pedagógica. Pretende-se analisar se as mudanças trazidas pelas novas Diretrizes trouxeram algum avanço para a prática da EJA. Além disso, acredita-se que uma década é tempo suficiente para traçarmos um perfil da concepção de EJA presente em uma instituição escolar, e, assim, contribuir para sua memória e história.

Dessa forma, o problema de pesquisa consistiu em desvelar “Como se desenvolveu a EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira durante o período analisado?” Para responder a esse questionamento, é necessário realizar uma pesquisa nos acervos da escola para que possamos definir a concepção de EJA presente na instituição escolar.

A proposta de tese consiste em analisar a história da EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira. Para tal, considera-se que essa escola representa uma referência por se tratar de uma experiência de sucesso em relação à EJA no município de Uberlândia - MG.

Distinguir a necessária reinvenção da Educação escolar, a fim de minimizar desigualdades, reconhecer e valorizar diferenças e desconstruir dicotomias. Essas são tarefas centrais no campo da Educação de pessoas jovens e adultas, além de serem responsabilidade de variados atores, de políticos e de gestores, de profissionais da Educação e pesquisadores, inclusive dos próprios sujeitos a quem esta modalidade de Educação é de direito. A experiência da Escola Municipal Ladário Teixeira mostra que é possível, mediante um trabalho coletivo desenvolver um trabalho de qualidade com o público da EJA, um exercício voltado para a reinserção desse sujeito na sociedade.

Em relação às contribuições desta pesquisa, acredita-se que os estudos que abordam experiências de sucesso em relação à EJA são escassos. Além disso, de acordo com Di Pierro (2011), a Educação de Jovens e Adultos continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização. Esse fato é comprovado pelo levantamento de pesquisas voltadas para essa área durante o período proposto.

Nesse contexto, percebe-se que a pesquisa representa um auxílio para pesquisadores e professores da EJA, no sentido de trazer diretrizes que contribuam para o avanço das discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem na EJA. A seguir, apresento os percursos e escolhas metodológicas traçados durante o desenvolvimento da pesquisa, parto do referencial teórico acerca da pesquisa quanti-qualitativa, considerando ambas como complementares.

1.1 Percursos da pesquisa

A presente investigação possui como objeto a análise de como foi a prática da EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, no município de Uberlândia - MG, no período de 2005-2015. Ela traz dados relevantes em relação ao quantitativo de alunos matriculados por semestre, número de evasão escolar e faixa etária desses discentes.

Por ser considerada uma pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, já que enriquecem a análise e as discussões finais (MINAYO, 1997). A presente pesquisa traz dados quantitativos e qualitativos que se complementam. Para Bryman (1992 apud FLICK, 2009), a lógica da triangulação, ou seja, da

combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, o que possibilita uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos.

Desse modo, concordamos com Grácio e Garrutti (2005) que é imprescindível aproximar a área de Educação com a quantificação, pois isso possibilita uma concepção mais ampla e completa dos problemas que encontramos em nossa realidade. De acordo com os autores, “[...] as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas.” (GRÁCIO; GARRUTTI, 2005, p. 119). O mesmo posicionamento é apresentado por Gil (1999, p. 35), ao afirmar que “[...] os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”, tornando-os bastante aceitos entre os pesquisadores.

Gatti (2004, p. 4) “[...] defende que ambas as abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, visto que os métodos [...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais.”

Dessa forma, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa e quantitativa no sentido de uma complementar a outra. Ao considerar a abordagem qualitativa, Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 54), acredita que “[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

A pesquisa qualitativa possui outras características bem marcantes, como assinalam Santos Filho e Gomboa (1995), como, por exemplo, o entendimento da realidade como algo socialmente construído, pois o homem é autor e sujeito de tal realidade. Desse modo, “O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações.” (SANTOS FILHO; GOMBOA, 1995, p. 43).

As pesquisas voltadas para a linha da História da Educação possuem um potencial formativo, reflexivo e cognitivo, no sentido de analisar eventos passados, a fim de compreendermos os eventos presentes para que possamos pensar em avanços nos eventos futuros. Para Le Goff (1984), o passado e o presente interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, compreende-se a função social da História. Sabe-se que essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se fosse possível conhecê-lo sem alteração. No esforço de rever o passado, há

uma reinterpretação que o atualiza num processo de reminiscência, pois existe uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff (1984, p. 163):

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. [...] esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente.

Para Bernardes (2016, p. 23), essa posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff (1984) é relevante para o trabalho, que tem como eixo as narrações orais de sujeitos historicamente engajados. Para fundamentar teoricamente essa pesquisa, as análises serão construídas no diálogo entre os dados coletados e os referenciais provenientes do campo da Educação de jovens e adultos, da formação de professores e da cultura e das práticas escolares. Para tanto, destacamos, assim, os seguintes autores: Arroyo, Benjamin, Bosi, Contreras, Freire, Giroux, Haddad e Di Pierro, Nóvoa, Pollack, Siman, Tardif e Lessard, entre outros, além dos documentos que tratam do assunto, tais como, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e Parecer 11/2000, Parecer 5/2005, Parecer 2/2015 e também os documentos que orientam as práticas nas escolas, como Regimento Escolar, Diário de Classe e Projeto Político Pedagógico, além de imagens encontradas no acervo da escola.

A relevância de uma pesquisa na linha da História, de acordo com Siman, fundamenta-se na importância de analisarmos o passado sob diferentes formas: de ruptura, de continuidade, de indecisões, de medos, de sonhos, o que vai “instaurando um desequilíbrio no presente [...]” (SIMAN, 1988, p. 5). O cenário escolhido para a realização desta pesquisa foi a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, pertencente à rede Municipal de Educação do município de Uberlândia - MG. A escola possui cerca de 1.000 alunos, divididos em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

Para que fosse possível responder às questões problematizadas, analisei os arquivos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, localizada na R: Acre, nº 1035, Bairro Nossa Senhora das Graças, que atende crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA. A escola possui área de 3.149,90 m² (metros quadrados). Ela foi concluída no ano de 1993, é formada por dois pavilhões, com dependências em número adequado às necessidades atuais da Comunidade que a escola atende.

Dessa maneira, optei por realizar uma análise documental, mediante o levantamento dos principais documentos escolares utilizados na escola durante o período de 2005 a 2015, por exemplo, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Diários de Classe e Arquivo de Projetos desenvolvidos pela escola durante o período. A análise documental apresenta-se de fundamental importância para o processo de coleta de dados, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos de um tema ou problema.”

Destarte, acredito que a análise documental e a coleta de dados serão suficientes para responder às questões que instigam nossa pesquisa. Dessa forma, os procedimentos utilizados na pesquisa, possibilitaram-nos sintetizar dados e detectar questões centrais que se construíram como fonte de análise para o entendimento do objetivo central deste estudo. Ou seja, como a experiência da EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, consolidou-se como uma experiência de sucesso. Tais documentos buscam fundamentar a EJA, uma vez que destacam a obrigatoriedade da Educação Básica como direito subjetivo, inclusive para os educandos que não tiveram oportunidade de estudo em “idade própria”, visto que lhes assegurou uma nova oportunidade de acesso ao direito à Educação.

Dentre as legislações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, iremos nos ater à LDB, ao Parecer 11/2000, à Resolução 1/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCNEJA), à Resolução 3/2010 (Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DOEJA), por estarem relacionados ao nosso objeto de pesquisa, e dentro do recorte temporal proposto (BRASIL, 1996a; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a, 2000b, 2010). Além dessas, analisaremos também o Parecer 5/2005, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia, e ao Parecer 2/2015, sobre as licenciaturas, pois estão relacionados à formação de professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, 2015a).

Ainda que haja um avanço nas pesquisas sobre a formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, sabemos que a questão da formação do professor para atuar na EJA não tem recebido a devida importância em tais cursos. Tal fator afeta diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA, visto as inúmeras peculiaridades e especificidades da modalidade.

A fim de dialogar com o problema de pesquisa e com os demais objetivos expostos o texto, está organizado em seções indicadas a seguir:

Na Introdução, explico os motivos que levaram à escolha do tema de pesquisa, falarei sobre a minha trajetória acadêmica e profissional, além das escolhas metodológicas da pesquisa, dialogarei com teóricos da área, como Le Goff, Garutti, Siman, entre outros.

Na seção, intitulada Da História da Educação à História da Educação de Jovens e Adultos, realizamos um histórico do desenvolvimento da Historiografia da Educação em nosso país e, principalmente, em nossa região, ressaltarei a importância dessa área para a consolidação das pesquisas em Educação. Além disso, trazemos o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia. Efetuamos também o percurso da construção legal que embasa a Educação de Jovens e Adultos em nosso país, ao analisarmos as possibilidades e as continuidades das políticas públicas, tais como, leis, decretos e resoluções que contribuíram para a consolidação da área. Tais discussões baseiam-se no olhar interpretativo de Paiva, Stephanou e Bastos, Ferraro, Romanelli, Andrade, Piletti, Cunha, Carvalho, Nislier, Silva, Haddad e Di Pierro, Fernandes, Rodrigues, Silva, Neto e Castro.

Na seção, intitulada A Produção Acadêmica em EJA, efetivamos um levantamento do Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas (Brasil/ Minas Gerais e Uberlândia). Além disso, realizamos uma análise de teses e de dissertações nos repositórios de algumas das principais Universidades do país, bem como as contribuições dessas pesquisas para a área da EJA.

Já a seção, intitulada A EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, traz concepções de Educação presentes no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Essas formulações evidenciam as contribuições da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira para a cidade de Uberlândia, por meio da documentação analisada, que revela aspectos importantes que nos possibilitam desvelar o lugar ocupado pelos sujeitos da EJA em nossa sociedade. Nessa seção, apresentamos, por meio de gráficos o quantitativo de matriculados por sexo, o quantitativo de evasão escolar durante cada semestre, além do quantitativo por faixa etária.

A seção intitulada Formação dos sujeitos da EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira (2005-2015) resgata a formação do Projeto de EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira. Isso considerando-se o trabalho desenvolvido pelos docentes, equipe gestora e pedagógica com o intuito de mostrar as ações que colocaram a EJA em um lugar de destaque nessa instituição. Ressalto aqui a contribuição da escola, de professores e de gestores no que diz respeito à conscientização e à formação dos alunos como sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem.

Por fim, as Considerações finais apresentam as principais conclusões desta pesquisa. Ressaltamos aqui suas contribuições e sugestões para trabalhos futuros. Além de evidenciar a contribuição da Escola Municipal Ladário Teixeira para a Educação de Jovens e Adultos, no município de Uberlândia, no sentido de proporcionar aos sujeitos da EJA uma possibilidade de reinserção no mundo do trabalho, outrossim uma visão ampliada que possa interferir na realidade em que estão inseridos.

Os gráficos elaborados, a partir dos dados observados, mostram-nos que a questão da evasão escolar é algo bastante relevante no que diz respeito à modalidade da EJA, tanto em nossa cidade como em nosso país como um todo. Entretanto, é possível observar, por meio das imagens dos Projetos desenvolvidos na escola, o engajamento da comunidade escolar em fazer com que a escola se torne um espaço de respeito, aprendizagem, troca de experiências e autonomia para os sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, percebe-se que a escola é capaz de interferir positivamente na formação desses jovens e adultos que ali estão inseridos.

A próxima seção traz o percurso histórico da História da Educação Brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, além da concepção do termo “História da Educação” e o desenvolver de pesquisas relacionadas à tal temática, atentei para as fontes e metodologias utilizadas. Após essa contextualização, trago também o histórico da Educação de Jovens e Adultos em nosso país. É relevante ressaltar a importância das políticas públicas voltadas para tal modalidade de ensino, ainda as diversas campanhas de governo que existiram durante cada período da História da Educação em nosso país. Há também os diversos, Fóruns e Congressos que foram e continuam a ser essenciais para a consolidação da EJA em nosso país.

2 DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, iremos abordar o percurso histórico em relação à História da Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade. Ademais, como a área da História de Educação se consolidou no Brasil, em Minas e em Uberlândia, como importante campo de pesquisas acadêmicas. Além de versarmos sobre o percurso da história da EJA em nossa sociedade, para que, dessa forma, fosse possível realizar um levantamento dos caminhos percorridos até o ano de 2015, por meio de Políticas Públicas, Leis, Decretos e Resoluções, que embasam a EJA em nosso país. Analisamos ainda as continuidades, avanços, retrocessos e contribuições para o campo da Educação, especificamente na modalidade da EJA.

2.1 História da Educação no Brasil

A História da Educação, como campo de estudos e pesquisas, desenvolveu-se, sobretudo, a partir da década de 1990. Todavia, antes desse desenvolvimento significativo, podemos destacar outros momentos que também foram importantes para a consolidação da área:

- a) a década de 1950 e 1960, com a efervescência de debates e publicações sobre a realidade educacional brasileira e a democratização;
- b) as décadas de 1970 e 1980 qualificaram a pesquisa em Educação;
- c) a década de 1990 trouxe a consolidação da pós-graduação. Esse período foi marcado pela crise dos paradigmas.

Durante esse momento, temas como, cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gêneros, infância e instituições escolares, tiveram bastante relevância. Ainda hoje, existem inúmeros grupos de pesquisa que privilegiam as instituições escolares e seus vários aspectos: contexto histórico, organização arquitetônica, origem social dos alunos, formação de professores, currículos, disciplinas, livro didático, festas, projetos, entre outros.

Apesar da grande relevância de tais temas, é unânime entre os pesquisadores as dificuldades ao pesquisarem nos acervos das escolas que, muitas vezes, não estão em condições de conservação. Isso torna de fundamental importância o trabalho do pesquisador para a organização e a preservação da memória e da história das instituições.

De acordo com Gatti Júnior e Gatti (2016), o processo de institucionalização da pesquisa em História da Educação, em Uberlândia, seguiu um itinerário interessante. A partir do final da década de 80 e início da década de 90, professores vinculados às áreas de Educação e de Filosofia buscavam qualificação em nível de doutorado, com o objetivo de iniciar a pesquisa científica para implementação de programas de pós-graduação.

Os professores Araújo e Inácio Filho, em processo de doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aproximaram-se dos pesquisadores que lá se reuniam em torno dos temas das histórias e Filosofia da Educação, em colaboração com o professor Wenceslau Neto, da área da História da UFU. Isso motivou, em 1992, a institucionalização do grupo de pesquisa História e Historiografia da Educação brasileira.

Dessa forma, o início da década de 1990 representou um momento decisivo para consolidar o campo da História da Educação na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. O grupo de pesquisa foi crescendo paulatinamente, enquanto realizava a organização e a catalogação dos principais acervos históricos das cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: Uberlândia, Uberaba, Araguari, Patos de Minas e Patrocínio.

Desde o início da década de 90, o campo de pesquisa em História e Historiografia da Educação vem se consolidando com o empenho de pesquisadores e bolsistas da área. Filho considera a História da Educação no Brasil com uma análise simplificadora. A Pedagogia, enquanto Teoria da Educação, não se desliga da própria Educação, o que implica considerar a História da Educação indissociável da História da Pedagogia, no campo das políticas educacionais e das construções didático - pedagógicas.

Mota (1975) entende que, ao passo que a História do Brasil caminhava em direção a constituir-se enquanto ciência da História, a História da Educação queria constituir-se como disciplina de caráter utilitário.

Diferentes concepções de história têm levado a diversas concepções de história da educação, ligadas a outras dificuldades [...] têm levado os historiadores da educação a escreverem seja uma história das doutrinas pedagógicas ou do pensamento pedagógico, seja uma história dos fatos educativos ou das instituições educacionais, mormente da legislação de ensino e dos métodos pedagógicos. Num caso como no outro, quase sempre uma história desvinculada da sociedade, isolada em seu domínio particular, considerada como um todo que tem coerência própria. (BUFFA, 1990, p. 3-4).

Aos poucos, a História da Educação, juntamente com a História da Educação local, conquistou seu espaço como disciplina nos cursos de Pedagogia da cidade de Uberlândia, e mostrou-se de fundamental importância para a compreensão da Educação Brasileira. Isso

porque visava servir como inestimável fonte de pesquisas para projetos atuais e futuros, no sentido de caminharmos para o desenvolvimento da Educação.

Abaixo, falo sobre o desenvolvimento da Pesquisa em História da Educação em nosso país e na cidade de Uberlândia - MG. Ademais, trago o conceito do termo História da Educação, ressalto a importância dessas pesquisas para a área educacional como um todo, dialogo com autores da área, como, por exemplo, Buffa, Le Goff, Minayo, entre outros.

2.1.1 A pesquisa em História da Educação

Em relação aos significados da História da Educação, Buffa (1990) indaga sobre qual o substantivo da expressão História da Educação, ou seja, qual delas deve ser o foco do pesquisador. Quando a ênfase está no termo Educação, a História aparece como uma perspectiva, uma ciência fonte da Educação; já quando o foco é a Educação, aparece como uma especialização da História.

Warde, em artigo publicado, em 1990, no “Em aberto”, a disciplina História da Educação,

[...] não se instituiu a partir de um movimento interno da História da Educação e não foi a ela incorporada. A gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da educação, do qual ela foi convertida em ‘enfoque’, em ‘abordagem’. Assim, ‘efetivamente’, a História da Educação não se configura como uma especialização temática da história, mas uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação (WARDE, 1990, p. 6, grifos do autor).

Um dos grandes problemas em relação às pesquisas educacionais refere-se à perda do referencial histórico nas pesquisas em Educação.

Minayo (1997) defende que a pesquisa é o processo em que o pesquisador assume uma atitude teórico-prática de aproximações contínuas da realidade, em um processo inacabado e permanente. O primeiro passo para se pesquisar é escolher o objeto de estudo. É importante que o autor tenha pelo objeto uma relação de empatia. Além disso, é necessário que a instituição seja importante para a sociedade em que está inserida, que faça parte da identidade da comunidade. Ao seguir tal princípio, é que escolhemos como objeto de pesquisa a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

O objeto de pesquisa pode ser construído. Por mais que tenhamos esquematizado o que pretendemos pesquisar, a cada arquivo e a cada foto que encontramos, pensamos em inúmeras possibilidades de investigação. Quando isso acontece, é de extrema importância mantermos o foco para que a pesquisa não se perca.

A partir da análise dos documentos e de sucessivas leituras, o pesquisador identifica núcleos conceituais, palavras recorrentes que permitem elaborar categorias catalisadoras e organizadoras das informações que funcionam como referências para direcionar nossa investigação. Após a análise de todas as informações coletadas, é o momento de redigir o relatório final, resultado de um ato complexo, demorado e sofrido.

Nosella e Buffa (2013) apresentam o seguinte roteiro para auxiliar na redação do relatório final:

- a) criação e implementação da escola - Focalizar a situação econômica e social da região, falar sobre como se deu a criação da escola e os discursos da inauguração;
- b) evolução da escola - Desde a implantação até o recorte definido pelo pesquisador, é importante atentar-se às características que a sociedade adquiriu no decorrer dos anos;
- c) vida na escola - Focar no interior da escola; prédios, alunos, professores, administradores, saberes escolares, disciplina e clima cultural;
- d) trajetória de ex-alunos - Avaliar o significado social da escola, por meio de pesquisa sobre a inserção dos alunos nas atividades profissionais. As trajetórias, ainda que pessoais, revelam, pois, a natureza de uma escola e da sociedade em que os formandos se inserem.

Minayo (2001, p. 17) destaca que, “[...] o processo de pesquisa estabelece uma atividade científica básica que por indagação, reconstrução da realidade, contudo estabelece pensamento e ação, já que nada pode ser intelectualmente um problema sem antes ter sido um problema da vida prática.”

Nesse sentido, a pesquisa deve estar a serviço dos anseios da sociedade. Ela deve buscar uma melhoria e uma transformação da realidade, no nosso caso específico, no campo da Educação.

Tendo em vista tais considerações, Le Goff (2003, p. 28) afirma que “[...] é oportuno esclarecer que a historiografia é concebida por nós como um ramo da ciência da história que estuda a evolução da própria ciência histórica no interior do desenvolvimento histórico global, ou seja, historiografia é a história da história.”

O despertar das pesquisas em História da Educação Brasileira aconteceu nas décadas de 1950 e 1960. A década de 1990 foi marcada pela crise e mudança dos paradigmas, e o trabalho investigativo em Educação voltou-se para realidades concretas, com instrumentos de pesquisas variados e a constituição de novas fontes históricas.

Rodrigues (1978), diz que o objeto da História não pode se restringir à caça e à descoberta dos documentos, mas deve reconstituir a História, alicerçado em documentos autênticos e seguros.

Lombardi (2004, p. 155-156) complementa a ideia defendida acima: “As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante.”

Para que aconteça de fato a sistematização de uma pesquisa histórica, as fontes e os documentos são requisitos fundamentais. Infelizmente, não encontramos, na maioria das instituições, uma cultura arquivista que preserve a história da instituição. Por esse motivo, a pesquisa exige uma minuciosa análise das fontes para elaboração do problema, para que se identifiquem os documentos mais relevantes a serem descritos (MARROU, 1996).

Por tais motivos, a pesquisa em História da Educação requer a identificação de fontes confiáveis, e a interpretação dessas fontes e desses documentos são elementos basilares, além de representarem o fundamento da pesquisa. É importante que busquemos uma fonte de pesquisa que nos ofereça conhecimentos acertados do passado. Apesar de servir às lembranças do passado, a fonte não está mais no passado quando é interrogada, é um elemento investigativo, uma testemunha do que pretendemos pesquisar.

Como afirma Le Goff, só a análise do documento, enquanto monumento, permite à memória coletiva recuperá-lo, e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1998, p. 545). De acordo com Saviani (2005), a Educação surge, enquanto realidade irreduzível, nas sociedades humanas, e se desenvolve espontaneamente.

Toda instituição escolar possui densidade histórica. Cabe ao pesquisador identificar e registrar as contribuições da instituição na realidade da sociedade na qual está inserida.

Não há instituição sem cultura e sem história, e esta última, sem contexto econômico, político e social. Equivale dizer que o exame detalhado da identidade histórica institucional de uma escola, no sentido de interpretar-lhe os sentidos em seus diferentes aspectos, é passível de construir sobre ela leituras ainda não efetivadas, desvelar-lhe facetas e sentidos antes não alcançados. (NOGUEIRA, 2012, p. 73).

Dessa forma, é importante que a pesquisa seja realizada em um local em que haja livre acesso às fontes para estudo e investigação. Pois, ao pesquisar sobre determinado assunto, o historiador leva em consideração seu entendimento sobre os fatos históricos ocorridos. Esse

entendimento vem carregado das impressões pessoais, análises e interpretações da “verdade histórica”.

Ao apresentar um fato, o historiador opta pela simples descrição do fato, ou por sua análise aprofundada à luz de referenciais teóricos. Além disso, elege também por dar mais valor e significado ao que pretende defender em sua pesquisa. Tais escolhas e fundamentos, por mais pessoais que sejam, são de extrema importância para o foco da pesquisa e para a delimitação do problema.

O posicionamento do historiador, a forma como ele avalia e entende o acontecimento, faz com que, muitas vezes, o mesmo fato histórico possua diferentes posicionamentos.

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, significa a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. (SAVIANI, 2006, p. 28).

No caso da pesquisa, as fontes históricas referem-se ao levantamento de documentos oficiais, discursos, iconografias, memórias de quem viveu o período estudado e são fundamentais para a fundamentação da pesquisa. O pesquisador pode simplesmente descrever o conteúdo encontrado. Ou seja, “[...] reduzir o complexo ao simples; passar do particular ao geral; é chegar a conceitos gerais por isso mesmo, simples e abstratos, dotados exatamente por causa de seu caráter abstrato de validade universal.” (SAVIANI, 2012, p. 62).

Outra maneira de utilizarmos as fontes históricas consiste em usá-las como objeto de pesquisa para compreender um fato histórico. Isso nos leva a considerar que as fontes históricas não falam por si, e sim a partir da análise do historiador.

Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2012, p. 8).

Saviani compara as fontes históricas à fonte de água que se renova e se torna inesgotável. “Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.” (SAVIANI, 2004, p. 7).

Saviani (2006) defende que as fontes históricas são sempre produções humanas e se diferenciam entre as que produzimos intencionalmente e as que se constituem de forma espontânea e comportam-se como fontes naturais. Dentre as fontes, que produzimos intencionalmente, temos as que disponibilizamos para estudos futuros independentes de nossos interesses de pesquisa, como, por exemplo, documentos, vestígios, e aquelas que criamos, por exigência do objeto que estamos pesquisando.

De acordo com a visão da corrente da “nova história”, o que acumulamos de vestígios, não é considerado fonte em si mesmo. Só adquire estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular seu problema de pesquisa, delimita aquilo que se apresenta relevante como verdadeira fonte de pesquisa para aprofundamento do conhecimento histórico.

Como pesquisadores e historiadores, devemos ter cuidado em preservar os materiais que pesquisamos, tendo em vista sua importância para estudos futuros. Quando construímos as fontes de nosso estudo, estamos disponibilizando-as para estudos posteriores. A escolha delas depende de inúmeros fatores, por exemplo, o objeto da pesquisa, o objetivo e os recortes utilizados para a delimitação do problema.

As instituições escolares possuem inúmeros registros de diferentes tipos que podem ser considerados fontes, dependendo da análise por parte do historiador. As fontes de pesquisa em Educação são de extrema importância e estão intimamente ligadas às teorias da História do Conhecimento. Por as fontes serem o ponto de origem e apoio para as produções historiográficas, é necessário nos atentar para a produção, manutenção e organização delas para auxiliarmos as produções da historiografia da Educação brasileira.

Dessa forma, nossa pesquisa seguirá os princípios da História Nova, termo utilizado por Jacques Le Goff, em 1978, no livro *La Nouvelle Histoire*. Na concepção da História Nova, a História sofre influências de diferentes áreas das Ciências Sociais, tais como, Sociologia, Antropologia, Filosofia, e nasce a partir de uma reação ao positivismo e sua origem. Glénisson (1979, p. 230) reforça a ideia, com a seguinte afirmação: “Sabemo-lo, situam-se uma vontade de reação contra a história ‘positivista’, um cuidado de ampliação em todas as direções: o historiador, quer-se e faz-se economista, sociólogo, antropólogo, demógrafo, psicólogo, linguista”.

A História Nova possui três fases distintas. A primeira foi iniciada em 1920, que trazia embates contra a História tradicional positivista, geração de Annales, que lutou contra a História política. Nela, destaca-se a crítica de Lucien Febvre em relação ao materialismo histórico e a recusa de uma História simplista. A segunda fase ocorreu em 1946 e trouxe a proposta de História serial e de longa duração das ideias, sentimentos e crenças. Nesse

período, defendiam que a História de curto prazo seria incapaz de explicar e entender as mudanças. Já a terceira fase, que ocorreu a partir de 1968, caracteriza-se pela fragmentação dos representantes da História Nova.

Além dessas fases, na atualidade, temos a Nova História Cultural, que investiga a cultura e suas práticas, além de questionar métodos e objetivos da História Geral. Os historiadores dessa nova fase continuam com os mesmos ideais dos Annales, uma vez que buscam a compreensão das leis que regem as práticas coletivas.

O objetivo dessa nova História é evidenciar os problemas, cujo fundamento é substituir a História da narrativa descritiva da História tradicional por meio de uma análise histórica de um problema que contemple o tempo presente. Para tanto traz novas contribuições para a sociedade: ampliar o campo da História com uma multiplicidade de documentos escritos, figurados, produtos de escavações arqueológicas, fontes orais, fotografias, filmes, entre outros (LE GOFF, 1994).

A História Nova considera a realidade construída social e historicamente, por meio de um diálogo constante entre presente e passado e vice-versa. O historiador, nesse sentido, exerce o papel de distinguir as diferentes durações históricas em parceria com a História política, econômica, social e cultural. Nessa perspectiva, consideramos a Educação como uma prática social, que acontece coletiva ou individualmente, que pode ser natural ou imposta, de acordo com o momento histórico o qual a sociedade vivencia.

Nas sociedades primitivas, os conhecimentos eram repassados mediante atividades rotineiras que a família desenvolvia, tais como, a caça e a pesca. Com a divisão do trabalho, a Educação, que até então acontecia espontaneamente, passou a ter objetivos definidos. Além disso, era privilégio das classes dominantes, que não realizavam o trabalho braçal e dispunham de tempo livre. Foi então que surgiu o termo “escola”, que, na língua grega, significa lugar do ócio.

A História, na maioria das vezes, é contada por aqueles que dominaram cada período histórico. A Educação também possui sua história (que foi ou não escrita). “E produz uma história (que poderá ou não ser escrita).” (LOPES, 1986, p. 13). As fontes em Educação, por meio das imagens, documentos oficiais, atas, diários de classes, fotografias dos prédios, dos eventos e da sociedade como um todo a partir da análise do historiador, trarão à tona as contradições existentes em cada contexto histórico.

Por tais motivos, é de extrema necessidade que o historiador conheça as principais concepções históricas para que suas reflexões sejam embasadas por um referencial teórico. Além disso, como é feita por homens que, direta ou indiretamente, colocam sua opinião dos

fatos, é fundamental que o historiador confronte os fatos por meio da análise de diferentes fontes relativas a um mesmo acontecimento.

Cada vez mais as pesquisas que envolvem a História da Educação abrangem estudos localizados e regionalizados, o que permite uma leitura singularizada e inserções mais profundas em seus recortes temporais, para priorizar as questões de pesquisa, além de um contato mais próximo com as fontes. Entretanto, é necessária certa cautela com esses olhares, uma vez que o historiador da Educação, que se proponha a trabalhar com estudos mais focalizados, deve ter um rigor metodológico bem estruturado para que os objetos de estudo possam ser revelados e revividos sobre uma pesquisa historiográfica privilegiada da História e não se resumirem a narrativas de fatos e acontecimentos históricos.

Em relação às preocupações teóricas e metodológicas realizadas pelos historiadores, Tambara (2000, p. 84) faz o seguinte alerta: O que me parece fundamental é estar atento à existência de uma preocupação constante no sentido de evitar-se uma atomização do real, a perda de referência da totalidade, e a imersão em temas inócuos e politicamente desmobilizantes. [...] Estes objetos de pesquisa precisam, necessariamente, ser submetidos a análises que os insiram em investigações de séries de longo curso. [...] Dessa forma, devemos estar atentos para não produzirmos História da Educação como um amontoado de fatos, mas, sim, resgatar a base empírica de nossas investigações.

Nessa perspectiva, a nossa investigação teve como pressuposto realizar um levantamento de fontes existentes na escola definida para a pesquisa, para, a partir de então, delimitarmos nosso problema de pesquisa. Ao manusearmos essas fontes, procuramos compreender por que foram produzidas, quais as intenções de sua produção e quais os sentidos de quem as produziu.

Buscou-se, dessa forma, revelar e compreender o que não foi dito, bem como desvelar o passado congelado de suas linhas na construção de uma narrativa histórica de seu tempo. Nessa medida, esse é um dos papéis dos historiadores, como acrescenta Pesavento (2004, p. 59): “[...] o historiador explica, [...], imprimindo sentidos ao seu discurso. Na busca de construir uma forma de conhecimento sobre o passado, o historiador dá a ler esse passado, decifrando-o e dotando-o de uma inteligibilidade.” O olhar acurado para os documentos pesquisados – Relatórios, Regulamentos, Jornais, etc... – possibilita-nos a descoberta do passado silencioso das fontes. Nesse ínterim, é preciso que o pesquisador busque um novo olhar, paciente e radical sobre esses documentos e fontes historiográficas.

Sobre o trabalho com as fontes em História da Educação e as suas interfaces com o trabalho historiográfico do historiador, Lopes e Galvão (2001, p. 92-93, grifos do autores) fazem a seguinte consideração:

O trabalho com as fontes exige, antes de tudo, paciência. [...] O cruzamento e confronto das fontes poderá também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável. Há uma expressão antiga que diz bastante bem do incansável trabalho que se há de ter com o entretecer do problema, com as questões formuladas e a ida às fontes: ‘da bigorna à forja, da forja à bigorna’.

As mesmas autoras revelam que o tratamento dado às fontes pelos pesquisadores que trabalham com História da Educação deva passar por uma “Revolução Documental”, pois o documento em si não é História, não faz História. [...] É preciso antes de tudo que o pesquisador invente um método que melhor funcione para explorar cada documento e, ao mesmo tempo, o conjunto de documentos.

Além de todo o cuidado que devemos ter com as fontes, é de extrema importância que problematizemos o tema à luz da literatura que lhe é pertinente. Entendemos que o pesquisador/ historiador deve definir seu método de análise, sendo respaldado por uma concepção teórica coerente em relação às suas fontes.

Na construção dessa investigação de doutorado, entende-se que também as pesquisas no campo da História da Educação devam possuir imbricações teóricas metodológicas na formação dos pesquisadores da área da História da Educação, como salienta Tambara (2000, p. 81):

[...] o historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerentes. É esta vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para melhor compreender o presente. Está inserida aqui a ideia de que em cada investigação existe um projeto de transformação para a sociedade.

A pesquisa deve responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído. O que reforça novamente o compromisso social do pesquisador e os valores que lhe são constitutivos.

De acordo com Neves (1985, p. 45): “[...] o historiador [...], é capaz de formular uma problemática e de construir uma interpretação em que reconhece o encontro de duas historicidades: a sua própria e da documentação que utiliza”. Nossas preocupações iniciais são revelar os sentidos expostos nas várias fontes documentais, que servem de suporte empírico para a produção deste trabalho, como avaliam Lopes e Galvão (2001, p. 95-96) em relação à

escrita da História: “A escrita da história materializa o trabalho realizado, é parte da própria operação historiográfica.”

As fontes documentais mapeadas e apresentadas neste trabalho são abordadas sobre o prisma da metodologia histórico-crítica, constituem um arcabouço empírico capaz de articular as relações entre o escrito e o não escrito, logo, analisaram-se esses documentos históricos numa perspectiva dialética.

Portanto, ao escolhermos a metodologia histórico-crítica, como viés teórico metodológico da pesquisa, outro ponto fundamental em nossa escrita foi a escolha da abordagem técnico-metodológica para o tratamento das fontes. A opção que nos pareceu mais coerente foram os procedimentos usados pela análise documental, como uma possibilidade de desvendar novos aspectos da temática e dos problemas da pesquisa.

Nesse sentido, é que optamos pela análise documental para o processo de escrita da História. A pesquisa documental apresenta-se como uma técnica decisiva na área das Ciências Humanas e Sociais, pois a base empírica destas pesquisas revela-se pelo uso de fontes escritas. Portanto, a análise documental constitui-se em um importante aporte teórico metodológico na pesquisa qualitativa, o que impulsionou o surgimento de novos aspectos de um tema ou de um problema de pesquisa.

A seguir, trago dados relevantes no que diz respeito à História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Realizei um percurso histórico desde o Brasil colônia até os dias atuais, ressaltei Políticas públicas pertinentes para essa modalidade de ensino no sentido de contribuir para a expansão dessa área.

2.2 A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As primeiras iniciativas da Educação de Adultos no Brasil datam desde o início da colonização, por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas. Nesse período, a Educação era voltada para a catequização e “instrução”, tanto dos colonizadores quanto dos nativos, o que diferenciava era o objetivo para cada grupo social. Durante esse espaço de tempo, os jesuítas dedicaram-se à propagação da fé católica e aos trabalhos educativos. Logo, desempenharam o papel de principais promotores e organizadores do sistema de Educação.

Com a chegada do Marquês de Pombal ao Governo de Portugal, os jesuítas foram expulsos, e houve uma desorganização do ensino, que só voltou a ser ordenado no Império. Paiva (2003, p. 165) destaca que a Educação dos indígenas se tornou irrelevante, pois o

domínio das técnicas de leitura e de escrita era dispensável para membros da sociedade colonial, que se baseava principalmente na exportação da matéria prima.

Com a vinda da família real para o Brasil, o sistema educacional exigiu organização para atender às demandas educacionais da aristocracia portuguesa, dentre elas, a preparação de um quadro para as novas ocupações técnico-burocráticas. A partir de então, a escola passou a ter a função de educar para a vida e para o trabalho.

No Brasil, a partir da Constituição Imperial de 1824, procurou-se dar um significado mais amplo para a Educação, isto é, garantir a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei, infelizmente, ficou só “no papel”. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas classes inferiores (homens e mulheres pobres e livres, negros e negras escravos, livres e libertos) no processo de Educação formal.

A partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, inclusive, e, principalmente, dos jovens e adultos. É importante ressaltar que a Educação de pessoas jovens e adultas era carregada de um princípio missionário e caridoso: “era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261, grifo dos autores). A alfabetização de adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade.

Data de 1854 a criação da primeira escola noturna, que tinha por objetivo instruir os escravos a fim de compreenderem seus direitos e deveres. Em 1876, já havia 117 escolas noturnas; entretanto, elas não tiveram êxito devido ao elevado índice de evasão escolar. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizou o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corroborou com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, que restringiu o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postulou que os “analfabetos são considerados, assim como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instalou-se uma grande onda de preconceito contra a pessoa analfabeta.

No limiar do século XIX, a experiência da escolarização generalizou-se na sociedade brasileira. Entretanto, mulheres, negros e índios continuaram excluídos da cidadania, devido aos interesses políticos da época.

Desde as primeiras experiências educacionais, a escola ensina e transmite seus valores e conhecimentos de acordo com o tipo de sujeito que uma dada sociedade, em determinada época, deseja formar. O valor atribuído à Educação começou a ser construído por meio de ideias, ações e práticas do século XIX. De acordo com a I Constituição, a escola primária deveria ser pública e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, sabe-se que uma minoria da

população era considerada cidadã: mulheres, negros e índios eram excluídos devido aos interesses, ou melhor dizendo, falta de interesse dos políticos da época. Ademais, a cidadania era restrita e afirmava a identidade da elite brasileira.

O Brasil do século XIX era essencialmente rural. Em 1890, o país possuía uma média de 81% da população masculina e 90% da população feminina analfabeta (FERRARO, 2002). O regime monárquico entrou em declínio nas últimas décadas do século XIX e, em 1899, grupos de dirigentes do Império, com o apoio de cafeicultores, proclamaram a República e iniciaram a reorganização política e institucional do país.

Com a instauração da República Brasileira, em 1889, podemos considerar que houve esperanças para a população, já que o Partido Republicano apresentava propostas que poderiam levar à transformação sociopolítico-econômica, incluindo a superação de problemas educacionais, visto que cerca de 85% da população era analfabeta.

A Constituição adotou a defesa da liberdade política, consolidada pela universalização do voto, dos direitos de reunião e associações. Ela defendia, em linhas gerais, que o Brasil tinha o dever de construir, por meio da adoção de um ensino público e do fortalecimento da sociedade civil, um novo tipo de brasileiro, cidadão verdadeiro apto a exercer seu papel na sociedade livre que se desejava arquitetar. Todavia, o discurso liberal, inspirado na Constituição dos Estados Unidos, não conseguiu impor-se na prática, pois não faltaram formas de controle e restrição das liberdades individuais.

As taxas de analfabetismo no início do século XX atingiam de 70% a 90% da população. De acordo com dados do IBGE, em 1910, “o direito de ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos”. Mesmo depois de 1889, o país continuava a ter uma sociedade excludente. Contudo, de qualquer forma, foi no período republicano que as elites letradas compreenderam que era, por intermédio das difusões das escolas, sobretudo das primárias, que se poderia construir um determinado tipo de cidadão que, acima de tudo, atendesse aos interesses da sociedade.

Com os índices alarmantes de analfabetos no país, grupos sociais, que lutavam por uma sociedade mais justa e igualitária, e viam na Educação a solução para essas questões, mobilizaram-se e organizaram campanhas de alfabetização pelo país, denominadas “Ligas”.

Até a I Guerra Mundial, as discussões sobre Educação popular travaram-se no Parlamento, e seus debatedores eram políticos interessados no problema.

A mobilização iniciada com a I Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação de jovens e adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a

educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação de jovens e adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30. (PAIVA, 2003, p. 168).

Ainda de acordo com Paiva (2003, p. 28), nesse período, surgiram os primeiros profissionais da Educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com ideias políticas, que defendiam o tecnicismo em Educação e traziam implícita a aceitação das ideias políticas dos que governam. O objetivo da Educação popular restringia-se simplesmente à expansão das bases eleitorais.

Em 1920, surgiu o movimento da Escola Nova, entretanto ganhou forças somente na década de 30. Tal movimento ficou conhecido como escolanovismo e sugeria várias mudanças pedagógicas. Tinha como principal objetivo que o aluno tivesse voz ativa e desenvolvesse capacidade de ação, uma vez que não se limitava a apenas receber o conhecimento como algo pronto e acabado. O movimento da Escola Nova deu origem, posteriormente, ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, que foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores. O Manifesto defendia a Educação como dever do Estado, que deveria ser pública, gratuita e leiga, livre do dualismo educacional.

A partir da Revolução de 1930, no governo Vargas (1930-1945), as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema político e de Educação elementar, no qual ocorreram experiências significativas na área. Durante esse período, foi priorizada a Educação gratuita e obrigatória para todas as crianças como política de Estado.

A Educação primária para adultos começou a delimitar seu espaço na História do Brasil a partir da década de 1930, quando, finalmente, começou a se consolidar um sistema público de Educação elementar no país. Nessa época, a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e ao crescimento da população urbana.

Arroyo (2001, p. 19) aponta uma característica marcante do movimento vivido na EJA, que foi a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade:

Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais.

Nesse contexto, Arroyo (2001) indica que foi preciso cuidar da formação docente, pois as políticas públicas cuidaram dessa área como se fosse dedicada ao voluntarismo e à filantropia. De acordo com pesquisas bibliográficas, pode-se afirmar que a história da EJA no Brasil passou por descompasso em toda sua trajetória. Inicialmente, recebeu uma Educação de doutrinação religiosa, seguida, no Império, pelas primeiras reformas educacionais, que já preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos.

No Brasil, ficou insustentável manter a política econômica que priorizava o café. Em meio a crises econômicas e sociais que assolavam nosso país, ocorreu a Revolução de 1930, que teve Getúlio Vargas como líder. Esse movimento depôs o então presidente Washington Luís, que governava o país desde 1926, como representante de São Paulo.

Essa revolução foi de extrema importância, colocou um fim na chamada República Velha, também conhecida como República dos Coronéis. Getúlio Vargas assumiu o governo Provisório, em 11 de novembro de 1930, pelo Decreto nº 19.398.

As décadas de 20 e 30 representaram um momento de disputas ideológicas no campo político, econômico e educacional no mundo todo. Esse foi um momento em que assistimos ao fascismo na Itália, ao stalinismo, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e, à ascensão do nazismo, na Alemanha. Todos esses fatores não poderiam deixar de influenciar os ânimos no Brasil (PALMA FILHO, 2005).

Em consonância com o discurso proferido em sua posse, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Ele nomeou como seu titular o jurista Francisco Campos, que, na década anterior, fora responsável pela reforma da Educação no Estado de Minas Gerais.

Havia duas vertentes em relação ao campo político no país. De um lado, a Aliança Nacional Libertadora (ANL), influenciada por comunistas, cujo líder era Luíz Carlos Prestes, e a Ação Integralista Brasileira (AIB), liderada por Plínio Salgado, que tinha o apoio da Igreja Católica.

O grupo socialista defendia o movimento da “Escola Nova”, e o grupo dos católicos e conservadores propunha uma renovação educacional. Desse modo, Getúlio Vargas, convocou os dois grupos para a “IV Conferência Nacional da Educação”, com a finalidade de ambos apresentarem Diretrizes para a elaboração de um projeto educacional para o Brasil. Infelizmente, não houve consenso entre os grupos, mas aconteceu a publicação de um importante documento para a Educação: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. [...] os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, por meio

de um documento endereçado ‘Ao Povo e ao Governo’. Surgiu, pois, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, publicado em 1932 (ROMANELLI, 1978, p. 144).

Apesar de o movimento da Escola Nova ter despontado na década de 1920, apenas na década de 30, sob influência da América do Norte, o movimento ganhou força. Seus idealizadores foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, e, em 1932, eles redigiram o Manifesto dos Pioneiros pela Educação, que defendia a escola pública no país.

Em meados dos anos 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), nesse momento, houve o deslocamento de uma política educacional de âmbito local e estadual para a esfera federal, produziu-se, assim, um processo de centralização do sistema educacional brasileiro. Nessa época, estabeleceu-se a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela primeira vez, a Educação de adultos como dever do Estado, aquele incluía, em suas normas, a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Segundo Cunha (1999), iniciou-se um lento e crescente processo de valorização da Educação de adultos, esse foi visto como meio de progresso do país e como um mecanismo de ampliação da base de votos.

Como esperado, o governo de Vargas foi repleto de tensões, oriundas principalmente do Estado de São Paulo, que culminaram na Revolução Constitucionalista, em 09 de julho de 1932. Essa revolução foi nada mais que uma mobilização contra o Governo central. Ao analisar esses fenômenos políticos, Romanelli (1978, p. 50) assevera que a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, teve o caráter de um movimento pró-constituição, mas revelava também uma oposição contra a tendência centralizadora do Governo, que retirava dos Estados a autonomia de que gozavam desde a Proclamação da República.

Apesar de não ter muito sucesso, a Revolução atingiu o objetivo no ponto de vista político, pois fez com que Vargas marcasse as eleições para a Assembleia Constituinte, para maio de 1933. De acordo com o Decreto 4.299 de 25 de julho de 1933, o ensino elementar para adultos analfabetos constava de leitura, escrita e aritmética e era ministrado nas dependências das escolas primárias em sessões noturnas.

O Quadro 1 retrata a organização do ensino no ano de 1933, observam-se três níveis de ensino, as disciplinas de cada um desses níveis e a duração, que não era fixada em nenhum deles, já que tinham como fonte o Decreto 4.299 de 25 de julho de 1933.

Quadro 1 - Ensino Elementar para adultos e cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades (DF, 1933)

Nível	Disciplinas	Duração
Ensino Elementar	Leitura, Escrita e Aritmética.	Sem duração fixada
“Salas de leitura” ou “Orientações de Leitura e estudos individuais”	Assuntos variáveis e questões de interesse social: Língua Pátria, Matemática elementar, noções de Geografia, História, Ciências Físicas e Naturais, higiene e Educação Moral e Cívica	Sem duração fixada
Cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades	Todas as matérias ministradas no nível primário, secundário ou profissional, bem como qualquer outra matéria ou especialidade requerida por um grupo de, no mínimo, 20 alunos	Sem duração fixada

Fonte: Brasil (1933, p. 8).

Após adquirir o conhecimento das ‘técnicas fundamentais da cultura’ (leitura, escrita e aritmética), o adulto passaria a frequentar a sala de leitura para continuar o curso individualmente - sob o acompanhamento de um professor responsável por guiar os estudos e proceder às escolhas mais indicadas para cada aluno, de acordo com as necessidades de cada um na comunidade. Os professores seriam os mesmos do ensino primário diurno e remunerados por meio de gratificação mensal.

A Constituição Federal de 1934 foi promulgada em um momento muito complicado, mundialmente falando, já que, em 1929, ocorreu a queda da Bolsa de Nova Iorque, que causou uma grave crise econômica, a qual repercutiu por todo o mundo. A nova legislação eleitoral trazia importantes inovações para o país, entre eles, o voto secreto e, pela primeira vez, o voto feminino. Além disso, a representação classista, que consistia no direito instituído aos sindicatos e às associações de patrões e empregados de elegerem certo número de deputados, os quais teriam os mesmos direitos parlamentares dos deputados eleitos pelo processo eleitoral normal.

A Constituição de 1934 possuía características próximas à antecessora, como, por exemplo, relativa autonomia para os Estados; os poderes constituídos continuavam separados em Executivo, Legislativo e Judiciário. Já as eleições diretas foram mantidas como forma de escolha dos Governadores, Deputados e do Presidente da República.

A Constituição Federal de 1934 trouxe uma nova concepção de Estado, tinha, pois, um caráter mais social, o qual advinha não apenas da postura pessoal do Presidente Getúlio Vargas, que, em sua trajetória política, já dedicava não só maiores atenções a esse setor, mas também de toda uma conjuntura internacional que estava muito voltada à chamada “democracia social”.

Essa Constituição teve 17 artigos dedicados à Educação, dos quais, 11 estavam presentes num único e específico capítulo, que, conforme asseverou Messias Costa (2002, p. 15), “[...] a educação ocupou lugar de destaque na Constituição, vindo a ser tratada no ‘Capítulo II’ e em outros artigos ao longo do texto legal, que incorporava várias ideias discutidas e proposta por educadores e intelectuais da época”.

O artigo 149 da Constituição traz que,

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

No campo educacional, ficou a cargo da União traçar as diretrizes da Educação nacional e permitia a participação dos Estados – membros, além da institucionalização do ensino primário e gratuito de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. Ficou estabelecida também, pela primeira vez em um texto constitucional, a questão do financiamento da Educação, de forma que, [...] os Estados apliquem nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, enquanto a União e os Municípios apliquem nunca menos de dez por cento (BRASIL, 1934, art. 156).

A Constituição Federal de 1934 foi de extrema importância para a Educação brasileira, uma vez que a considerou como direito declarado e protegido pelo Estado. As Constituições posteriores não fizeram, portanto, mais do que manter, ampliar ou recriar esse direito declarado.

Durante o período do Estado Novo, houve uma mobilização por parte dos educadores progressistas para a modernização. Entretanto, não aconteceu o ensino primário para todos e nem mesmo Educação de Jovens e Adultos, pois a política privilegiava as elites dirigentes do país.

Piletti e Piletti (1988, p. 190) entende que foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro. Este foi elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da Constituição de 1934.

A questão da gratuidade do ensino já figurava na Constituição de 1824. A Constituição de 1891, no entanto, nada disse a respeito, deixou ao Estado a responsabilidade, como encarregado, do ensino primário. Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que, em seu artigo 150, instituiu o “ensino primário integral

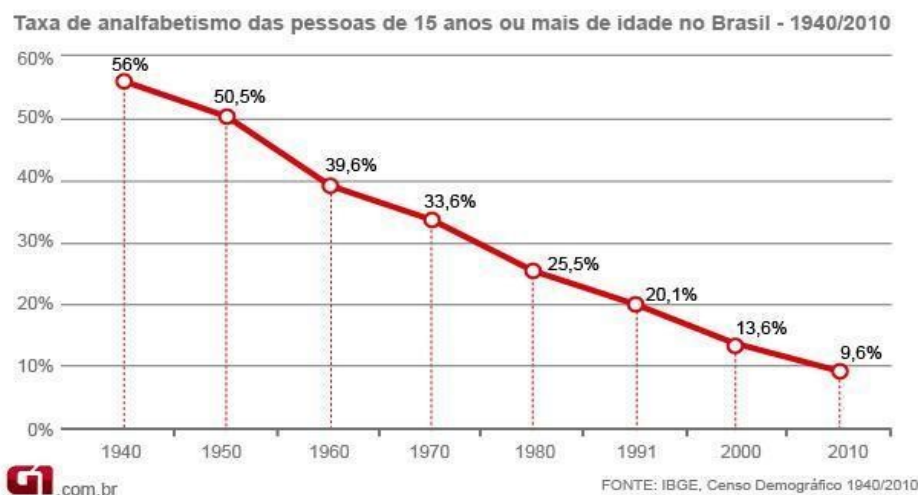
gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí, o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição (PILETTI; PILETTI, 1988, p. 190).

Paiva (1973) considera a década de 1940 um período áureo para a Educação de adultos, pois, a partir daí, percebemos seus primeiros avanços. Isso porque aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas, como, por exemplo, a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que incentivava estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao Ensino Supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Jovens e Adultos (CEAA) e a realização de dois eventos importantes na área, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

Segundo Cunha (1999), na década de 1940, a ideia que se tinha era que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente, ele não podia nem votar nem ser votado. O fim do Estado Novo trouxe para o país um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores.

Podemos observar, por meio do gráfico da Imagem 1, o declínio da taxa de analfabetismo a partir da década de 1940. Tal decréscimo se justifica pelo aumento das campanhas de alfabetização disseminadas durante o período. Elas tinham como principal representante, Paulo Freire.

Imagem 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil (15 anos ou mais) 1940/2010



Fonte: IBGE. Censo demográfico. 1940/2010 (apud IBGE..., 2011).

A Educação de adultos só se tornou oficial com o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 (BRASIL, 1945). A partir de então, várias campanhas foram lançadas com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à alfabetização na idade correta. Dentre as quais, podem-se citar: a Campanha de Educação de Jovens e Adultos (CEAA - 1947); o Movimento de Educação de Base (MEB); Sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); Centros Populares de Cultura (CPC - 1963); Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha de Pé no Chão Também se aprende a ler (CPCTAL).

Essas campanhas, com exceção da primeira, que estava voltada para atender às necessidades de qualificação da mão de obra para o setor industrial, tinham como objetivo atender às populações menos desenvolvidas, conscientizar e integrar esses grupos pela alfabetização. Com o fim do Governo Vargas, em 1945, o voto voltou a ter importância no país. Como era um direito apenas dos homens alfabetizados, o Governo considerou importante alfabetizar adultos com o intuito de obter mais votos. Mais uma vez a EJA atendeu aos interesses políticos da época. Criou-se, então, a CEAA. Entretanto, tal “esforço” para alfabetizar jovens e adultos não visava formar um sujeito crítico e participativo como nos discursos, mas, sim, formar um cidadão com direito a voto e garantir uma mão de obra para sustentar o crescimento industrial do país, que já estava atrasado em relação aos demais países.

A Constituição de 1946 foi inspirada no Texto Constitucional, um documento político, sem maiores inovações educacionais. No que tange aos sistemas de ensino, trouxe normas programáticas para possibilitar a descentralização dos encargos educacionais da esfera da União para os Estados e Distrito Federal, pelo reconhecimento explícito dos sistemas estaduais de ensino. Assim, surgiu o sistema federal de Educação em caráter supletivo, entenda-se, nos estritos limites das deficiências locais. A supletividade do sistema federal de ensino, para Pontes de Miranda (1947): “[... supletivo] está aí em sentido de hábil ao preenchimento de falta ou deficiência dos sistemas locais, de modo que não se reservou à União o ensino secundário e o superior”.

A preocupação do Governo restringia-se a alfabetizar para que o sujeito pudesse votar, e, de acordo com ele, exercer sua cidadania. Entretanto, sabemos que com o direito ao voto, apenas parte da cidadania era exercida. O ensino Médio e profissionalizante era pensado para poucos. Foi nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada importante para o país. Então, em 1947, Lourenço Filho, professor e pedagogo, liderou e organizou o I Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no qual foi lançada a

Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Também foi criado o serviço de Educação de Adultos nos estados e no Ministério, e, pela primeira vez, o Governo preocupou-se em ter um órgão público para essa modalidade de ensino.

Dessa forma, a campanha ampliou-se para diversas regiões do país. Em pouco tempo, existiam várias escolas para adultos, que envolviam vários órgãos federais, estaduais e municipais e até voluntários. Os recursos destinados à Campanha eram distribuídos pelo Governo em parcelas fixas destinadas à Educação primária de Jovens e Adultos. Nesse contexto, surgiu o ensino supletivo, que veio para suprir a Educação que não foi dada na idade certa.

Após a II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) anunciou ao mundo a importância da Educação, principalmente de jovens e adultos. Ela denunciou as desigualdades sociais existentes no planeta. O adulto analfabeto passou a ser visto como um sujeito capaz de aprender por meio de metodologias próprias para ele. Entretanto, os objetivos da Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos não foram alcançados, pois o primeiro propósito visava alfabetizar o sujeito em três meses. A segunda etapa seria de dois períodos de sete meses cada, quando seria ministrado o restante do curso primário. Em um terceiro momento, houve uma “ação em profundidade”, que focava na formação profissional do aluno e seu desenvolvimento comunitário.

A Campanha de Educação de Jovens e Adultos, em 1950, sofreu muitas críticas, pois o caráter do aprendizado pedagógico parecia superficial e inadequado para a população adulta. Essa campanha não conseguiu atingir todos os seus objetivos. O Ministério da Educação criou novas campanhas que se espalharam pelo território nacional. Mesmo sob a égide das críticas de que a primeira campanha não obtivera sucesso, a segunda Campanha Nacional de Educação contra o Analfabetismo foi anunciada em 1958.

A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Imagens 2 e 3) aconteceu no Estado do Rio Grande do Norte, durante o período de 1961 a 1964. Ela foi alicerçada, de acordo com Aquino e Pinheiro (2014, p. 60),

[...] numa proposição política de educação popular inclusiva, em que se vislumbra a inserção de crianças, jovens e adultos que, muitas vezes, foram excluídos do processo regular de ensino e/ou tem sua cultura desapreciada. Esse processo de inserção ocorreu, em alguns espaços de ensino-aprendizagem da Campanha, dentro de uma perspectiva freireana de valorização da cultura e conscientização política dos educandos.

Imagem 2 - Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”



Fonte: Paiva (2020).

Imagem 3 - Livro de Leitura da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”



Fonte: Paiva (2020).

A Constituição de 1946 e a sua lei materialmente complementar de 1961 vão permitir o pleno desenvolvimento dos sistemas estaduais. Ela possibilitou-lhes que crescessem em todos os níveis – primário médio e superior.

Em 1961, após 13 anos de debate, foi sancionada, pelo então presidente João Goulart, a LDB de 1961, essa representou um grande avanço para o ensino nacional. Ela foi organizada em 120 artigos e foi a primeira legislação criada para regularizar o sistema de ensino do país. Tratava de aspectos, como regulamentação de Conselhos Estaduais de Educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo.

Nessa conjuntura de tentativas e erros sucessivos, o Brasil conheceu a primeira experiência de Paulo Freire com a alfabetização, que remonta ao ano de 1962, em Angicos/RN (Imagem 4), onde, em 45 dias, esse educador alfabetizou, com a ajuda de seus colegas, 300 trabalhadores rurais. Tal experiência, considerada exitosa, estendeu-se por outras cidades nordestinas e chamou a atenção do Governo Federal, que decidiu oficializar o “método” utilizado por Freire e estendê-lo a todo país. Em 1963, foram criados cursos de formação de educadores nas capitais de quase todo o país, a fim de que as preleções pudessem compreender tais práticas, denominadas de “Círculos de Cultura”¹ (Imagem 4).

Imagem 4 - Alunos de Angicos/ RN



Alunos de Angicos.

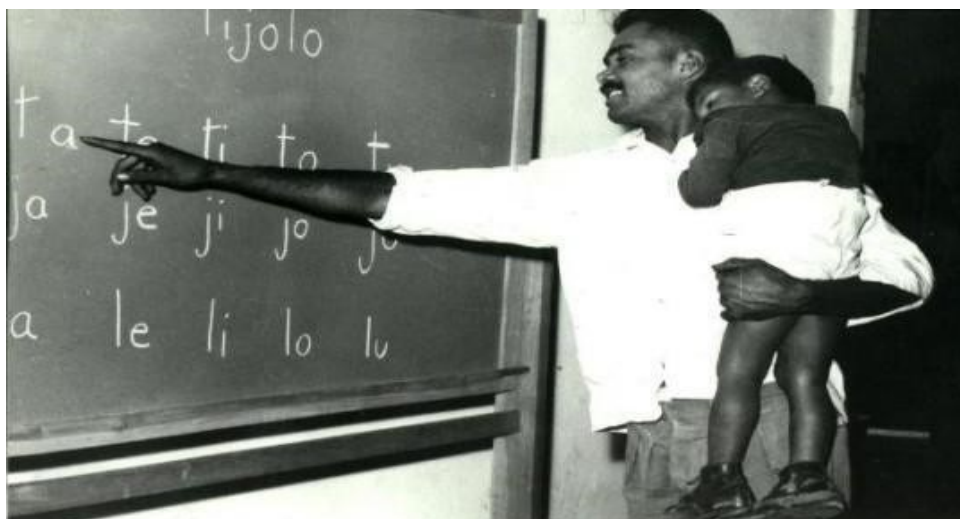
Fonte: Fóruns... (2021).

A partir de então, Freire recebeu um convite do presidente da República, João Goulart, para repensar a Alfabetização de Adultos em âmbito nacional, coordenando o Plano Nacional de Alfabetização. Pretendia-se efetuar a instalação de “Círculos de Cultura” em todo o país para a erradicação de aproximadamente 2 milhões de analfabetos.

A Imagem 5 refere-se ao Registro de um círculo de cultura no Gama/DF (1963) com a presença de Paulo Freire. Nela vê-se um alfabetizando, carregando o filho, verbalizando e mostrando sua descoberta - TU JÁ LÊ - no uso dos "pedaços" (sílabas) da palavra TIJOLO.

¹ O Círculo de Cultura é um método criado por Paulo Freire que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo - fator básico e necessário a prática pedagógica democrática. Estas são características dos Círculos de Cultura - o diálogo, a participação, o respeito ao outro, ao trabalho em grupo, a dinâmica de um constructo contínuo. Portanto, os Círculos de Cultura são espaços no qual se ensina e se aprende. Espaço em que a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de construção do conhecimento de forma coletiva, através das experiências vividas.

Imagem 5 - Homem lendo sua descoberta com o filho no colo



Fonte: Fóruns... (2021).

Assim, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi desenvolvido e tinha como objetivo o programa de alfabetização no Brasil. Ele foi aprovado em janeiro de 1964 e teve à frente a figura de Freire, contou com a grande participação de estudantes, sindicatos e vários outros grupos que estavam tomados pela efervescência política da época. Contudo, logo adiante, foi interrompido pelo golpe militar, que desmobilizou todo o processo dos movimentos de conscientização popular e puniu duramente seus líderes.

Com o Golpe Militar² de 1964, o esforço de superação do analfabetismo foi interrompido. Freire foi preso por 70 dias, exilado do país, além de ter sido considerado marxista e subversivo. Ele seguiu para o Chile e lá permaneceu até o ano de 1969. Durante esse período, aprofundou sua teoria sobre a Educação de Adultos e escreveu uma de suas principais obras - *Pedagogia do Oprimido*. Posteriormente, deu aula nos EUA e na Suíça, além de organizar planos de alfabetização em vários países africanos. Com a anistia, em 1979, Freire voltou ao Brasil e integrou-se à vida universitária.

Freire elaborou a proposta de alfabetização conscientizadora, cujo objetivo pode ser traduzido em uma frase: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

² O historiador da Universidade de São Paulo (USP), Marcos Antonio da Silva, destaca que o golpe não se limita ao Estado e tampouco ao fato ocorrido entre março e abril de 1964. "Temos que lembrar sempre que é um processo em que a sociedade também foi afetada. Por muitos anos o golpe de 64 foi caracterizado como uma ação militar, mas na última década o termo golpe civil-militar passou a ser mais frequente entre pesquisadores do assunto. O termo golpe militar evidencia os militares como os principais agentes da derrubada do presidente Jango. No entanto, estudos apontam a importância do apoio das elites, empresários e da imprensa para a realização do golpe. "Uma série de documentos foram revelados e mostram uma grande articulação de empresários, da elite e da imprensa para a realização do golpe. Antes, a sociedade civil sempre aparecia quase como vítima dos militares e os estudos mais recentes mostram uma importante articulação golpista (CAPUCHINHO, 2014).

Desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que, a partir de então, ficou conhecido como “O Método³ Paulo Freire”. O autor partia do pressuposto da valorização da cultura do aluno para o processo de conscientização preconizado por ele e está no âmago de seu “método” de alfabetização de adultos.

Em síntese, tal “método” propunha a identificação e catalogação das palavras-chave, também chamadas de palavras geradoras, do vocabulário comum dos alunos. Tais vocábulos deveriam surgir das situações da vida comum e serem significativas para os integrantes da comunidade em que viviam, como, por exemplo, a palavra “tijolo” para os operários da construção civil. Se até então a concepção de uma Educação libertadora e conscientizadora prevalecia por meio dos ideais de Freire, a partir de então, o novo Governo, de caráter ditatorial, decidiu pela implementação de um modelo de Educação que visasse à mão de obra, baseado na concepção tecnicista de Educação. Enquanto o “método” de Freire propunha a “educação como prática da liberdade”, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) propunha o condicionamento do indivíduo para a manutenção do *status quo* (BELLO, 1993).

A reforma do Ensino Superior, com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada (BRASIL, 1968). A Reforma, ao declarar a autonomia econômica e didático-científica das universidades públicas, estabeleceu a escolha dos Reitores ao Presidente da República; criou a unificação das unidades acadêmicas; surgiu a figura do Departamento; a anulação dos movimentos estudantis; maior interação ensino-pesquisa, a criação da monitoria, o aumento de programas de extensão, atividades desportivas, culturais e cívicas, que viabilizassem a “ocupação” do corpo discente. Segundo Selva Fonseca (2003), o período denominado “Ditadura Militar” representou um marco na história de vida dos professores.

O principal objetivo da Educação tecnicista consistia na adaptação do aluno ao meio profissional. Esse copiava, assim, o modelo existente nas fábricas e indústrias, fazia da Educação um processo de burocratização, conforme Aranha: Como todo o processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensifica a burocratização que leva à divisão do trabalho (ARANHA, 1996, p. 183).

³ Embora o trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire seja considerado um “método”, a palavra não é a mais adequada para definir o trabalho do educador, cuja obra se caracteriza mais como uma reflexão sobre o significado da educação na concepção de mundo.

De acordo com Saviani (2004, p. 382), um conceito bastante importante na concepção tecnicista é o da racionalização:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

O movimento pela Educação básica estava tão forte no Brasil, que, mesmo com a repressão, continuou acontecendo às escondidas.

[...] a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normatização” das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

De acordo com Carvalho e Carvalho (2013), o Governo interveio em praticamente todas as instituições, exceto na Igreja Católica, pois grande parte desta apoiava o regime. A juventude esforçava-se em se comunicar com as massas, e, em 1968, houve um clima muito tenso, por isso, a Educação de Jovens e Adultos enveredou por duas vertentes: uma oficial, que era controlada pelo Governo e uma clandestina, conhecida até hoje como “Educação Popular”.

No ano de 1970, ainda sob a ditadura civil-militar, foi lançado o Mobral. Ele era um projeto que tinha como objetivo acabar com o analfabetismo existente no Brasil em apenas oito anos. O Mobral era uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e contava com um volume significativo de recursos. A proposta do projeto era a alfabetização por meio de palavras-chave retiradas do cotidiano do aluno, de suas experiências de vida. O Mobral expandiu-se em todo o território nacional, sua atuação era diversificada, e, a partir dessas iniciativas, foi criado o Programa de Educação Integrada (PEI).

[...] o Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBREAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC (programa que servia de maneira assistencialista ao regime militar e era dirigida pelos evangélicos), programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 114).

A Imagem 6 retrata uma sala de aula do Mobral em 1970. Observa-se que as salas eram bastante cheias. Além disso, existia uma diferença em relação à disposição das mesas dos alunos na sala de aula.

Imagem 6 - Alunos do Mobral em 1970



Fonte: Histórico... (2011).

Em relação à metodologia utilizada, o Mobral partia também de fichas de leituras. Entretanto, o conhecimento era desconsiderado, em oposição à metodologia de Freire que considerava a realidade dos educandos. Já o Mobral propunha uma massificação e imposição dos conteúdos independentemente da região em que o educando vivia.

A meta estabelecida pelo Mobral não foi alcançada, e o número de pessoas analfabetas no país ainda continuou muito grande. Em 1971, o ensino supletivo foi implantado no Brasil, e a Educação de Adultos, pela primeira vez em sua história, ganhou uma legislação, organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), intitulado Ensino Supletivo. O artigo 24 dessa legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem conseguido concluir na idade correta:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, art. 24).

A Lei n. 5.692/71, que se refere às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantou o Ensino Supletivo para Jovens e Adultos, que passou a ser reconhecido como direito de cidadania.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecida com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p. 40 apud LOPES, 2005, p. 6).

Ainda de acordo com Carvalho e Carvalho (2013), o Governo fazia parcerias com as prefeituras, que deveriam tomar conta de todo o processo, desde procurar os analfabetos, até tomar as decisões relativas aos métodos e materiais. Ou seja, era um programa totalmente descentralizado, cujo objetivo era apoiar e legitimar o regime militar, além de qualificar mão de obra para que ocorresse o “milagre brasileiro”.

O MOBREAL tinha como metodologia a palavra-chave, ou seja, trabalhava com a realidade do sujeito, as palavras eram do cotidiano do educando. Mas não podemos confundir esta metodologia com a de Paulo Freire. Era utilizada apenas uma técnica e não a pedagogia freiriana. O movimento era financiado por 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, além de recursos de ordem orçamentária (de que o MOBREAL não dependia). Com estes recursos o MOBREAL tinha rendimentos rápidos e de caráter extraorçamentário. O que podemos entender com essa ação orçamentária é que o governo fazia uma propaganda junto aos empresários, ou seja, dizia a eles que estavam contribuindo para erradicar o mal que havia no nosso país: o analfabetismo (CARVALHO; CARVALHO, 2013, p. 18).

Como a maioria dos estudantes adultos trabalhava com serviços pesados durante o dia, era difícil para esses alunos frequentarem as aulas durante a noite. Já os jovens, que buscavam esse curso, ainda não trabalhavam e precisavam aprender alguma coisa ou receber o diploma do curso para poderem preencher uma ficha de emprego e começar a trabalhar.

Os monitores, como eram conhecidos os professores, passavam por um treinamento e tinham reuniões mensais para prestarem conta do rendimento dos alunos. Além disso, recebiam visitas surpresas dos técnicos da prefeitura nas salas de aula.

A Imagem 7 mostra a entrega de diplomas do Mobral no ano de 1973. Ela exibe a expansão desse projeto a partir da década de 1970. É possível observar que havia um número considerável de pessoas para receberem o diploma do Mobral.

Imagem 7 - Entrega de diplomas dos formandos do MOBRAL, no ano de 1973, em Olho D'Água, na presença de várias autoridades



Fonte: Cristiano Otoni (2021).

Na década de 1970, houve uma expansão do Mobral, esse era reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Apesar da importância ressaltada, o Mobral sofreu duras críticas por educadores, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que diziam que o Mobral produzia males, e que o Governo não tinha a intenção de educar os indivíduos. Embora tivessem ocorrido severas censuras, o Mobral conseguiu alguns prêmios, entre eles, o Prêmio Mohammad Reza Pahlavi, outorgado pela Unesco em 1973; o Prêmio Internacional Iraque de Alfabetização, de 1982; a Menção Honrosa, pela Associação Internacional para a Leitura da Unesco, em 1983.

De acordo com Niskier (1989), no ano de 1980, as finalidades do Mobral foram alteradas e passaram a dar abertura às ações comunitárias e às aberturas para uma alfabetização mais crítica. Por esse motivo, o Mobral, até os dias atuais, é lembrado e, muitas vezes, elogiado por pessoas que participaram dele. Em 1985, havia cerca de 30 milhões de analfabetos jovens e adultos no Brasil. Nesse mesmo ano, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), no Governo José Sarney. Em 1990, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Freire e depois por Romão.

Art. 1.º – A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, instituída pelo Decreto n.º 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do Art. 4.º da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional

para Educação de Jovens e Adultos – Educar, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985 apud NISKIER, 1989, p. 484).

O Mobral mostrou-se incompetente para acabar com o analfabetismo do país, embora tenha sido o programa mais longo e mais caro para os cofres públicos. Apenas no início dos anos 80, com o incentivo das produções acadêmicas, houve um pequeno avanço no campo teórico no que diz respeito às concepções de alfabetização e de Educação. Vale destacar que a Fundação Educar dava continuidade ao Mobral, a diferença era que este era centralizado.

A Constituição de 1988 assegurou o direito à Educação fundamental, inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Ela preconizava a Educação para todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. O artigo 211 do capítulo da Educação da Cultura e do Desporto da Constituição afirma que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§2 Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988, art. 211).

Muitos pesquisadores acreditavam que a municipalização representava uma desobrigação governamental frente aos problemas educacionais. Contudo, segundo Silva (1999, p. 43), o “[...] que para uns não passa de uma reforma política administrativa, para outros é um processo histórico de redistribuição do poder”.

Dessa forma, a municipalização seria um mecanismo de organização do ensino brasileiro por meio de um pacto entre União, Estados e Municípios. Nele, os primeiros entraram com os recursos e a formação de educadores, e os demais, com a direção e administração. Isso por estarem mais próximos dos problemas e acessíveis às cobranças (SILVA, 1999).

A década de 1990 trouxe muitos avanços no que diz respeito às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. No ano de 1990, considerado o ano Internacional da Alfabetização, a Unesco convocou o país para uma Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Na ocasião, foi discutido e elaborado um documento conhecido como “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Dentre os temas abordados por esse documento, ressalta-se a necessidade de maior cooperação entre as nações no que se refere à

garantia da satisfação das necessidades básicas para a aprendizagem. De acordo com Di Pierro (2003, p. 132):

Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem-número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Tal concepção da Educação de Jovens e Adultos foi amplamente divulgada pelos documentos oficiais desde a conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Os anos de 1990 foram marcados por uma concepção produtivista nas políticas educacionais, que concebia a Educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Tal concepção conferia à EJA um papel secundário nas reformas educacionais, visto que era baseada nas relações custo-benefício, recomendava priorizar a Educação de crianças e jovens na idade apropriada, ignorando a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse período, a EJA perdeu forças como política pública, diminuiu sua participação nas ações governamentais sob o argumento de que o analfabetismo seria resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens na idade correta. Tal processo iniciou-se no Governo de Fernando Collor de Mello e se acentuou no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1991, o então Ministro da Educação, José Goldemberg, declarou que o adulto analfabeto já encontrara seu lugar na sociedade, o qual podia até não ser um bom lugar: o das profissões que não exigiam que fossem alfabetizados, como ser pedreiro ou lixeiro. Para o ministro, alfabetizar o adulto não mudaria muito sua posição social, poderia, sim, “perturbar” (FERNANDES, 2002).

Além disso, nesse mesmo período, foi extinta a Fundação Educar, criada em 1985 para substituir o Mobral como parte de um pacote de medidas tomadas pelo Governo Collor, com vistas ao ajuste das contas públicas e ao controle da inflação. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 121, grifo dos autores)

[...] o fim da Fundação Educar visava ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, bem como ao suprimento do mecanismo que faculta às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda à alfabetização de adultos.

Tal acontecimento surpreendeu as esferas sociais, pois representou um marco no processo de descentralização da Educação Básica de Jovens e Adultos, uma vez que transferiu a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos da União para os municípios.

De acordo com Porcaro (2007), nos anos de 1990, ocorreu a universalização do Ensino Fundamental e de qualidade, quando se criaram novos rumos para as políticas e metodologias criativas. A partir de então, o ensino de EJA passou por um crescente reconhecimento de sua importância em nível internacional, por meio das Conferências Internacionais para Educação de Adultos (CONFINTEAS).

De 1949 até o ano de 2015, foram realizadas seis CONFINTEAS: Dinamarca, Montreal, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil, que possuíam como objetivos:

1. Avançar o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como elemento importante para a aprendizagem ao longo da vida, da qual alfabetização é o alicerce;
2. Destacar o papel crucial da aprendizagem e educação de adultos para alcançar as atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EFA, MDGs', UNLD, LIFE e DESD);
3. Renovar o impulso e compromisso políticos e desenvolver as ferramentas para a implementação para que movamos da retórica para a ação. (IRELAND, 2013).

Ainda em 1990, o Governo Federal mobilizou a implantação de Fóruns Estaduais de EJA (Imagem 8), para que cada estado diagnosticasse metas e ações com o intuito de melhorar os índices de analfabetismo.

A partir da década de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Joimtem, na Tailândia, observam-se, fortemente, as concepções neoliberais na EJA. Foi o momento em que o público passou a ser visto como cliente de uma Educação que devia preparar para o mercado de trabalho, além desse clientelismo, notaram-se também os preceitos do privatismo e do patrimonialismo. Desse modo, a concepção neoliberal afastou-se dos interesses dos trabalhadores e dos educadores interessados na transformação social.

A política neoliberal preocupou-se em estabelecer parcerias com as Organizações Não Governamentais (ONGs), com o objetivo de executar as políticas. A concepção restrita de cidadania expressou-se na EJA por meio do Ensino Supletivo, que reforçou a Educação como compensatória, patrimonialista, privatista e clientelista e escassa de recursos materiais, tecnológicos e científicos, além da negligência com a formação de professores.

Imagem 8 - Congresso Brasileiro de Alfabetização (Setembro/ 1990)



Fonte: Fóruns... (2021).

Ou ainda de acordo com Patto (1999, p. 120), configurava-se num paliativo àqueles que teriam de se integrar positivamente numa sociedade “não-negadora do capitalismo” e que “[...] atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era definida nesta época”. Observamos que a escolarização estava novamente atrelada aos interesses da sociedade capitalista, que pretendia apenas a formação de mão de obra necessária para desenvolver noções básicas de leitura, de escrita e das quatro operações básicas. As propostas voltadas, todavia, para a emancipação foram negadas pelo Governo.

Apesar de a LDB ter a intenção de mudar a concepção de ensino supletivo, os exames continuaram existindo para maiores de 15 anos, como forma de ter acesso ao Ensino Fundamental e para os maiores de 18 anos ao Ensino Médio. No Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), houve o Programa Alfabetização Solidária

(PAS)⁴ que viabilizou ações na EJA centradas na parceria com organizações não governamentais.

No final de 1992, Itamar Franco assumiu a presidência da República. Seu Governo foi marcado pela continuidade das propostas anteriores no campo da Educação, centrou-se na Educação de crianças pequenas e na valorização do professor. Durante seu mandato, as políticas adotadas foram de encontro às tendências mundiais de globalização, já as políticas educacionais ficaram subordinadas à lógica do mercado.

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, além de firmar compromisso com a universalização do Ensino Fundamental, propôs a erradicação do analfabetismo em dez anos. Desse modo, a sistematização da Educação de Jovens e Adultos foi necessária por meio da Educação continuada. No ano de 1994, houve a Conferência Nacional de Educação para Todos, a qual buscou ouvir a população e apontar um horizonte futuro para a Educação brasileira.

Com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, deu-se continuidade à política neoliberal do governo anterior. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos continuou fora das prioridades governamentais.

Contudo, alguns programas foram desenvolvidos em outros ministérios. Entre eles estão, por exemplo, o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANAFOR), criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), concebido em 1996 pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Casa Civil da Presidência da República; o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998 e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O PAS passou a desenvolver ações sociais pelo país com o objetivo de sensibilizar e desencadear um movimento de solidariedade nacional para diminuir o analfabetismo no Brasil e, assim, reduzir as disparidades sociais existentes. Os recursos que financiavam esse programa eram advindos de empresas, do Ministério da Educação (MEC) e de doadores individuais. A metodologia desse programa consistia em recrutar pessoas da comunidade e levá-las à universidade para realizarem cursos de formação e, como retorno, cada uma tinha o

⁴ Criado em 1996 pelo Conselho da ONG Comunidade Solidária, vinculado à Casa Civil da Presidência da República, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) tinha por objetivo coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. Concebido como campanha de alfabetização desenvolvida por meio de parcerias que envolvem os poderes públicos federal e municipal, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições do ensino superior públicas e privadas, os recursos financeiros do custo-aluno do PAS eram compartilhados entre governo federal e as empresas, que podia escolher os municípios apoiados. Para uma análise do Programa Alfabetização Solidária, ver Rummert e Ventura (2007).

compromisso de alfabetizar 15 indivíduos. As regiões escolhidas estavam basicamente no Norte e Nordeste do Brasil, em estados onde existia o maior número de analfabetos do país.

Em 1996, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, com o intuito de garantir condições financeiras para o financiamento do novo sistema municipal de ensino, foi criado o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistérios (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996b). De acordo com essa lei, 15% dos recursos de cada estado e município, referentes ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de participação dos Municípios (FPM) e da Parcela Estadual do Imposto sobre produtos Industrializados (IPI) deveriam ser destinados ao FUNDEF.

O Art. 7º dessa Lei estabeleceu que 60% dos recursos do FUNDEF deveriam ser gastos para o pagamento de salário dos professores em efetivo exercício em sala de aula (BRASIL, 1996b). Entretanto, devido ao grande número de professores, que não tinha uma boa qualificação profissional, estabeleceu-se que, nos primeiros cinco anos, esses 60% poderiam ser aplicados para a capacitação de “professores leigos”.

De acordo com Mendes (2001), uma das principais vulnerabilidades do FUNDEF consistia na facilitação de fraudes. Isso porque era comum muitos estados inflarem o número de matrículas do Ensino Fundamental para receberem mais recursos.

Em 1996, aconteceu o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em Natal, RN, no qual, foram apresentados os relatórios dos encontros que ocorreram nas regiões Nordeste, Sul, Sudeste, Norte e Centro Oeste. De acordo com Moura, Rezende e Ferreira, (2018), o diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil revelou vários desafios, dentre os quais podemos destacar:

- a) O Brasil apresentava um quadro com 19.233.239 de analfabetos absolutos, 20% da população total com 15 anos ou mais, que totalizava 95.837.043 de habitantes;
- b) Falta de dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA;
- c) A equivocada política de marginalização dos serviços de EJA e a prioridade à Educação de crianças e de adolescentes têm conduzido a um lugar secundário no interior das políticas educacionais;
- d) Ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e longo prazo conduziu à fragmentação, à dispersão e à descontinuidade dos programas de EJA (BRASIL, 2004).

Conforme Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 12):

A energia solidária que se instaurou entre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que, desde 1999, vêm acontecendo e que, em 2004, efetiva a sexta edição. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas nesses eventos, além de um trabalho cuidadoso de síntese dessas reflexões, sistematizadas em relatório final, em cada encontro. Construídos a muitas mãos, publicá-los é também reconhecer o importante trabalho de cada equipe de relatoria, como guardiã do pensamento contemporâneo da EJA.

Em 1997, houve a realização de outro importante evento no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, em Hamburgo, na Alemanha. Esse acontecimento também foi organizado pela Unesco, sua intenção era discutir e apresentar os fundamentos para a EJA. A Declaração de Hamburgo ampliou o conceito de Educação de Jovens e Adultos:

Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social, as considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997).

Nos primeiros encontros dos Fóruns de EJA, era possível notar uma desarticulação entre os poderes federal, estadual e municipal, entretanto, era visível o desejo de estruturar um espaço de troca de experiências em relação à EJA. Dessa forma, o Fórum de EJA do Rio de Janeiro consolidou, em plenária mensal, com instância deliberativa, como espaço de informações e formação continuada, que contribuiu para o fortalecimento dos profissionais da área.

Essa experiência impulsionou o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que vem ocorrendo desde 1999, o primeiro no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro, em São Paulo, em 2001; o quarto, em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004, em de 2005, o VII ENEJA, em Brasília.

De acordo com Duarte (2013, p. 3), os fóruns nascem a partir da “[...] preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA. Após a V CONFINTEA, outro princípio passa a ser defendido, o do direito à Educação ao longo da vida.

A Unesco promoveu, no decorrer das últimas décadas, seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, conhecidas como CONFINTEA (Quadro 2). Essas conferências vêm adquirindo grande reconhecimento internacional para a área da EJA, debatem as diretrizes e as políticas globais da Educação de Adultos para o período entre uma Conferência e a próxima. A seguir, trago um breve histórico em relação aos principais encontros relacionados à EJA.

Quadro 2 - Locais e datas da CONFINTEA

Evento	Local	Ano
I CONFINTEA	Dinamarca	1949
II CONFINTEA	Canadá	1963
III CONFINTEA	Japão	1972
IV CONFINTEA	França	1985
V CONFINTEA	Alemanha	1997
VI CONFINTEA	Brasil	2009

Fonte: elaborado pela autora baseado no site do Fórum EJA.

As CONFINTEAs surgiram com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a Educação de Jovens e Adultas, no ano de 1949, na Dinamarca. Elas acontecem a cada 12 anos.

A V CONFINTEA no ano de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, consta na história da EJA de maneira singular por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência.

A VI CONFINTEA no ano de 2009, aconteceu no Brasil, procurou fortalecer o reconhecimento de aprendizagem e Educação de Adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Os objetivos da Conferência foram:

- a) Promover o reconhecimento da aprendizagem e Educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação;
- b) Enfatizar o papel crucial da Educação e da aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de Educação e desenvolvimento (Educação para Toda - EPT, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM, United Nations Literacy Decade - UNLD, Literacy Initiative for Empowerment - LIFE) e;
- c) Renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

No último dia da Conferência, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, documento que constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação

nacional e internacional. As recomendações do Marco de Ação de Belém oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma Educação de Jovens e Adultos, mais inclusiva e equitativa.

Embora o evento tenha tido uma participação recorde e os avanços tenham sido preservados, o acontecimento não contou com a participação do então presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva. Houve apenas uma rápida passagem do Ministro da Educação, Fernando Haddad, o que foi visto como desprestígio ao tema.

O Governo apresentou um documento em que reafirmava o compromisso político para garantia de uma Educação para todos (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 10):

- a) O ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à Educação Básica;
- b) A persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade;
- c) A precariedade e a vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à Educação de Jovens e Adultos populares;
- d) O avanço da consciência dos direitos humanos básicos e especificamente do direito à Educação, assim como as pressões pela igualdade do direito à cidadania em nossa sociedade;
- e) As crescentes pressões de coletivos populares e da diversidade de movimentos sociais para que políticas públicas atendam à especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos;
- f) Os avanços que vêm acontecendo nas políticas públicas socioeducativas, de qualificação, de geração de emprego e renda, etc. articuladas especificamente para a juventude e vida adulta populares, inaugurando formas compartilhadas de gestão colegiada, notadamente com a participação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em instâncias de representação nacional e na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);
- g) Os avanços havidos nas políticas de financiamento da Educação básica e particularmente da Educação de Jovens e Adultos.

O processo de construção desse documento nacional foi coordenado pela CNAEJA, que orientou os estados para que fizessem seus encontros e seminários preparatórios com a participação da sociedade civil (HADDAD, 2009, p. 359).

Os Fóruns de EJA iniciaram-se no ano de 1996, no estado do Rio de Janeiro. Como houve muitos participantes, ficou definida a necessidade de uma articulação entre todos. Apesar das diferenças políticas e pedagógicas, era algo comum a todos o desejo em estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias no que dizia respeito à Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, o Fórum do RJ consolidou plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada. O intuito era o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras práticas e impulsionou a ideia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que aconteceram anualmente desde 1999 a 2011 (Quadro 3).

Quadro 3 - Locais e datas dos Encontros de EJA título

Eventos	Local	Ano
I ENEJA	Rio de Janeiro - RJ	1999
II ENEJA	Campina Grande - PB	2000
III ENEJA	São Paulo - SP	2001
IV ENEJA	Belo Horizonte - MG	2002
V ENEJA	Cuiabá - MT	2003
VI ENEJA	Porto Alegre - RS	2004
VII ENEJA	Luziânia - GO	2005
VIII ENEJA	Recife - PE	2006
IX ENEJA	Curitiba - PR	2007
X ENEJA	Rio das Ostras - RJ	2008
XI ENEJA	Belém do Pará - PA	2009
XII ENEJA	Salvador - BA	2011
XIII ENEJA	Natal - RN	2013
XIV ENEJA	Goiânia - GO	2015
XV ENEJA	Petrolina - PE	2017
XVI ENEJA	Belo Horizonte - MG	2019

Fonte: Elaborado pela autora baseado no site do Fórum EJA.

O ENEJA é um espaço significativo para o exercício da convivência com as diferenças e com os modos de pensar a EJA. É um espaço para criar instrumentos de pressão política, que influenciam nas políticas públicas da educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal (ENEJA II, 2000, p. 3 apud MOURA; FERREIRA, 2018, p. 7).

Desde o primeiro, em 1999, foram realizados 13 encontros em vários estados do Brasil, o último ocorreu no período de 13 a 15 de setembro de 2013, em Natal/RN.

Os Encontros de EJA são espaços de extrema importância para a área, visto que trazem socializações de experiências e a busca de soluções para que o ensino na EJA deixe de ser visto como adequações do ensino regular.

Os Fóruns de EJA tornaram-se, com o passar dos anos, um espaço de trocas de experiências e debates acerca de políticas públicas voltadas para a modalidade de ensino da EJA. Eles converteram-se também em parceiro do MEC, contribuíram na formulação e na efetivação da área. A partir do ano de 2001, aconteceram também Encontros Nacionais dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVAs) (Quadro 4).

Quadro 4 - Locais e Datas dos MOVAs

Eventos	Local	Ano
I MOVA	Porto Alegre - RS	2001
II MOVA	Santo André - SP	2002
III MOVA	Goiânia - GO	2003
IV MOVA	Campo Grande - MS	2004
V MOVA	Brasília - DF	2005
VI MOVA	Fortaleza - CE	2006
VII MOVA	São Sebastião - SP	2008
VIII MOVA	Natal - RN	2010
IX MOVA	Embú das Artes - SP	2012

Fonte: Elaborado pela autora baseado no site do Fórum EJA.

Com o passar dos anos, o Programa Alfabetização Solidária, conhecido como PAS, passou a ser um fomentador da EJA. Dúvidas quanto à eficácia desse programa levaram à discussão da EJA como modalidade de Educação Básica, conforme já previsto na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Tal discussão fomentou a ampliação e a criação de mais Fóruns de EJA, a partir de 1996, organizados nos estados, que desencadearam a realização de audiências públicas, resultando no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a EJA (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a).

Ao longo dos anos, foi possível constatar que a inserção da EJA na política educacional brasileira aconteceu de maneira marginalizada. O Governo sempre insistiu em priorizar outras modalidades de ensino em detrimento desta. Além disso, existia arraigado o caráter de filantropia e de voluntarismo para o atendimento educacional a milhões de cidadãos.

Como exemplo, pode-se citar o Programa de Alfabetização Solidária, implantado pelo Governo Federal, em 1997. Esse programa, de acordo com Esteves (2000 apud

GONÇALVES, 2009), priorizava regiões com altos índices de analfabetismo e consistia em uma parceria entre Governo Federal, universidades, empresas privadas, prefeituras e comunidade. O valor gasto com cada aluno era de R \$34,00 por mês. O MEC financiou metade desse valor, e a outra metade ficou por conta de empresários. Os módulos de alfabetização tinham duração de 6 meses e eram acompanhados e avaliados mensalmente pelas universidades, que também tinham a responsabilidade de capacitar os alfabetizadores. As comunidades, com o apoio das prefeituras, organizaram-se para oferecer toda a infraestrutura necessária.

De acordo com dados do IBGE (1996), enquanto o Brasil possuía 15 milhões de analfabetos, o programa de alfabetização solidária conseguiu atender, no máximo, 500 mil estudantes, um número muito distante para afrontar o fenômeno de maneira significativa. Constatou-se que a LDB 9.394/96 e o conjunto que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998a, 1998b) e Ensino Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998c, 1998d) não eram suficientes para orientar a Educação de Jovens e Adultos, fomentar a participação da comunidade educacional brasileira nas contribuições, por meio das audiências públicas, teleconferências, encontros e sessões regulares da Câmara de Educação Básica (CEB).

A partir da LDB 9394/96, a EJA passa a ser uma modalidade de ensino. Dessa forma, tem suas especificidades e, assim, como as demais modalidades da Educação Básica, passou a exigir diretrizes que tratam sobre ela. Isso resultou em diversos encontros com representantes do MEC, para que, desse modo, construíssem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

O Parecer 11/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e foi entendido como a principal referência normativa da modalidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a). Tal Parecer retomou e discutiu diversos pontos colocados pela LDB de 1996 e também reforçou a concepção da EJA como representante de uma dívida social que deve ser reparada para aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura.

De acordo com o Parecer, “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a). A Resolução CNE/CEB nº1/2000 representou um grande avanço em relação à EJA, uma vez que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de autoria do relator

conselheiro Jamil Cury. Para Soares (2002, p. 7), “[...] trata-se do principal documento que regulamenta e normatiza a educação de Jovens e Adultos no Brasil.”

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, consolidou-se, pelo menos em teoria, a relação entre Educação e desenvolvimento. Entretanto, as propostas pouco alteraram o caráter supletivo da EJA, uma vez que prevaleceram os problemas em termos de financiamento, de proposta pedagógica e de formação docente.

Entre as reformulações no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), destacam-se: ampliação do período de alfabetização de seis para oito meses; da carga horária de 200 para 240 a 320 horas e do período de financiamento; aumento nos recursos para a formação e a vigência de um piso para a bolsa dos alfabetizadores com pagamento realizado diretamente pelo MEC; alfabetização realizada preferencialmente por professores da rede pública; criação da coordenação pedagógica com caráter voluntário; estabelecimento de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa; predominância de estados e de municípios na adesão ao programa; aumento no percentual de recursos destinados a estados e municípios como estratégia de inserção dos alfabetizados nos sistemas de ensino; criação de um sistema on-line de informações relativas ao programa, bem como o estabelecimento de seu fluxo contínuo; criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), posteriormente incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) (RODRIGUES, 2016, p. 152).

No ano de 2003, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi desenvolvido o PBA, cujo objetivo também consistia em superar o analfabetismo, contribuiu para a universalização do Ensino Fundamental. O Programa não atingiu as metas, por isso foi reorganizado por meio do Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007, que “Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.” (BRASIL, 2007a).

Historicamente, é possível observarmos que o esforço em colocar a EJA na agenda dos governos não teve avanços significativos, uma vez que o número de analfabetos diminuiu lentamente. De acordo com Haddad e Di Pierro (2015, p. 202)

Diante dos escassos progressos realizados na década de 1990, o compromisso com a Educação para Todos (EPT) foi reafirmado pelos 164 governos reunidos em Dakar em 2000, na Cúpula Mundial de Educação”. A meta de oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem foi postergada para 2015. Essa meta foi desdobrada em seis objetivos relacionados à ampliação do acesso à educação na primeira infância, ao ensino primário universal, à educação de qualidade com equidade de gênero, sendo dois deles diretamente relacionados à EJA:

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida.

Alcançar 50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adulto.

Notamos que as políticas públicas, a partir da década de 1990 do século passado, priorizaram a universalização do acesso ao ensino obrigatório na infância e na adolescência, com restrições financeiras que vigoraram até 2006 (DI PIERRO, 2011). No segundo mandato do Governo Lula, foi incluída, em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas sobre Educação Básica, que passaram a ser organizadas em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entretanto, de acordo com Haddad e Di Piero (2015, p. 208),

Dentre as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo qual os Estados e Municípios aderem ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos, trata este que sequer é monitorado. Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública.

Nos anos subsequentes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e na descentralização de recursos para as escolas, que melhoraram substancialmente as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela EJA, aos poucos, com o passar dos anos, essa modalidade continuou progressivamente delimitando seu espaço. Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”, estendeu-se também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar e ao transporte.

Em 2010, os Ministérios de Educação e da Justiça realizaram um acordo para ofertar a EJA para aqueles em situação de Privação da Liberdade nos estabelecimentos penais. A intenção era que tais medidas trouxessem reflexos positivos em relação, principalmente, aos índices de analfabetismo. Entretanto, as expectativas foram frustradas, com um declínio constante das matrículas a partir de 2007, colocou as políticas da EJA na berlinda.

As taxas de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais avançaram apenas três pontos percentuais entre 2004 a 2013, recuando de 88,5% para 91,5%; esse modesto progresso deve-se principalmente à expansão do acesso à escola nas novas gerações. A estagnação das taxas de analfabetismo absoluto registradas pelas Pnads nos últimos anos tem sido atribuída a mudanças na estrutura etária (com ampliação da longevidade) combinada à dificuldade de os programas de alfabetização alcançarem os idosos. Nas pesquisas em que o grupo com idade mais avançada é expurgado, como no Indicador Nacional de Alfabetismo, aplicado à população de 15 a 65 anos, os progressos parecem mais significativos: a proporção de analfabetos absolutos teve recuo de sete pontos percentuais, evoluindo dos 13% em 2002 para 6% em 2011. (RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015 p. 87).

De acordo com dados do IBGE, 2014, os indicadores de escolaridade da população adulta também evidenciaram progresso lento, preservando larga distância dos direitos assegurados em lei: o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 % em 2004 para 7,7%. Em 2013, mantiveram-se profundas as desigualdades entre os grupos de renda, idade, raça, domicílio rural-urbano e região geográfica.

Em 2006, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e adultos (Proeja), que fez a interseção entre as políticas federais de Educação Profissional e a EJA, colaborou para a criação da Lei nº 11.741 de 2008. Esse regulamento alterou o capítulo da LDB sobre Educação Profissional e Tecnológica e modificou o Art. 37, o qual inseriu um parágrafo que estabelecia que a EJA deveria articular-se, preferencialmente, à Educação Profissional.

Segundo Ribeiro (2014, p. 19), a Lei n. 12.513/2011 criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) o qual possui diversas frentes. Algumas das iniciativas colocadas sob sua abrangência já existiam previamente, como a ampliação da rede de escolas técnicas federais e o subprograma Brasil Profissionalizado, de apoio às redes estaduais para expansão e melhoria do ensino técnico.

Entretanto, por apresentar um viés privatizante e pela oferta de cursos de curta duração, voltados para a qualificação e formação para o trabalho, o Pronatec vem sendo bastante criticado por pesquisadores.

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à 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 alfabetização 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 desafiantes estratégias de políticas. (HADDAD; DI PIERO, 2015, p. 213).

O fato de proporcionar melhores condições de vida para esses jovens e adultos por meio da Educação está bastante evidenciado nos documentos oficiais do Proeja e do Pronatec. De acordo com Rodrigues, 2016, em passagens de ambos os programas, os argumentos em torno da ampliação da cidadania associam-se a um conjunto de conceitos, tais como, a flexibilidade, a participação, a politecnicidade, a universalidade e a escola unitária.

Silva (2015) alerta que, ao consultarmos os Documentos Base Proeja, percebemos o reconhecimento do homem jovem e adulto trabalhador como sujeito histórico. O que se aproxima do que diz o documento oficial quando afirma que o sujeito educando será “[...] percebido nas suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2007b, p. 27) e, quando desenvolve a ideia de cidadania inclusiva, quando diz que o educando-trabalhador “produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2006, p. 13).

Observamos que os documentos citados acima,

[...] tensionam a realidade existente na medida em que reforçam uma formação politécnica, mas tendem a operar a perspectiva de integração na Educação de Jovens e Adultos a partir de conceitos como os de coesão social, cidadania inclusiva e respeito à diversidade, que consideramos plenamente assimiláveis pelos princípios e fins colocados no processo de hegemonia da dominação capitalista. (SILVA, 2015, p. 162).

A EJA, no decorrer dos anos, foi se consolidando cada vez mais com a formação para o mercado de trabalho, para que, dessa forma, os sujeitos nela envolvidos pudessem exercer sua cidadania. Entretanto, esses valores mercadológicos foram crescentemente se afastando do processo de formação humana dos educandos. As políticas neoliberais consideram a EJA como resgate de uma dívida social e entendem o processo como uma complementação para formação para a necessidade do mercado de trabalho. Em outras palavras, atender às exigências impostas pela sociedade capitalista.

Nessa concepção, a Educação deixa de fazer parte do campo social e político e passa a funcionar à semelhança do mercado, fazendo com que a Educação seja objeto de subordinação aos interesses do capital. “Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais.” (CABRAL NETO; CASTRO, 2005, p. 7).

No decorrer de sua história, a EJA caminhou sobre um campo de indefinições, dúvidas e incertezas, estava sempre atrelada aos interesses políticos da sociedade dominante. Já esteve ligada à instrução primária e à catequização, depois com a formação para a vida e para o

trabalho. Ainda foi vista como ato de solidariedade, forma de aumentar a quantidade de votos, não só como formação para o mercado de trabalho, mas também como forma de transformar a sociedade.

Os caminhos percorridos até aqui foram fundamentais para alicerçar uma concepção de EJA, que valorize os educandos e suas experiências de vida. Contudo, por vivermos em um mundo capitalista, não é possível desarticular a Educação do mercado de trabalho, pois é por meio do trabalho que sua vida irá se transformar. Impossível também é não perceber a Educação como forma de intervenção em nossa sociedade. Desse modo, cabe a nós, educadores, conscientizar nossos educandos do poder da Educação para transformar o mundo e a realidade em que estamos inseridos.

O tópico a seguir apresenta as principais leis e decretos da área da Educação de Jovens e Adultos no país. Essa base legal exposta é de extrema importância para a EJA e apresenta um grande avanço em relação à concepção de Educação, ensino e sujeitos da EJA. Além disso, apresenta subsídios para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na EJA.

2.3 Construção Legal para a Educação de Jovens e Adultos

Nesta subseção, iremos abordar as principais legislações relativas à Educação de Jovens e Adultos e à Formação de Professores para atuar em tal modalidade. Assim, com a finalidade de podermos, a partir dessas análises, ter clareza dos caminhos que contribuíram para a consolidação dessa área, e quais caminhos ainda precisam ser percorridos.

Iniciaremos com o Parecer 11/2000, que se constitui em um dos principais documentos referenciais para a Educação de Jovens Adultos. Além disso, define as Diretrizes Curriculares para a EJA e possui a seguinte estrutura:

- I – Introdução** - Que nos traz o contexto do surgimento do Parecer;
- II- Fundamentos e funções da EJA** - Apresenta as variadas identidades do Brasil, no que se refere a sujeito analfabeto/ alfabetizado - letrado/ iletrado.
- III – Bases legais das Diretrizes** – Analisa o histórico legal da EJA no País.
- IV – EJA hoje:** traz-nos as condições atuais de oferta da EJA;
- V – Bases históricas da EJA no Brasil** – Apresenta a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil;
- VI – Iniciativas públicas e privadas** - Como é oferecida a EJA tanto na esfera pública como na privada;
- VII – Indicadores estatísticos da EJA** – Apresenta as estatísticas em relação ao número de analfabetos no Brasil;
- VIII – Formação de docentes para a EJA** - Ressalta a importância da formação docente para o trabalho com a EJA;
- IX- As diretrizes curriculares nacionais para a EJA** – Apresenta os aspectos que devem ser considerados no trabalho com a EJA;

X – O direito à educação - Apresenta o que legitima a Educação como um direito de todos os cidadãos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a).

A Educação de Jovens e Adultos parte do pressuposto que os sujeitos da EJA estão em constante aprendizagem e trazem consigo experiências de vida que devem ser a base de sua aprendizagem. Para os sujeitos da EJA, a condição de classe precipita a adulez, que imediatamente remete ao trabalho como preocupação central da vida. Vale destacar que

São diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária...muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...] Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 31).

A EJA torna-se um direito subjetivo, visto que é necessária para reparar a dívida social em certas conjunturas das décadas 30,60 e 80, do século passado. Além da emergência de movimentos sociais reivindicatórios e propositivos e a conquista mais expressiva: garantia constitucional (1988) da EJA como um direito da população excluída da escolarização e um dever do Estado: “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2011 ressalta que, apesar da queda anual e de marcantes diferenças regionais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever, por falta de condições de acesso ao processo de escolarização, deve ser motivo de autocrítica constante e severa. Traz-nos também as concepções de letramento e de alfabetização que devem ser almejadas pelos sujeitos envolvidos com a EJA (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

A LDB reafirma a Constituição e considera que a EJA não é mais apêndice do sistema regular. Além do mais, reconhece as especificidades dos sujeitos e suas necessidades educativas, por isso justifica-se como modalidade de ensino básico, nas etapas fundamentais e médias (BRASIL, 1996a).

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. O art. 4º VII da LDB é claro: “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996a, art. 4).

A partir destes e outros documentos, inclusive da declaração de Hamburgo, “A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997). O Parecer CEB nº 11/2000 reconhece a EJA como parte da Educação Nacional e que deve possuir finalidade e funções específicas. Entre elas, destacam-se três principais: reparadora, equalizadora e qualificadora. Tais funções visam garantir uma oferta de qualidade que repare a ausência da Educação formal para milhares de brasileiros que não tiveram acesso à escola ou que dela se evadiram pelas mais diversas razões:

- a) **Função Reparadora:** ligada à negação histórica de um direito para uns e efetivação privilegiada para outros. Ela tem como objetivo corrigir a desigualdade; refere-se à restauração do direito negado de acesso e permanência em uma escola de qualidade, além do reconhecimento de igualdade entre todo e qualquer ser humano deste bem real, social e simbolicamente importante, que é a Educação. Democratiza a Educação formal a todos os brasileiros, jovens, adultos e idosos, excluídos dos processos de escolarização, por, na maioria das vezes, terem sido inseridos precocemente no mundo do trabalho.
- b) **Função Equalizadora:** consiste no estabelecimento de oportunidades iguais, tanto nas inserções do mundo de trabalho como no meio social e em outras esferas de participação. Ademais, adquire um ponto igualitário no jogo de conflito da sociedade.
- c) **Função Qualificadora:** visa proporcionar a todos uma atualização de conhecimentos ao longo da vida, seja por meio de meios escolares ou não. Esta função é o próprio sentido da EJA, pois indica que: “em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si ao reconhecimento do outro como sujeito”. Dessa forma, a função qualificadora refere-se ao caráter permanente da EJA e tem como base o caráter incompleto do ser humano. A EJA representa também uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que têm muito a ensinar para as novas gerações (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 10).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2011 traz-nos o histórico das bases legais, que representam também, de acordo com ele, conflitos históricos- sociais, como, por exemplo, quando cita o

Plano Nacional de Educação de 1936/1937 que não chegou a ser votado, devido ao golpe do Estado Novo. Ele traz-nos o que dizia o documento no Título III da 2ª parte voltado para o Ensino Supletivo, que seria destinado a adolescentes e adultos analfabetos e aos silvícolas. Essa mesma modalidade deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

A Constituição de 1967 obrigava as empresas a manterem ensino primário a seus empregados e filhos. Além disso, havia incentivos para a sociedade civil, por exemplo, os funcionários públicos que alfabetizassem mais de 10 listados teriam registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório, e os civis, não funcionários públicos, ganhavam um diploma honorífico (BRASIL, 1967).

O Decreto Lei 5692/71 surgiu, por meio das conhecidas “reformas autoritárias”, para a realização de uma modernização conservadora e trouxe o ensino supletivo como o responsável por “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). O curso podia acontecer via ensino a distância, por correspondência, ou, por outros meios adequados. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos”. A validade de indicação seria anual, ou “[...] unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste”. O número de horas, conforme o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o “[...] tipo especial de aluno a que se destinam”, o que resultava em uma grande flexibilidade curricular. (BRASIL, 1971).

As bases legais vigentes em relação à EJA consistem no art. 205 de nossa Constituição Federal, o qual define que a Educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art. 208 deixa claro que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988).

A partir de então, a EJA passou a ser um direito público e subjetivo aos cidadãos. O Art. 214 da Constituição trazia aspectos relacionados à erradicação do analfabetismo e à universalização do atendimento (BRASIL, 1988). Ou seja, isso significa o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao Ensino Fundamental. Para que a EJA se consolide como direito efetivado e não apenas assegurado, é necessário que possua Projeto Pedagógico, Currículo e Formação de Docentes específicos para ela. Para que isso se efetive, é necessário considerar o perfil do aluno da EJA e suas situações reais de vida.

[...] o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador. (BRASIL, 2000, p. 43).

Além disso, as diretrizes ressaltam que,

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 57).

O Parecer CEB nº 11/2000 salienta que as universidades devem atuar na formação de professores/as e na produção de material para a EJA, além de incluírem a realidade da EJA nas licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino. Cabe às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA. Em termos de estrutura e de organização dos cursos de EJA, os sistemas estaduais e municipais de ensino têm autonomia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta desses cursos, pois garantem a base comum nacional e são referências nos exames para efeito de aferição dos resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão. A validação do que se aprendeu fora dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos desses “fazer”.

As unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que a procuram. Dessa forma, a EJA deve promover a autonomia do Jovem e Adulto, de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo, do fazer, do agir e do conviver.

Para que os objetivos sejam alcançados, é necessário que, além de todos os aspectos políticos pedagógicos mencionados na circunscrição da EJA, exista vontade política que

culmine na articulação das práticas educativas com outros direitos e políticas públicas que as consolidam.

Sabemos que o legado das lutas sociais e os avanços teórico-metodológicos já constituídos na EJA se incorporam ao documento, afirmando o trabalho como princípio pedagógico. Entretanto, sabemos que a Educação de Jovens e Adultos, na realidade, está longe de atingir tais objetivos, pois, na prática, a maioria dos professores não considera a realidade e as experiências de vida dos educandos. Tais aspectos não são levados em consideração no processo de ensino aprendizagem.

Além disso, os cursos de formação de professores não se remetem à Educação de Jovens e Adultos de maneira adequada. Muitas vezes, as disciplinas relacionadas à EJA são oferecidas como optativas ou mesmo nem são oferecidas. O que resulta em professores não preparados para trabalharem de maneira eficiente com a EJA. Infelizmente, o trabalho com a EJA, frequentemente, é escolhido para a complementação de carga horária dos profissionais e a formação do docente acontece por meio da prática diária.

Após mais de 20 anos das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que houve poucos progressos. Sem dúvidas, observamos, por meio do Poder Público, a falta de incentivos financeiros e de políticas públicas para a EJA, além do descaso em relação à formação docente capacitada para trabalhar com essa modalidade de ensino.

A Resolução 1/2000 de 5 de julho de 2000, tendo em vista o Parecer 11/2000,

[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000b, p. 1).

A DCNEJA tem como objetivo garantir um modelo pedagógico diferenciado que atenda às especificidades dessa modalidade de ensino referentes às diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos educandos. Além disso, estabelece princípios de equidade, de diferença e de proporcionalidade, como norteadores.

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000b).

O princípio de Equidade diz respeito à distribuição específica dos componentes curriculares da EJA nos diferentes níveis de ensino (Etapa I, Etapa II e Ensino Médio), a fim de propiciar um programa igualitário de formação. A escolha dos componentes curriculares é realizada por meio da oferta das mesmas disciplinas curriculares da Educação Básica, o que garante, dessa forma, que os educandos da EJA tenham acesso aos mesmos conhecimentos que os demais estudantes, além de restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à Educação.

O princípio da diferença pressupõe a identificação e o reconhecimento da alteridade própria dos jovens e dos adultos em seu processo formativo e proporciona a valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Na prática, isso significa que os conhecimentos científicos podem e devem ser ensinados, considerando-se as distintas formas de aprender dos diferentes educandos, por meio de díspares metodologias, que, por sua vez, deverão estar adequadas às variadas faixas etárias dos jovens, adultos e idosos.

O princípio da proporcionalidade está relacionado à disposição e à alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos. Ela pressupõe o desenvolvimento de espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos educandos identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. Assim, para a garantia do princípio da proporcionalidade na oferta dos componentes curriculares, a flexibilização do currículo da EJA deve assegurar o cumprimento mínimo da carga horária estabelecida para a duração dos cursos e, ao mesmo tempo, possibilitar que os educandos possam conciliar os estudos com a dinâmica própria de suas vidas, com o mundo do trabalho e com as responsabilidades familiares, com cuidado e atenção especiais aos tempos e aos espaços onde a escolarização se dará.

Além disso, é preciso reconhecer, como princípio educativo, que o ponto de partida para o trabalho pedagógico na EJA é a bagagem empírica que o educando traz de sua vivência. Essa é a grande diferença em relação ao trabalho pedagógico com uma criança, o desnivelamento no acervo cultural que cada um possui. São as experiências e o conhecimento construído e mediado pelos sujeitos que os amparam em suas participações, nos espaços sociais, como a escola, por exemplo. A partir desse reconhecimento, professores da EJA identificam-se também como sujeitos da EJA, pois encontram-se envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na troca de experiências e saberes. Diante do exposto, podemos

inferir que a aplicação de tais princípios é fundamental para que a oferta da EJA atenda às necessidades dos jovens, adultos e idosos, por meio de um ensino de qualidade.

O Artigo 4º da LDB traz a regra da prioridade para o atendimento: 15 anos completos para o acesso ao Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Em relação à formação de professores, tem como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, apoiadas em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 1996a).

Dessa forma, os cursos de Educação de Jovens e Adultos terão como componentes curriculares, o que a LDB exige, nos seus Art. 26-28, 32 e 35. Além disso, os estabelecimentos têm autonomia, desde que obedeçam às diretrizes curriculares da referida etapa de ensino, que consideram as habilidades e os conhecimentos obtidos em processos formativos extraescolares. Em 8 de outubro de 2008, por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e de idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e à orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008), com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse Parecer instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. A Resolução possui como referência o Parecer 11/2000 e a Resolução, que o acompanha 1/2000 são de autoria do Conselheiro Roberto Jamil Cury.

A comissão designada para elaborar as Novas Diretrizes Operacionais teve como primeira tarefa, “identificar as questões que se evidenciaram como passíveis de reorientação e/ ou de complementação para fins operacionais”.

Dessa forma, foram identificados três temas:

- a) Duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos;
- b) Idade mínima, certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos;
- c) Relação entre Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.
- d) Para tal, os documentos utilizados para análise e subsídios dos debates foram:
- e) “Idade para EJA” – Isabel Santos Mayer;
- f) “Exames Supletivos/ Certificação EJA” – Maria Aparecida Zanetti;
- g) “Educação Básica de Jovens e Adultos, mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação – TIC Multimídia em comunidade de Aprendizagem em Rede” – Maria Luíza Pereira Angelim.

O professor Jamil Cury foi selecionado para ser o consultor, acompanhou as discussões e preparou um documento entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE): “Novos passos para a EJA”. Em relação à idade mínima para matrícula na EJA, a proposta seria que a idade mínima fosse de 18 anos, tanto para o Ensino Médio, como para o Ensino Fundamental. Os argumentos favoráveis alegam que, dessa forma, evitar-se-ia a “juvenilização” e consequente “migração perversa” do Ensino Regular para Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, de acordo com o próprio relator, a questão não se apresentou pacífica, pois muitos jovens entre 15 e 17 anos ficariam prejudicados. Além disso, tal decisão iria contra o direito de Educação para todos. Dessa forma, o MEC solicitou ao CNE a idade de 15 anos para matrícula no Ensino Fundamental e a de 18 anos para matrícula no Ensino Médio.

Além disso, propôs que as redes de ensino buscassem formas mais adequadas, flexíveis e criativas para oferecer aos jovens de 15 a 17 anos. Ou seja, uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades e expectativas em relação à vida e ao trabalho como um todo. No Art. 2º, ficou instituído que

[...] 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” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010b).

O Parecer propõe em relação ao tempo de duração:

- I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
- II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010b).

Em relação à oferta da EJA na modalidade à Distância, essa é restrita ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, de forma que a idade mínima e a carga horária sejam as mesmas estabelecidas nos cursos presenciais. Além disso, é notória, durante a leitura do documento, a garantia da EJA como direito público subjetivo. Isso pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

Além de compreendermos as bases legais que contribuíram para a consolidação da EJA no país, é necessário entendermos também as bases legais referentes à formação de professores, pois estão diretamente relacionados à prática. Sendo assim, em consonância com o recorte temporal da pesquisa, considera-se também a importância da formação dos professores para atuarem com a EJA. Para tal fim, analisaremos o Parecer nº 5/2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005) e o Parecer 2/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que ressaltou a importância da Formação Inicial para a prática em pedagógica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015a).

Ao analisarmos as DCNs para o curso de Pedagogia, aprovadas em 13/12/2005, observa-se que foi fruto de contribuições de grupos envolvidos com a valorização do magistério, tais como, sindicatos, grupos estudantis e associações acadêmicas. O relatório evidenciou que houve bastantes diversidades de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação oferecida.

Percebemos que as diretrizes abrangem a formação do pedagogo nos cursos de Pedagogia, o que acarreta a necessidade de formação contínua desse profissional. As Diretrizes são resultados de um longo processo de consultas e discussões que levam em consideração a legislação vigente. Além disso, há ainda propostas de avaliações institucionais e resultados acadêmicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Elas são confrontadas com práticas docentes, possibilidades e carências nas instituições escolares.

Historicamente, sabemos que o curso de Pedagogia teve dificuldades em definir seu espaço. Quando foi regulamentado pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em Pedagogia”, que realizavam estudos

superiores em Pedagogia para atuarem na administração, planejamento de currículos, orientação de professores, inspeção de escolas e avaliação de desempenho de alunos e professores (BRASIL, 1939).

A padronização do curso em 1939 é decorrente do “esquema 3+1”, em que era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das ciências humanas, naturais e sociais. De acordo com esse esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse 3 anos com conteúdos específicos da área, relacionados às teorias educacionais e mais 1 ano dedicado à Didática e à Prática de Ensino. Dessa forma, o campo da Ciência era dissociado do conteúdo da didática. Nesse período, os licenciados podiam lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do Ensino Secundário.

Nessa perspectiva, ficava subentendido que no bacharelado se formava o pedagogo técnico em Educação, e na licenciatura, os que dariam aula. A Lei 4024/61 e o Parecer nº 251/1962 mantiveram o “esquema 3+1” (BRASIL, 1961; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962). O currículo era composto por 7 disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição, que visavam à centralização e à organização curricular.

A licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, que incluíam o Estágio. Nesse período, ainda se mantinha o esquema 3+1 e a dualidade entre bacharelado e licenciatura. A Reforma Universitária de 1968 facultou à Pedagogia a habilitação para supervisão, administração e inspeção.

Na década de 1980, o curso de Pedagogia recebeu severas críticas, que destacavam o tecnicismo na Educação, pois muitos, que estavam envolvidos no processo de formação dos futuros pedagogos, entendiam que a prática tinha menos valor que a teoria. Nesse período, o aumento da procura dos formandos para o apostilamento de diplomas, acrescentando o exercício da docência, aumentou consideravelmente. De acordo com esses formandos, houve uma base teórica e metodológica para os que se habilitaram para o exercício da docência.

Além disso, licenciados de outras áreas demonstraram interesse pelas áreas de gestão, que levou ao aumento de cursos de pós-graduação na área. Todo esse processo, pelo qual o curso de Pedagogia passou, culminou no estabelecimento das DCNs, que possui, como principal finalidade, estabelecer bases comuns para que as instituições de ensino pudessem planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida.

As DCNs aplicavam-se à formação inicial, ao exercício na docência da Educação Infantil e aos anos Iniciais do Ensino Fundamental, curso Normal Superior, área de apoio escolar e em outras que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação abrangeria a

docência, a participação na gestão da Educação, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e atividades educativas.

É necessário que estudantes articulem seus conhecimentos com as práticas, para que o tecnicismo deixe de ser um discurso prevalente nos cursos de Pedagogia. Ao se considerar a amplitude do papel do licenciado em Pedagogia, os cursos devem propiciar a investigação, a reflexão crítica, os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais. Ou seja, um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação; - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 10).

Além disso, o Projeto Político Pedagógico de cada instituição deve contemplar uma formação comum da docência na Educação Básica, que aprofunde uma das especificidades a seguir: Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação de pessoas com deficiência, Educação étnico-racial, Educação indígena e quilombola, Educação no Campo, Educação Hospitalar, Educação prisional e Educação comunitária ou popular.

A organização curricular deverá se dar por meio de aulas individuais e coletivas, práticas de trabalho pedagógico, monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmico – científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. As DCNs deixam claro que as práticas docentes serão desenvolvidas durante todo o curso. Deve-se considerar a escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover uma Educação para a cidadania. Assim, o curso de Pedagogia deve se atentar para que os estudos dos clássicos das teorias educacionais proporcionem aos estudantes conhecer a pluralidade de bases dos pensamentos educacionais. As metodologias de ensino deixam claro que ensinamos e também aprendemos em nossas relações.

São necessários também os conhecimentos dos procedimentos do letramento e da

linguagem matemática, além da familiarização com o ensino da docência, organização e gestão pedagógica. Além disso, os futuros professores devem estar cientes das particularidades da faixa etária com que trabalham, considerando-as como produtoras de cultura, além de terem a inclusão como princípio do trabalho educativo.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 14).

É essencial compreender a docência como ato educacional intencional e sistemático. Dessa forma, a formação do licenciado em Pedagogia faz-se na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. Assim, a carga horária do curso ficou estabelecidas em 3.200 horas, respectivamente, 2.800 horas dedicadas às atividades formativas: as aulas, seminários; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, que priorizava a Educação Infantil e as Séries Iniciais; 100 horas de atividades teórico-práticas que podiam ser iniciação científica, projetos de extensão e monitoria.

Ficou estabelecido também que as Diretrizes tivessem o prazo de um ano, a contar da data de publicação da Resolução para sua implementação. Os cursos, em que as turmas já estivessem em andamento, poderiam optar pela inserção de alterações decorrentes do novo projeto, ou manterem seu projeto inalterado.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 traz-nos as novas regras para licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, assim como para cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério. A Resolução aplica-se à formação de professores e gestores para atuarem na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b).

Tal resolução traz mudanças importantes, entre elas, o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, que passaram de 2.800 para 3.200 horas, e o tempo mínimo para integralização passou a ser de 8 semestres. Essa distribuiu a carga horária da seguinte maneira:

- a) 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

- b) 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, além de contemplar também outras áreas específicas, se fosse necessário.
- c) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes
- d) 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas

Além disso, a Resolução dispôs sobre a oferta de formação pedagógica para graduados não licenciados e sobre as segundas licenciaturas. Em caráter provisório, as Instituições de Ensino de Superior (IESs) poderão preparar bacharéis e tecnólogos para o magistério na Educação Básica e oferecerem curso com 1000 a 1400 horas de atividade, com 300 horas de estágio supervisionado. Se a graduação e a formação pedagógica pertencerem a áreas diferentes, a carga horária mínima será de 1.400 horas.

Para que isso seja possível, é necessário que a graduação já concluída seja relacionada à habilitação pretendida, e a variação da quantidade de horas dependa de quão relacionados forem o curso concluído e a habilitação que se pretende. A IES, ofertante da formação pedagógica, é que verifica a compatibilidade entre os cursos. Para a oferta da segunda licenciatura, a carga horária mínima deve variar entre 800 e 1.200 horas, de acordo com as equivalências dos cursos.

Outro aspecto importante abordado nas Diretrizes consiste na articulação entre Educação Básica e Superior. Além disso, sugeriu a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A partir das Diretrizes não seria mais admitida a formação de professores em nível Médio, modalidade Normal, para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução nº 2, de 1º de julho 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz-nos poucos avanços em relação à Educação de Jovens e Adultos, no seu Art. 2º, as Diretrizes, ressalta que:

[...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b, p. 2).

No § 2º, destaca as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio da formação docente:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b, p. 3).

As Diretrizes consideram

[...] formação inicial e formação continuada a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b, p. 3).

A Resolução entende por Educação os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b, p. 3). Além disso, considera também que a Educação deve ser consolidada por meios de processos pedagógicos entre profissionais e estudantes nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, visa à melhoria permanente, à qualidade social da Educação e à valorização profissional.

A partir da construção legal em relação à Educação, e principalmente à Educação de Jovens e Adultos, percebemos que, aos poucos, e após muitas lutas e movimentos sociais, a EJA vem ganhando espaço no debate das Políticas Públicas brasileiras. Cada vez mais, é reconhecida como uma modalidade de ensino com especificidades que precisam ser levadas em consideração. Ainda temos um longo caminho a ser percorrido para que de fato consigamos mudar o cenário da Educação brasileira, por isso são tão importantes pesquisas e debates acerca do assunto.

A próxima seção traz um levantamento a respeito das publicações acadêmico-científicas em relação à Educação de Jovens e Adultos em algumas das principais instituições de ensino do país, durante o período de 2005 a 2015. Esse levantamento foi organizado por tabelas e separado entre dissertações e teses. Abaixo do quantitativo de cada instituição de ensino, trago o resumo de cada uma das pesquisas encontradas.

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, apresentamos o levantamento de pesquisas relacionadas à EJA, durante o período de 2005-2015, em repositórios das principais Universidades de nossa região: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a fim de traçar o Estado da Arte da temática, vale destacar que escolhemos apenas 4 universidades para análise, devido a extensão da pesquisa.

A seção está organizada da seguinte maneira: inicialmente, trago um quadro com as Dissertações, dividido em ano/local/título e autor. Após o levantamento dessas dissertações, apresento um breve resumo de cada uma delas separadas por instituição pertencente. Continuamente, apresento uma tabela mostrando o quantitativo de dissertações, separadas por instituição de ensino. Por fim, existe uma tabela e um gráfico com o objetivo de elucidar a quantidade de dissertações por ano de cada uma das instituições pesquisadas, durante o período de 2005 a 2015. Adotou-se a mesma estrutura para apresentar as teses identificadas sobre o tema.

O objetivo desta seção consiste em desvelar qual a relevância da EJA no campo de pesquisas acadêmicas, quais os principais temas pesquisados durante o período de 2005 a 2015 (Quadro 5), a fim de que possamos traçar novos caminhos para a expansão dessa área de pesquisa, bem como delinear estratégias que possam contribuir para que a EJA tenha um papel de destaque no cenário da Educação brasileira.

Quadro 5 - Levantamento de dissertações por Instituição

Ano	Local	Título	Autor
2015	UNICAMP	A implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	D'AVILA, Carolina Machado
2013	UNICAMP	A trajetória da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP: o caso do projeto EJA Profissões	DOMBOSCO, Cristiane Teresa
2013	UNICAMP	Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos	GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon
2013	UNICAMP	Desempenho escolar e autoconceito de estudantes da educação de jovens e adultos	FERREIRA, Andresa Aparecida
2013	UNICAMP	Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero	LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira
2011	UNICAMP	O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos	CURTO, Viviane
2011	UNICAMP	Dinâmica natural e ensino de Química para jovens e adultos saberes e práticas de uma inovação curricular	ZANINI, Silvana Maria Corrêa
2011	UNICAMP	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos	BARROS, Flavia Regina de
2010	UNICAMP	A educação de jovens e adultos no município de Valinhos, uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008	BARBETO, Miriam Corrêa Diniz
2008	UNICAMP	O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social - PEIS	TURINA, Maria Fernanda Perusso
2015	UFMG	É tudo no dedão! Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização	SOUZA, Andreia Luciane Sol
2013	UFMG	O que é ler na disciplina ciências da natureza? Um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira	RIBEIRO, Natalia Almeida
2013	UFMG	Entre o conformismo e a ruptura: posicionamentos discursivos de professores de língua estrangeira em educação de jovens e adultos	LEITE, Natalia Costa
2012	UFMG	Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA, na rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais	MOREIRA, Priscila Rezende
2012	UFMG	Linguagem, trabalho e educação: estudo exploratório de livros didáticos para EJA.	GUALBERTO, Clarice Lage
2012	UFMG	Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática-	LIMA, Cibelle Lana Forneas
2012	UFMG	A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA	FRADE, Erica Paula
2011	UFMG	Os impactos na vida dos educandos da educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola	PEREIRA, Júlio César Matos

2011	UFMG	Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA	SILVA, Saint Clair Marques da
2011	UFMG	Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental	CRUZ, Neilton Castro da
2010	UFMG	Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades	VARGAS, Patrícia Guimarães
2010	UFMG	A Linguagem na formação de Conceitos na sala de aula de física na educação de jovens e adultos	FREITAS, Erico Tadeu Fraga
2010	UFMG	Apropriação de práticas de letramentos (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA	SIMÕES, Fernanda Mauricio
2010	UFMG	Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado	SILVA, Jerry Adriani da
2010	UFMG	A experiência do PROEJA em contagem: interseção entre EJA e educação profissional	HASLA, de Paula Pacheco
2010	UFMG	A leitura literária de mulheres na EJA	VALLE, Mariana Cavaca Alves do
2009	UFMG	Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)	FELIX, Chrisley Soares
2009	UFMG	Práticas de numeramento, conhecimentos escolares e cotidianos em uma turma de ensino médio da educação de pessoas jovens e adultas	FERREIRA, Ana Rafaela Correia
2008	UFMG	O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência em construção	ROCHA, Rita Aparecida
2008	UFMG	Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA - da participação às políticas públicas	FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca
2008	UFMG	Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA	PEDROSO, Ana Paula Ferreira
2008	UFMG	Gestores escolares e projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas para a educação de jovens e adultos	XAVIER, Cristiane Fernanda
2008	UFMG	Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados	MATI, Emmeline Salume
2007	UFMG	Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da educação de jovens e adultos	CABRAL, Viviane Ribeiro de Souza
2007	UFMG	Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos	LIMA, Priscila Coelho
2015	UFG	Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos	CORRÊA, Wiliam Candido
2015	UFG	Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja	MORAIS, Ariadiny Cândido
2015	UFG	Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos: a prática pedagógica de professores	ALVES, Maria Jacqueline Dias

2015	UFG	Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014	FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva
2015	UFG	Discursividades sobre a EJA do Estado de Goiás: a voz dos professores e dos documentos oficiais em análise	COSTA, Rozely Martins
2015	UFG	Mapas mentais e o ensino de geografia na EJA: desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares	LOPES, Marcos Piter
2014	UFG	O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos	ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de
2014	UFG	A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia	REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira
2014	UFG	Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana	MEDRADO, Jackelyne de Souza
2013	UFG	Didática da história e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos	BARBOSA, Aline do Carmo Costa
2013	UFG	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	JESUS FILHO, Rubem Teixeira de
2011	UFG	Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: A Geografia na Educação de Jovens E Adultos (EJA)	RIBEIRO, Reuvia de Oliveira
2011	UFG	A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o PROEJA	GARCIA, Lénin Tomazett
2011	UFG	A atividade pedagógica do professor de Matemática no PROEJA	JACINTO, Everton Lacerda
2010	UFG	Os desafios da implementação do currículo integrado do PROEJA em Rio Verde - GO	CAMPOS, Camila Aparecida de
2009	UFG	A Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental	PARANHOS, Rones de Deus
2009	UFG	O Programa Nacional de Inclusão de Jovens PROJOVEM: Uma Análise Entre o Proposto e o Vivido em Goiânia	FRIEDRICH, Marcia
2009	UFG	O reconhecimento do contexto sociocultural do aluno em meio ao ensino e à aprendizagem da Matemática na educação de adolescentes jovens e adultos - Goiânia/GO	PORFÍRIO, Alexandre Guillarducci
2014	USP	A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo.	FARIA, Vanessa Elsas Porfírio de
2012	USP	Novas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: Quem usa a favor de quem e pra quê?	BRITO, Bianca Maria Santana de
2011	USP	As relações federativas e as políticas de EJA, no estado de SP, no período de 2003-2009	VIEIRA, Rosilene Silva
2010	USP	A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação	FREITAS, Ana Paula Ribeiro

2010	USP	Jovens e experiência social na Educação de Jovens e Adultos	MORENO, Gilberto Geribola
2008	USP	Políticas Públicas da EJA: o Programa Integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André	BRONZATE, Sandra Torquato
2008	USP	Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário	FUNARI, Sueli
2006	USP	Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?	VALINO, Maria de Lurdes
2015	UFU	A política educacional do PROEJA: limites e possibilidades do PROEJA FIC para a formação dos detentos da penitenciária de Uberaba, MG-	OLIVEIRA, Giselle Abreu de
2015	UFU	História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 1963)	SILVA, Carla Cristina Jacinto da
2015	UFU	Mapas conceituais: tecnologia cognitiva para entendimento textual na educação de jovens e adultos	AMARAL, Marco Antônio Franco do
2014	UFU	Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEa: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica	SILVA, Rafael Domingues da
2011	UFU	Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)	OLIVEIRA, Letícia Borges de
2011	UFU	Escola noturna Machado de Assis: primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG (1941 1960)	VILELA, Cláudia Oliveira Cury
2011	UFU	Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos	PRATA, Lucimar Divina Alvarenga
2010	UFU	Educação profissional: o Projeto Juventude Cidadã e seus efeitos sobre a escolaridade e a empregabilidade de jovens em Uberaba-MG	BAYÃO JÚNIOR, Manoel Carlos
2008	UFU	Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)	COELHO, Leni Rodrigues
2006	UFU	Educação de jovens e adultos e gêneros discursivos: uma proposta de aplicação para o ensino de língua materna	MARRA, Caroline Cardoso

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos repositórios institucionais da UNICAMP, UFMG, UFG, USP e UFU.

BREVE RESUMO - DISSERTAÇÕES UNICAMP

A implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (D'AVILA, 2015)

Analisa a implementação do PROEJA no Estado de SP a partir de um percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos ao longo da História.

A trajetória da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP : o caso do projeto EJA Profissões (DOMBOSCO, 2013)

Analisa a política pública de qualificação profissional dos educandos da EJA por meio do projeto “EJA Profissões” da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP. Ela possui como referencial teórico metodológico Stephen Ball, trata-se de uma pesquisa qualitativa que se baseia em um estudo de caso.

Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos (GAZOLI, 2013)

Analisa o impacto das relações afetivas vivenciadas por alunos durante o processo de alfabetização em turmas de jovens e adultos. Ele tem como intuito compreender como tais experiências impactam na construção da subjetividade humana. O referencial teórico utilizado é o de Vygotsky e Walon. Trata-se de uma metodologia qualitativa, que usa como instrumento a coleta de dados.

Desempenho escolar e autoconceito de estudantes da educação de jovens e adultos (FERREIRA, 2013)

Investiga o desempenho escolar de jovens e adultos, que estão sendo submetidos ao processo de alfabetização. Ele reforça a escassez de estudos que priorizam os adultos em processo de alfabetização. Sendo assim, a investigação acontece com adultos que frequentam a EJA, em uma cidade, no interior de SP.

Mulheres na EJA : questões de identidade e gênero (LEONCY, 2013)

Discute a questão de gênero e identidade presentes nas narrativas das histórias de vida de mulheres que frequentam o Ensino Fundamental da EJA, em uma escola da periferia de Hortolândia, SP. Utilizou-se a metodologia da história oral, a fim de compreender o valor da Educação na vida dessas mulheres.

O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos (CURTO, 2011)

Investiga como o letramento digital é abordado na EJA. Ela analisa as práticas de leitura e de escrita realizadas no computador durante as aulas de Informática.

Dinâmica natural e ensino de Química para jovens e adultos - saberes e práticas de uma inovação curricular (ZANINI, 2011)

Estudo de caso em turmas da EJA que busca analisar como se desenvolve a aprendizagem de Química por meio da inovação curricular por meio da inovação curricular.

Alfabetização e Letramento na educação de jovens e adultos (BARROS, 2011)

Analisa as práticas pedagógicas de uma professora da EJA, no município de Amparo/ SP, com a intenção de verificar como a prática influencia no processo de letramento de seus alunos.

A educação de jovens e adultos no município de Valinhos = uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008 (BARBETO, 2010)

Analisa a experiência da formação continuada para professores da EJA, durante o período de 2007 e 2008, no município de Valinhos / SP, em determinado grupo de professoras dos anos iniciais (1º ao 4º anos). O objetivo é delinear, numa abordagem qualitativa descritiva, quais mudanças aconteceram nas práticas das professoras, após o curso.

O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social - PEIS (TURINA, 2008)

Analisa o processo de formação e de aprendizagem dos envolvidos com o Projeto Educativo de Interação Social (PEIS). A metodologia utilizada na investigação foi a pesquisa-ação-participante, cuja referência foi Orlando Fals Borda. Tal ponderação possibilita a reflexão de propostas metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos.

BREVE RESUMO - DISSERTAÇÕES UNICAMP

É tudo no dedão!: constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização (SOUZA, 2015)	Investiga os constrangimentos vividos por três adultos em processo de alfabetização (situações que exigiam o uso da leitura e da escrita), constatando o quanto os saberes e as experiências de vida são desvalorizados no dia a dia desses sujeitos.
O que é ler na disciplina ciências da natureza?: um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira (RIBEIRO, 2013)	Investiga as práticas de leitura desenvolvidas por um professor de Ciências da Natureza, que atua em turmas da EJA. A análise faz parte de um projeto de extensão, ela analisa as interações entre alunos e professores, no que diz respeito às leituras vivenciadas e solicitadas com esse grupo.
Entre o conformismo e a ruptura: posicionamentos discursivos de professores de língua estrangeira em educação de jovens e adultos (LEITE, 2013)	Ressalta as rupturas e os atrasos em relação ao Projeto de Educação de Adultos no Brasil. Ele destaca o lugar da língua estrangeira nesse projeto.
Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais (MOREIRA, 2012)	Identifica os fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de MG (REEPT-MG)
Linguagem, trabalho e educação: estudo exploratório de livros didáticos para E.J.A. (GUALBERTO, 2012)	Analisa linguisticamente livros didáticos destinados a jovens e a adultos que apresentam o tema trabalho, um dos principais assuntos trabalhado na EJA, nas coleções analisadas: “Projeto Vida Nova (Oliveira, 2007) e “Viver e Aprender: Educação de Jovens e Adultos (Vóvio; Mansutti, 2004).
Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática (LIMA, 2012)	Analisa as práticas de numeramento de alunos da EJA, a partir da relação desses com materiais didáticos utilizados durante as aulas de Matemática no Ensino Fundamental II.
A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA (FRADE, 2012)	Investiga professores iniciantes de História que atuam na EJA. O intuito é descobrir como constroem suas práticas pedagógicas e como lidam com as especificidades dessa modalidade.
Os impactos na vida dos educandos da educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola (PEREIRA, 2011)	Ressalta os impactos positivos e os negativos, após acesso de alunos da EJA de uma escola municipal de BH às tecnologias de informação e de comunicação.
Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA (SILVA, 2011)	Analisa como as práticas educativas influenciaram na formação de professores que participaram do projeto EJA/BH. Traz reflexões dos professores a respeito das práticas educativas desenvolvidas por eles em sala de aula.
Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental (CRUZ, 2011)	Procura identificar, descrever e analisar as trajetórias escolares ininterruptas na Educação de Jovens e Adultos. A investigação evidencia as diferentes estratégias de um grupo de 8 alunos para se manterem na escola. Entre as mais diversas, duas destacam-se: preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de laços de amizade no interior da escola.
Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades (VARGAS, 2010)	Analisa como o processo de alfabetização e o de desenvolvimento psicológico dos jovens e adultos se relaciona na construção de leitores para construir múltiplas identidades.

A Linguagem na formação de Conceitos na sala de aula de física na educação de jovens e adultos (FREITAS, 2010)	Investiga as interações discursivas durante aulas de Física em turmas da EJA. Além disso, analisa também como acontece a interação entre os estudantes e os professores.
Apropriação de práticas de letramentos (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA (SIMÕES, 2010)	Analisa os modos como jovens e adultos se apropriam das práticas de letramento e numeramento escolares em uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte.
Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado (SILVA, 2010)	Analisa, por meio de observações, análise documental e entrevistas se os educandos da EJA são de fato representados nas propostas de estabelecimentos da EJA, na região metropolitana de Belo Horizonte.
A experiência do proeja em Contagem: interseção entre eja e educação profissional (PACHECO, 2010)	Avalia os fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação de uma proposta de EJA integrada à Educação profissional. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que utiliza como instrumentos a entrevista semiestruturada, a análise documental e o questionário.
A leitura literária de mulheres na EJA (VALLE, 2010)	Busca compreender as práticas de leitura literária entre mulheres inseridas na EJA. O estudo estabelece um diálogo entre EJA, formação de leitor literário e gênero.
Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) (FELIX, 2009)	Busca entender as obras da coleção “Literatura para todos” destinadas a alunos da EJA recém-alfabetizados ou em processo de alfabetização, a fim de verificar se esse projeto contribui para a formação desses sujeitos, enquanto leitores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como instrumento a entrevista.
Práticas de numeramento, conhecimentos escolares e cotidianos em uma turma de ensino médio da educação de pessoas jovens e adultas (FERREIRA, 2009)	Analisa a relação entre os conhecimentos matemáticos adquiridos na escola com os cotidianos vivenciados por alunos da EJA, em turmas do Ensino Médio. Ela valeu-se do aporte teórico dos estudos sobre numeramento e os trabalhos de Paulo Freire.
O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência em construção (ROCHA, 2008)	Analisa a construção do currículo para Educação de Jovens e Adultos. Ele tem como referencial estudos sobre currículo na EJA. Além disso, traz a experiência da elaboração de um currículo de uma escola da EJA, em que a autora atua como coordenadora.
Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA - da participação às políticas públicas (FERREIRA, 2008)	Investiga como a participação de educadores da EJA influenciou na formulação de políticas públicas. A análise evidencia a importância dos fóruns como espaço de discussão, de socialização e de formação de aspectos que tratam as especificidades da EJA no estado de Minas Gerais.
Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA (PEDROSO, 2008)	Visa aprender e discutir a relação existente entre informação e prática pedagógica de professores atuantes no projeto da EJA em Belo Horizonte (EJA BH) Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza, como instrumento de coleta de dados, a pesquisa documental, observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que as professoras consideram a informação um elemento primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica.
Gestores escolares e projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas para a educação de jovens e adultos - Gestores escolares e projeto político-pedagógico:	Investiga o papel dos gestores junto ao PPP na Educação de Jovens e Adultos e as implicações da formação docente em sua prática. Ele analisa a experiência e o papel de duas gestoras e suas respectivas escolas no desenvolvimento do PPP dessas

desafios e perspectivas para a educação de jovens e adultos (XAVIER, 2008)

Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados (MATI, 2008)

Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da educação de jovens e adultos (CABRAL, 2007)

Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos (LIMA, 2007)

instituições. Ademais, ressalta a importância desse documento como espaço de alteridade, de vivências e de aprendizagens.

Acompanha a trajetória de professores de História que atuam em turmas de EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como instrumento a pesquisa documental e entrevistas com professores envolvidos no processo. Ela evidencia a importância desse processo para a formação profissional e também as dificuldades de compreender as especificidades que caracterizam o trabalho com a EJA.

Analisa as relações entre os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de EJA e os de Matemática, adquiridos pela vida social.

Analisa a participação dos alunos da EJA, na organização, na coleta de dados, na contagem de atividades vinculadas ao projeto “Nossa escola pesquisa sua opinião” (NEPSO) da UFMG. Avalia também a mobilização e a constituição de práticas matemáticas com as experiências e as vivências dos alunos.

BREVE RESUMO - DISSERTAÇÕES UFG

Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na Educação de Jovens e Adultos (CORRÊA, 2015)

Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja (MORAIS, 2015)

Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos: a prática pedagógica de professores (ALVES, 2015)

Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014 (FRANCISCO, 2015)

Discursividades sobre a EJA do Estado de Goiás: a voz dos professores e dos documentos oficiais em análise (COSTA, 2015)

Mapas mentais e o ensino de Geografia na EJA: desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares (LOPES, 2015)

Investiga a forma de mediação pedagógica entre coordenadores e professores de escolas municipais de EJA na cidade de Anápolis – GO. Em relação à formação pedagógica, utiliza-se da pesquisa documental e da pesquisa de campo.

Investiga o trabalho das professoras de disciplinas técnicas do PROEJA do curso técnico em cozinha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia (GO). Ela tem como objetivo analisar a prática pedagógica.

Investiga como os professores da EJA de escolas municipais de Goiânia dialogam com os saberes de experiência do trabalho dos alunos trabalhadores dessa modalidade.

Analisa o processo de formação continuada de professores que atuam na EJA, na rede municipal de Goiânia (GO). Ela busca refletir acerca dos elementos da formação continuada se contribuem ou não com a emancipação de uma prática pedagógica com vistas à emancipação dos educandos.

Avalia os dizeres dos professores de Língua Portuguesa do Estado de Goiás em relação a dois documentos oficiais do Estado: As diretrizes curriculares da EJA do Estado de Goiás e as matrizes curriculares de Língua Portuguesa: primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental.

Investiga a contribuição da utilização de mapas mentais no ensino de Geografia no 9º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública que atende à EJA, em Inhumas, GO. Tal prática é feita a partir da integração de elementos geográficos e cartográficos que possibilitam aos alunos realizar uma leitura crítica do mundo.

O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos (ARAÚJO, 2014)	Busca identificar o significado da escolarização para trabalhadores jovens e adultos que voltaram à escola. A investigação procura compreender a relação entre Educação escolar e trabalho para os educandos.
A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia (REZENDE, 2014)	Analisa a mediação da Cartografia no processo de ensino e aprendizagem da EJA. Além disso, possibilita a formação continuada de professores de Geografia.
Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana (MEDRADO, 2014)	Examina os saberes articulados pelo professor sujeito em sua prática docente na EJA. Esses evidenciam o ato de pensar certo, necessário ao educador progressista para a promoção de uma educação libertadora.
Didática da e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos (BARBOSA, 2013)	Investiga a memória histórica de alunos matriculados na EJA na Escola Estadual Visconde Mauá, no bairro de Mauá, em Goiânia.
Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas – trabalhadoras (JESUS FILHO, 2013)	Analisa histórias exitosas de alunos da EJA que continuaram os estudos na Educação Superior na Universidade Federal de Goiás. Foram entregues 211 questionários a alunos da graduação acima de 30 anos, desses, apenas 3 se encaixaram no perfil buscado pela pesquisa.
Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: A Geografia na Educação de Jovens E Adultos (EJA) (RIBEIRO, 2011)	Apura o papel da Geografia no cotidiano dos jovens trabalhadores e estudantes da EJA. Ela tem o objetivo de entender como a Geografia auxilia os jovens no mercado de trabalho e na compreensão da participação cidadã.
A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o proeja (GARCIA, 2011)	Investiga a implantação do PROEJA na Rede Estadual de Goiás. A investigação problematiza as tensões das rupturas e das continuidades do Programa no Estado de Goiás.
A atividade pedagógica do professor de Matemática no PROEJA (JACINTO, 2011)	Busca entender a relação existente entre as ações pedagógicas do professor de Matemática e as necessidades e as especificidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos trabalhadores.
Os desafios da implementação do currículo integrado do Proeja em Rio Verde-GO (CAMPOS, 2010)	Analisa a experiência em curso do PROEJA na cidade de Rio Verde – GO, no período de 2006 a 2009. O estudo traz a discussão sobre currículo integrado e implementado.
A Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental (PARANHOS, 2009)	Examina a relação entre Educação Ambiental (EA) e a EJA em uma escola municipal no município de Goiânia (GO). Ele busca compreender de que maneira os professores trabalham com a Educação Ambiental na EJA.
O Programa Nacional de Inclusão de Jovens PROJOVEM: Uma Análise Entre o Proposto e o Vivido em Goiânia (FRIEDRICH, 2009)	Traz reflexões sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil. O estudo expõe o debate das políticas públicas, especificamente, o PROJOVEM.
O reconhecimento do contexto sociocultural do aluno em meio ao ensino e à aprendizagem da Matemática na educação de adolescentes jovens e adultos - Goiânia/GO (PORFÍRIO, 2009)	Apresenta a relevância do conhecimento matemático a partir do contexto sociocultural do aluno da EJA, considerando os conhecimentos que esses alunos trazem.

BREVE RESUMO - DISSERTAÇÕES USP

A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo (FARIA, 2014)	Analisa a trajetória do Projeto Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Ela tem por objetivo compreender a organização escolar do CIEJA em diferentes governos municipais na cidade de São Paulo.
Novas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: Quem usa a favor de quem e pra quê? (BRITO, 2012)	Investiga a presença de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos, seja no ambiente escolar, seja no extraescolar.
As relações federativas e as políticas de EJA no estado de SP no período de 2003-2009 (VIEIRA, 2011)	Analisa as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009. O estudo desenvolveu-se, por meio de análise documental, entrevistas e revisão bibliográfica do tema.
A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação (FREITAS, 2010)	Investiga a evolução do direito à Educação de Jovens e Adultos com deficiência na legislação nacional e os principais programas adotados pelo estado de São Paulo. As fontes utilizadas foram a pesquisa documental e a bibliográfica.
Jovens e experiência social na Educação de Jovens e Adultos (MORENO, 2010)	Analisa a dinâmica e as práticas escolares presentes na escola com base nos modos de vida dos estudantes. Examina ainda as categorias de jovem e juventude mediante uma investigação etnográfica.
Políticas Públicas da EJA: o Programa Integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André (BRONZATE, 2008)	Expõe as políticas governamentais para a Educação de Jovens e Adultos no país. Ela traça ainda não só os percursos histórico de tais políticas, bem como os planos e os programas de ensino destinados para essa modalidade.
Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário (FUNARI, 2008)	Discute as políticas públicas para a EJA no estado de São Paulo, no período de 1989 - 2007, por meio da análise bibliográfica e da documental.
Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando? (VALINO, 2006)	Investiga a transformação social que o ato de ler e o de escrever trazem a adultos antes analfabetos. Ela o faz a partir de depoimentos de 15 alunos entre 16 e 58 anos de uma turma de alfabetização no curso de EJA.

BREVE RESUMO - DISSERTAÇÕES UFU

A política educacional do proeja: limites e possibilidades do PROEJA FIC para a formação dos detentos da penitenciária de Uberaba, MG (OLIVEIRA, 2015)	Analisa O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e sua implementação na penitenciária de Uberaba (MG). Com o intuito, não só de compreender os fundamentos políticos, históricos e sociais do programa, bem como seus limites e possibilidades para a formação dos detentos da referida unidade prisional.
História da educação de adolescentes e adultos : as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963) (SILVA, 2015)	Examina a Educação de Adolescentes e Adultos no município de Uberlândia - MG, no período de 1947-1963. A escolha desse espaço de tempo justifica-se por ser a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no país, com o objetivo de apreender as características das campanhas de alfabetização como iniciativa desse ensino em Uberlândia.

Mapas conceituais: tecnologia cognitiva para entendimento textual na educação de jovens e adultos (AMARAL, 2015)

Analisa a utilização de Mapas conceituais como uma tecnologia Cognitiva para o entendimento textual na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, reflete sobre as turmas do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa. Essa estratégia é considerada como uma tecnologia cognitiva eficaz para o aumento no entendimento textual para os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino.

Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PME: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica (SILVA, 2014)

Investiga a história de vida e a escolarização de alunos trabalhadores, matriculados no Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - PME-. Ele verifica nas falas dos educandos, palavras que possam ser usadas como temas geradores de problematização, com o intuito de contribuir para a configuração de uma Educação para Jovens e Adultos que não silencie seus alunos.

Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985) (OLIVEIRA, 2011)

Traz uma análise do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), no meio rural de Uberlândia – MG, no período de 1970-1985. O estudo tinha o intuito de compreender o processo de implantação e de desenvolvimento do Mobral na zona rural de Uberlândia, além de analisar as especificidades dessa experiência educacional.

Escola noturna Machado de Assis : primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG (1941-1960) (VILELA, 2011)

Traz o enfoque em escolas de pouca visibilidade social, além de investigar a história da escola municipal de ensino primário noturno Machado de Assis , na cidade de Ituiutaba, entre 1941 a 1960. O intuito do estudo era entender o surgimento do ensino público municipal na esfera urbana e verificar a escolarização noturna primária no contexto educacional político e econômico do país e do município.

Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos (PRATA, 2011)

Apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em salas de aula do Programa Municipal de Educação de Adultos (PMEA), em Uberlândia-MG. Ele tem o objetivo de apreender e de refletir sobre as práticas de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Educação profissional: o Projeto Juventude Cidadã e seus efeitos sobre a escolaridade e empregabilidade de jovens em Uberaba-MG (BAYÃO JÚNIOR, 2010)

A pesquisa analisa os resultados produzidos sobre a escolaridade e a empregabilidade dos jovens egressos do Projeto Juventude Cidadã (PJC). Esse projeto foi desenvolvido pelo Poder Público Federal em articulação com o Poder Público Municipal de Uberaba - MG, nos anos de 2006-2007.

Educação de Jovens e Adultos : as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980) (COELHO, 2008)

Examina as ideias, a implantação e as práticas pedagógicas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em Patos de Minas -MG entre os anos de 1970-1980. A análise considera o movimento como uma das expressões político-educacionais do período da Ditadura Militar, como a qualificação de mão de obra, que visava integrar a massa de analfabetos ao processo capitalista.

Educação de jovens e adultos e gêneros discursivos: uma proposta de aplicação para o ensino de língua materna (MARRA, 2006)

Visa elaborar uma proposta de agrupamento didático para o ensino da Língua Materna voltada para a Educação de Jovens e adultos (EJA), segundo segmento do Ensino Fundamental. O estudo analisa os gêneros discursivos que circulam socialmente nas turmas de EJA, em três escolas no município de Uberlândia-MG.

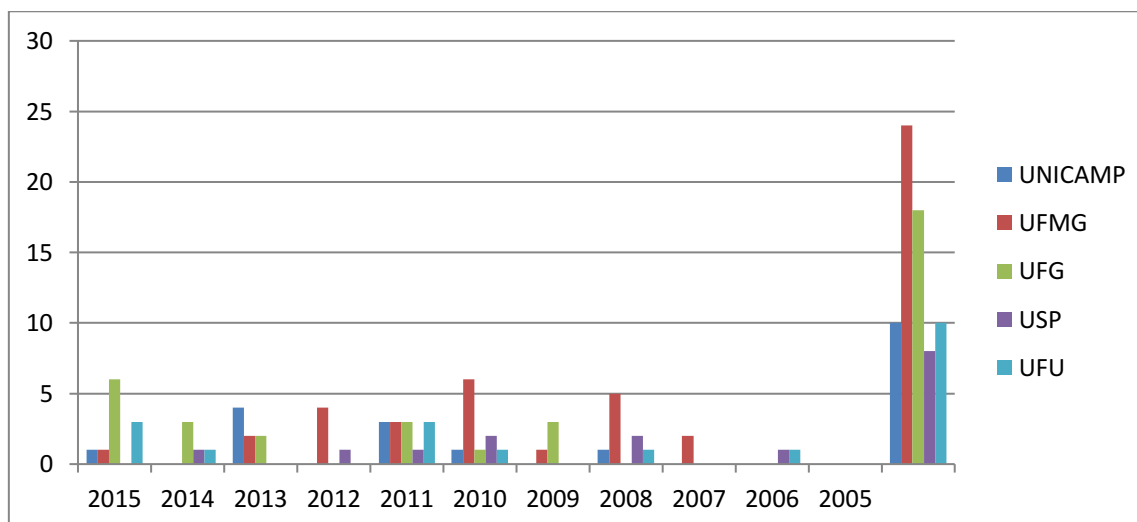
A seguir, apresentamos a Tabela 1 e o Gráfico 1 que relacionam a quantidade de produções anuais de cada uma das instituições analisadas, para termos uma visão mais aguçada de tais produções.

Tabela 1 - Relação do quantitativo anual de dissertações por Instituições

ANO	UNICAMP	UFMG	UFG	USP	UFU	TOTAL
2015	01	01	06	00	03	11
2014	00	00	03	01	01	06
2013	04	02	02	00	00	08
2012	00	04	00	01	00	05
2011	03	03	03	01	03	13
2010	01	06	01	02	01	11
2009	00	01	03	00	00	04
2008	01	05	00	02	01	09
2007	00	02	00	00	00	02
2006	00	00	00	01	01	02
2005	00	00	00	00	00	00
TOTAL	10	24	18	08	10	70

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 1 - Relação do quantitativo anual de dissertações por instituição



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Observamos que existe um total de 70 dissertações nos repositórios das instituições pesquisadas, durante o período de 2005 a 2015. Cabe atentar que os anos de 2011 e 2015 foram os mais significativos em relação à produção da temática, houve um total de 11 em cada um desses anos. Todavia, no ano de 2005, não transcorreram produções da temática nas referidas instituições.

Percebemos também que a UFMG, juntamente com a UFG, são as instituições que mais produziram pesquisas relacionadas à EJA durante o período proposto. Nessas universidades, houve um total de 24 e 18 produções respectivamente. Isso pode ser explicado pelo fato dessas instituições serem de origem de grandes estudiosos da área, como, por exemplo, Leôncio Soares e Miguel Arroyo, na UFMG, e Maria Margarida Machado, na UFG.

Em relação ao assunto abordado, em cada instituição, percebemos que a UNICAMP possui dissertações que trazem como tema central o PROEJA, a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula que aborda metodologia, afetividade, desempenho escolar e também como se desenvolve a EJA em determinada disciplina. Além disso, há ainda a investigação voltada para o desenvolvimento da EJA em determinado(s) município(s).

A UFMG traz como temas centrais o PROEJA, a questão da prática pedagógica, Políticas públicas voltadas para a EJA, currículo e PPP que consideram as especificidades da modalidade, análise de material didático utilizado nas aulas. Ademais, há histórias de superação de educandos da EJA, trajetória dos educadores, evasão escolar e constrangimentos que envolvem os atores da EJA e também o desenvolvimento dela em determinadas disciplinas.

Já a UFG apresenta como principais temas de investigação, a questão da formação do docente, a prática pedagógica. Nesse viés, destacam-se as metodologias de sucesso em determinada disciplina, o currículo e o PROEJA.

A USP evidencia-se nas pesquisas, que tratam sobre as políticas públicas, a experiência social dos alunos da EJA, a relação entre EJA e a Educação Especial. Outrossim, ressalta-se a relação da EJA com as tecnologias de informação, além da experiência da EJA em determinado município.

A UFU possui pesquisas voltadas para políticas públicas, prática pedagógica com ênfase às metodologias relacionadas a determinadas disciplinas. Há ainda a experiência de determinados municípios e também de programas e projetos voltados para tal modalidade, como, por exemplo, PMEA, MOBRAL, PROEJA e Campanhas de Alfabetização.

A partir desse levantamento, notamos que determinados assuntos, tal como, Políticas Públicas voltadas para a EJA, a implementação e a análise do desenvolvimento do Proeja e a prática pedagógica (que engloba inúmeros fatores, por exemplo, currículo, formação de professores e metodologia) são recorrentes no que diz respeito às pesquisas da EJA durante o período analisado nas instituições pesquisadas. Isso reafirma a preocupação em relação a tais assuntos, além de reforçar a necessidade de aprofundamento nesses assuntos, com o objetivo

de traçar caminhos para a superação de paradigmas relacionados a tal modalidade de ensino, ao se considerar as inúmeras especificidades dos sujeitos nela envolvidos.

A seguir, no Quadro 6 apresento as teses encontradas nos repositórios dessas mesmas instituições de Ensino Superior. Observa-se que o número é relativamente pequeno, em relação às demais temáticas da Educação. Esse fato reforça que a EJA é um campo carente de produções acadêmicas em nosso país.

Quadro 6 - Levantamento de teses por Instituição

ANO	LOCAL	TÍTULO	AUTOR
2015	UNICAMP	Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem	CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos
2013	UNICAMP	O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal	LEITE, Sandra Fernandes,
2012	UNICAMP	Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA) : desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo.	SILVA, Francisco Claudio de Sousa,
2012	UNICAMP	Aprender matemática na educação de jovens e adultos: a arte de sentir e dos sentidos	GOMES, Adriana Aparecida Molina
2012	UNICAMP	Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão	VICENTINI, Adriana Alves Fernandes
2012	UNICAMP	Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças resinificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola	FERNANDES, Andrea da Paixão
2009	UNICAMP	Leituras em aulas de física na educação de jovens e adultos no Ensino Médio	LOPES, Gláucia
2009	UNICAMP	Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semiárido do Piauí : os limites das ações do governo federal nas políticas públicas.	FARIAS, Adriana Medeiros
2007	UNICAMP	"Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar": a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos	SILVA, Claudio Borges da
2015	UFMG	Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios	PEDROSO, Ana Paula Ferreira
2015	UFMG	O PROEJA vai fazer falta: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de matemática.	MIRANDA, Paula Reis de
2013	UFMG	Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA	SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues
2013	UFMG	Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA	NORONHA, Ana Catharina Mesquita de
2012	UFMG	Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de BH	PAULA, Simone Grace de
2011	UFMG	Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos	PORCARO, Rosa Cristina

2010	UFMG	Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na Escola de EJA	SCHNEIDER, Sônia Maria
2007	UFMG	Itinerários formativos e curriculares na Educação de Jovens e Adultos	FAZZI, José Luiz
2006	UFMG	Memória, história e experiência: trajetória de educadores de jovens e adultos no Brasil	VIEIRA, Maria Clarisse
2014	UFG	A não consolidação do Proeja como política pública de Estado	BARBOSA, Vitorette, Jacqueline Maria
2011	UFG	O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas	CASTRO, Mad'ana Desirée Ribeiro de
2015	USP	Igualdades e diferenças nas políticas públicas educacionais: A agenda das diversidades nos governos de Lula e Dilma	CARREIRA, Denise Soares
2014	USP	O currículo integrado no contexto da implantação do PROEJA FIC: A experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, :Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista	BRONZATE, Sandra Torquato
2012	USP	Alfabetização em biologia na Educação de Jovens e Adultos	CREPALDI, Marilize
2011	USP	As políticas para Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente	CARVALHO, Marcelo Pagliosa
2011	USP	Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão	ROCHA, Juliana Macedo
2010	USP	Diversidade econômica e interesses regionais: as políticas públicas do governo provincial mineiro (1870-1889)	FREITAS, Ana Paula Ribeiro
2010	USP	Material Didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos	MELLO, Paulo Eduardo Dias de
2009	USP	Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos no ABC Paulista: conquista de direitos e ampliação da esfera pública	ANCASSUERD, Marli Pinto
2009	USP	Masculinidade, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo	BRITO, Rosimeire dos Santos
2005	USP	Políticas sociais e educação: o programa alfabetização solidária e a participação das instituições de ensino superior na sua implementação-	BARREYRO, Gladys Beatriz
2015	UFU	História, memória e vivências: A EJA no norte de Minas Gerais 1940-1960	MELLO, Rita Tavares de
2013	UFU	Políticas públicas educacionais e o PROEJA-FIC: interseção entre educação de jovens e adultos e educação profissional	MEDEIROS, Edna Alves Pereira

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos repositórios das seguintes universidades: UNICAMP, UFMG, UFG, USP, UFU.

BREVE RESUMO – TESES UNICAMP

Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem (CAMARGO, 2015)

Ressalta a inexistência de uma política governamental consistente para a Educação de Jovens e Adultos. Após análise de pesquisas no banco de teses da CAPES, notou-se ser esse um campo fecundo para novas pesquisas.

O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal (LEITE, 2013)

reconstrói o percurso histórico da EJA por meio da análise das Políticas Públicas Nacionais e Internacionais. O intuito era entender as raízes do analfabetismo.

Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo (SILVA, 2012)

Traz os desafios da gestão educacional na EJA no município de Itaituba (PA). Essa investigação mostra a defasagem de investimentos e os desafios que a EJA enfrenta principalmente nas cidades do interior e no campo.

Aprender matemática na educação de jovens e adultos: a arte de sentir e dos sentidos (GOMES, 2012)

Busca compreender as práticas pedagógicas que geram discursos produtores e mobilizadores de conhecimentos e saberes nas aulas de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão (VICENTINI, 2012)

Analisa a formação de professores que atuam na EJA. Ela tem o objetivo de compreender o desenvolvimento profissional desses e relacioná-los com a prática em sala de aula.

Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola (FERNANDES, 2012)

Consiste em investigar e analisar a memória dos estudantes da EJA no que diz respeito à escola da infância. A investigação relaciona tais memórias com as atuais vivências na Educação de Jovens e Adultos.

Leituras em aulas de física na educação de jovens e adultos no Ensino Médio (LOPES, 2009)

Analisa discursos de alunos do Ensino Médio em classes de Educação de Jovens e Adultos, durante as aulas de Física em uma escola na cidade de Campinas/ SP. Tais discursos estão relacionados à disciplina de Física.

Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semiárido do Piauí: os limites das ações do governo federal nas políticas públicas (FARIAS, 2009)

Examina a implementação da consultoria de acompanhamento técnico e pedagógico no Estado do Piauí. Tal orientação fez parte de uma política pública de governo que prestava direcionamentos para gestores e supervisores dos municípios que apresentaram percentual igual ou superior a 35% de analfabetos.

"Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar": a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos (SILVA, 2007)

Busca entender o modo como os alunos significam objetos de conhecimento ao relacionarem os saberes escolares com os saberes construídos no cotidiano.

BREVE RESUMO – TESES UFMG

Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios (PEDROSO, 2015)	Ressalta as especificidades da modalidade da EJA. Ele tem intuito de investigar o perfil dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino no contexto de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.
O PROEJA vai fazer falta: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de matemática (MIRANDA, 2015)	Investiga como os sujeitos do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde na modalidade PROEJA do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, campus Rio Pomba, concebem a proposta do PROEJA e sua inserção nessa experiência. O foco da pesquisa é o ensino de Matemática e sua contribuição para uma formação integrada na Educação Básica.
Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA (SILVA, 2013)	Aborda as especificidades da formação do educador da EJA. Para tanto, parte da análise de pesquisas anteriores sobre a temática.
Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA (NORONHA, 2013)	Investiga os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na educação de Jovens e Adultos. A análise utiliza-se do estudo de caso como estratégia de investigação.
Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: BH (PAULA, 2012)	Busca examinar as interferências produzidas pelas desigualdades sociais no desempenho escolar de Jovens e Adultos que vivem na região metropolitana de Belo Horizonte.
Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos (PORCARO, 2011)	Analisa a expansão crescente da modalidade da EJA em nosso país. A análise ressalta o fato de que, apesar dessa expansão, não há preocupação por parte das políticas públicas nacionais, com a formação específica para os professores que atuam nessa modalidade tão cheia de especificidades.
Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na Escola de EJA (SCHNEIDER, 2010)	Investiga o desconforto em relação à sensação de pertencimento na escola como um espaço seu, entre jovens e adultos, estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental.
Itinerários formativos e curriculares na Educação de Jovens e Adultos (FAZZI, 2007)	Busca perscrutar os itinerários formativos de estudantes da EJA em determinada escola de Belo Horizonte. A investigação analisa as contradições existentes na EJA entre educar e ensinar nessa modalidade de ensino.
Memória, história e experiência: trajetória de educadores de jovens e adultos no Brasil (VIEIRA, 2006)	Analisa as contribuições do legado da Educação Popular na EJA no Brasil. A pesquisa o fez por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores e educandos.

BREVE RESUMO – TESES UFG

A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado (BARBOSA, 2014)	Investiga uma política pública como expressão da disputa de projetos societários de concepções e de tensões entre correlação de forças assimétricas na sociedade brasileira capitalista. A investigação identifica como se instituiu o PROEJA no Estado de GO.
O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas (CASTRO, 2011)	Analisa a implantação e a implementação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia. A pesquisa analisa os aspectos estruturantes do Estado e da Educação Brasileira da conjuntura econômica e política que contextualizou os rumos das políticas educacionais no momento de instituição do referido programa.

BREVE RESUMO – TESES USP

Igualdades e diferenças nas políticas públicas educacionais: A agenda das diversidades nos governos de Lula e Dilma (CARREIRA, 2015)

Examina as políticas públicas de diversidade na Educação e sua contribuição para o reconhecimento e a promoção para os direitos humanos. O exame considera as vozes de gestores públicos e ativistas da sociedade civil.

O currículo integrado no contexto da implantação do PROEJA FIC: A experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista (BRONZARE, 2014)

consiste em compreender o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista. Esse trabalho é feito em parceria com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no que se refere à elaboração de um currículo que integre a Educação Básica da EJA à Educação profissional na perspectiva de uma formação integral.

Alfabetização em biologia na Educação de Jovens e Adultos (CREPALDI, 2012)

Consiste em um estudo de caso, em uma escola que atua com a Educação de Jovens e Adultos em São Paulo. A análise busca ressaltar a importância da Biologia para a formação do cidadão. Dessa forma, analisa os estudantes inseridos nessa proposta pedagógica, com o intuito de averiguar se tais estudantes podem atingir níveis cognitivos mais complexos no aprendizado da Biologia.

As políticas para Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente (CARVALHO, 2011)

Analisa as políticas públicas durante o governo do Presidente Luiz Inácio da Silva e as repercussões de seu financiamento. A análise destaca o impacto do FUNDEB nessa modalidade educacional.

Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (ROCHA, 2011)

Examina a relação existente entre formação profissional e elevação da escolaridade. Esse levantamento é analisado por meio de quatro políticas públicas federais de qualificação profissional implementadas no Brasil nos últimos 50 anos.

Diversidade econômica e interesses regionais: as políticas públicas do governo provincial mineiro (1870-1889) (FREITAS, 2010)

Analisa as políticas públicas do Governo provincial mineiro, entre 1870 -1889. Mediante análise dos relatórios e falas dos presidentes da província de Minas Gerais, anais da assembleia legislativa provincial de Minas Gerais e leis orçamentárias da província de Minas, procura compreender as relações entre as duas instâncias de poder a nível provincial - Assembleia Legislativa Mineira e Presidência da Província - na definição de políticas públicas para a província, frente às demandas dos grupos políticos e econômicos regionais.

Material Didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos (MELLO, 2012)

Investiga historicamente a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo de tal investigação é o entendimento dessa trajetória histórica desde a constituição da EJA, como campo de políticas públicas em seus aspectos formais e de conteúdos a partir dos sujeitos.

Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos no ABC Paulista: Conquista de direitos e ampliação da esfera pública (ANCASSUERD, 2009)

Analisa programas, projetos e ações concebidos e implementados nos últimos anos pelos governos locais dos municípios que compõem o ABC paulista. Essas ações têm sido feitas em parcerias com a sociedade civil, especificamente no período de 1987-2003.

Masculinidade, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo (BRITO, 2009)

Analisa a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero existente em narrativas de jovens rapazes estudantes de um projeto de EJA na rede municipal de São Paulo, o chamado projeto CIEJA. A análise procura investigar as possíveis relações entre masculinidade, raça e rendimento escolar. O estudo tem por base os relatos dos jovens sobre as experiências escolares vividas antes e após o ingresso no CIEJA.

Políticas sociais e educação : o programa alfabetização solidária e a participação das instituições de ensino superior na sua implementação (BARREYRO, 2005)

Busca explicar as características das políticas sociais decorrentes do contexto de reformas e mudanças no papel dos estados latino-americanos, particularmente o brasileiro, políticas influenciadas pelo neoliberalismo pela via da descentralização, privatização, focalização. Para assim, explicar o caráter assistencial do Programa. A pesquisa possui como objeto de estudo a política de Ensino Superior.

BREVE RESUMO – TESES UFU

História, memória e vivências: A EJA no norte de Minas Gerais 1940-1960 (MELLO, 2015)

Apresenta a história, memória e vivências da Educação de Jovens e Adultos no norte de Minas Gerais, durante o período de 1940 -1960. Esse estudo foi feito por meio da história e da memória de sete alfabetizadoras do período. O trabalho analisa o contexto, o lugar, o espaço, suas dificuldades, problemas e resistências enfrentados pelo ofício de ser educador.

Políticas públicas educacionais e o PROEJA-FIC: interseção entre educação de jovens e adultos e educação profissional (MEDEIROS, 2013)

Analisa o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos, na formação Inicial e continuada com o Ensino Fundamental, o PROEJA-FIC. Durante o estudo constatou-se que o oferecimento da Educação Profissional, nessa etapa de escolarização, equivale ao treinamento voltado para atividades elementares de produção

Nos repositórios das universidades pesquisadas, encontramos um total de 34 teses durante o período de 2005 a 2015. As instituições que mais possuem publicações relacionadas à EJA durante o período proposto foram a UFMG e a USP, cujo total é 11 e 10 teses, respectivamente. Observamos que as publicações se reduziram praticamente à metade em relação à publicação de dissertações ao se considerar o mesmo período e as mesmas instituições (Tabela 2, Gráfico 2).

Em relação às temáticas pesquisadas, percebemos que a UNICAMP desenvolveu pesquisas relacionadas às Políticas Públicas, trajetórias de professores, trajetória de alunos e práticas pedagógicas desenvolvidas em salas da EJA. Já a UFMG apresenta pesquisas relacionadas às trajetórias formativas de professores, trajetória de alunos, Proeja e Prática pedagógica. A UFG aprofundou os estudos sobre o Proeja em ambas as teses publicadas. A USP percorreu sobre pesquisas voltadas para as Políticas Públicas da EJA, Trajetórias

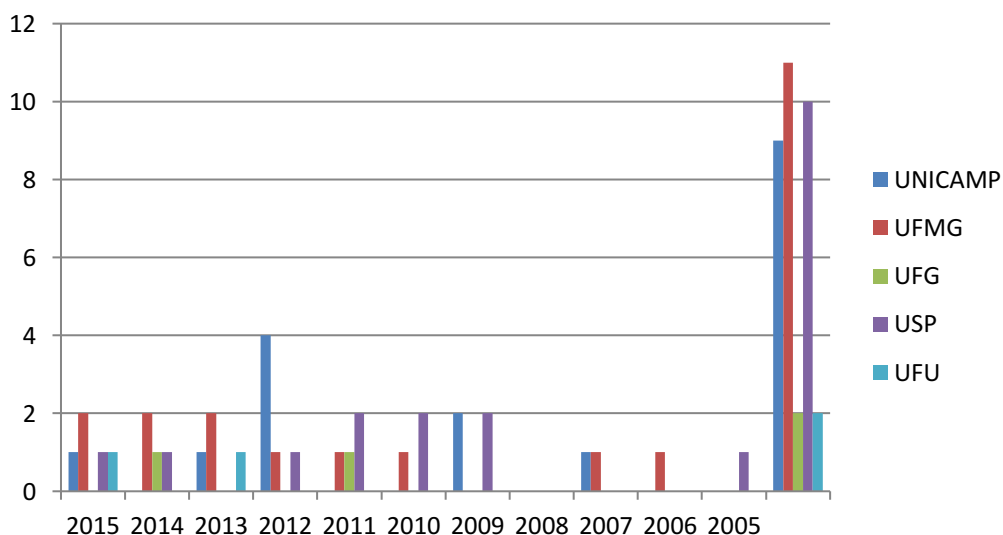
formativas, metodologia, material didático e currículos desenvolvidos em salas de aulas da EJA. A UFU publicou pesquisas relacionadas às políticas públicas do Proeja e à trajetória histórica da EJA.

Tabela 2 - Relação do quantitativo anual de teses por instituição

ANO	UNICAMP	UFMG	UFG	USP	UFU	TOTAL
2015	01	02	00	01	01	05
2014	00	02	01	01	00	04
2013	01	02	00	00	01	04
2012	04	01	00	01	00	06
2011	00	01	01	02	00	04
2010	00	01	00	02	00	03
2009	02	00	00	02	00	04
2008	00	00	00	00	00	00
2007	01	01	00	00	00	02
2006	00	01	00	00	00	01
2005	00	00	00	01	00	01
TOTAL	09	11	02	10	02	34

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 2 - Relação do quantitativo anual de teses por instituição



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Assim como nas dissertações, percebemos que assuntos como Políticas Públicas, Trajetórias formativas e metodologias são temáticas bastante abordadas nas pesquisas. Essa abordagem evidencia a necessidade de mudança e de valorização de tais temáticas para melhor desenvolvimento da EJA.

Com a intenção de contribuir para as pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos, é que se propôs esta pesquisa, a fim de se evidenciar uma prática de ensino aprendizagem, considerada exitosa no que diz respeito a essa modalidade de ensino. Todavia, foi, muitas vezes, deixada em segundo plano tanto nas políticas públicas como nas próprias instituições de ensino.

Dessa forma, foram elaborados gráficos e tabelas para elucidar o quantitativo de alunos matriculados em cada um dos semestres do período analisado. Esse quantitativo foi dividido por gênero. O estudo traz também o quantitativo de evasão escolar de cada semestre e a faixa etária desses estudantes, os quais foram sempre divididos por gênero. Esses gráficos contribuem com a pesquisa no sentido de auxiliar na compreensão do desenvolvimento da EJA durante o período de 2005-2015 na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira. Isso ressalta a contribuição da escola para a modalidade da EJA.

A próxima seção traz uma análise da concepção filosófica e educacional de Educação presente tanto no Regimento da Escola quanto no Projeto Político Pedagógico da instituição. Realizou-se ainda um diálogo com os diários de classe e Projetos desenvolvidos pela escola durante o período de 2005 a 2015.

4 A EJA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA EM UBERLÂNDIA- MG (2005-2015)

Ao pesquisarmos sobre a experiência de determinada instituição escolar, é necessário que a escolha da escola atenda a alguns requisitos, tais como, o instituto escolar ser importante para a comunidade que o rodeia, a possibilidade de acesso aos arquivos e aos documentos da instituição. Em razão de tais motivos, escolhemos a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, pois trabalhei nessa instituição escolar nos anos de 2018, 2019 e início de 2021. Dessa forma, tive a oportunidade de conhecer a experiência da escola, principalmente em relação à EJA, além de estabelecer um vínculo com seus profissionais, o que me possibilitou acesso às fontes necessárias.

Esta seção traz a concepção filosófica e educacional da instituição de acordo com o Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da instituição. À vista disso, para que possamos realizar um comparativo com a concepção observada por meio dos registros dos diários de classe, planos de ensino, projetos desenvolvidos e fotografias. Desse modo, pretendemos demonstrar como as ações realizadas pela escola interferem na realidade de seus alunos, e como tais ações podem contribuir, não só para a superação da exclusão, como também para a marginalidade dos sujeitos da EJA.

De acordo com o Regimento da escola,

Em 1999, atendendo a inúmeros pedidos da comunidade dos bairros a que ela atende, implantou-se o Ensino Compacto noturno (atual EJA – Educação de Jovens e Adultos), com o objetivo de realizar o sonho de pessoas que estavam fora da escola por diversas razões e até mesmo aqueles alunos que estão fora da faixa etária. A partir disto garantiu-se, principalmente para as camadas populares, a oferta educacional para jovens e adultos, fato determinado pelo engajamento e articulação entre governo federal e estadual, no atendimento dessa população. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2014, p. 8).

Pode-se afirmar, portanto, que houve avanços na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a comunidade conquistou o direito de propostas educativas diferenciadas para atender às necessidades e às especificidades desse grupo, com currículo e metodologias diferenciadas.

A Seção III do Regimento Escolar trata especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nesse seccionamento, ressalta-se que ela deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino escolar na idade própria. Além disso, que se deve basear na flexibilidade do currículo, e não ser uma mera adaptação de atividades do ensino com crianças. É de fundamental importância valorizarem-se as experiências de vida dos sujeitos,

por meio de atividades diversificadas para que seja possível o “[...] enriquecimento do percurso formativo dos estudantes.” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2014, p. 16).

Na organização curricular do 1º ao 9º período, serão observados os componentes das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Geografia; História; Educação Artística; Língua Estrangeira Moderna - Inglês. Além disso, é necessário que as turmas da EJA tenham no mínimo 35 alunos (5º ao 8º Ano). Ademais, o aluno deverá apresentar 75% de frequência nas aulas, caso contrário, poderá, após análise do Conselho de Classe, submeter-se à avaliação de reclassificação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) discorre também sobre os instrumentos de avaliação. O projeto ressalta que esses instrumentos serão elaborados pelos professores, com o auxílio dos especialistas em Educação (supervisor ou orientador). Além do mais, o regime de aulas será semestral, serão disponibilizados 50 pontos para o primeiro bimestre e 50 para o segundo bimestre. Desses pontos, 60% devem ser destinados ao processo (relatórios, estudos dirigidos, observações, autoavaliação) e 40% destinados ao produto (testes). Caso 60% da turma apresente aproveitamento inferior a 60%, é necessário que o professor retome o conteúdo e aplique uma nova avaliação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a Educação deve ser entendida como práxis social capaz de mudar as ações dos sujeitos que a compõem, com o intuito de transformar a realidade:

Considerando a complexidade dessa intenção, defendemos a necessidade de conhecermos o entrecruzamento de concepções teórico-metodológicas de educação, do ensino e da aprendizagem que aproxima e, ao mesmo tempo, ajuda a elaborar propostas socioeducativas e pedagógicas para cada unidade escolar da RPME/UDI. Propostas estas que, nascendo da discussão coletiva no interior das escolas e do diálogo com a comunidade externa, subsidiam a formulação da proposta básica de educação para a Rede, esclarecendo os princípios norteadores de um projeto educativo para uma cidade educadora. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2014, p. 10).

O Projeto Político Pedagógico da escola evidencia a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme é colocado em sua Proposta Curricular (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2002, p. 18) e também em consonância com o Parecer nº 11/2000 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000). Esse projeto aponta que essa modalidade deve desempenhar três funções: Função reparadora: pela restauração de um direito a eles negado – o direito de reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e

simbolicamente importante. Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilitem oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Função qualificadora: refere-se à Educação Permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode ser atualizado em quadros escolares ou não escolares.

Freire (1987) assinala que o processo de constituição da identidade dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em específico dos educadores e educandos é fundamental, pois isso possibilita a compreensão de como esses sujeitos se constituem no espaço educativo. Trata-se de um olhar sobre a forma de como ocorre a ação e a reflexão no mundo e sobre o mundo.

4.1 O que nos dizem os documentos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

Utilizamos, como principal fonte documental, a análise de Diários de Classe do período proposto, a fim de identificar questões relativas ao número de matriculados semestralmente em cada série, de detectar também a questão da evasão escolar, questões de gêneros e de faixa etária. A partir da análise documental, foi possível observar o esforço da escola em manter-se interessante para os sujeitos da EJA. Sabe-se que uma das principais especificidades dessa modalidade é o grande número de evasão escolar, justificado por inúmeros fatores.

Abaixo consta, representada por tabelas e gráficos, a quantidade de alunos por turmas. Tais diagramas foram separados, semestralmente, por sexo, números de abandono e transferidos, além da tabulação da faixa etária dos estudantes. Tudo isso para que possamos verificar os conceitos e categorias de exclusão, evasão, juvenilização e feminilização da EJA, que dialogam com os ideais freireanos.

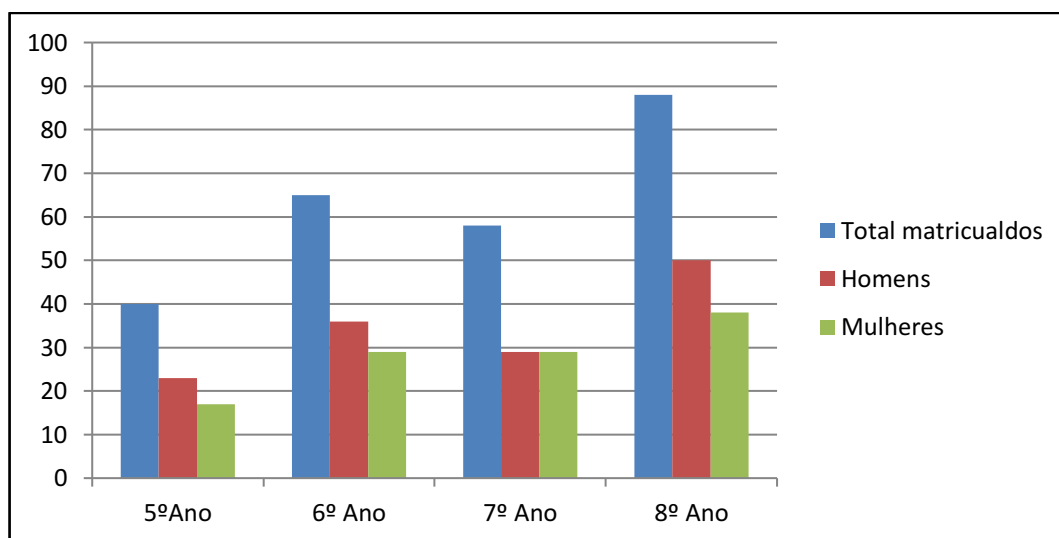
Na sequência, trago os dados referentes ao 1º semestre de 2005, apresentados na Tabelas 3-4 e Gráficos 3-5.

Tabela 3 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2005

TURMAS	5º Ano (2 turmas)		6º Ano (2 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (2 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	40	H: 23 M: 17	65	H: 36 M: 29	58	H: 29 M: 29	88	H: 50 M: 38	251	H: 138 M: 113
Abandono	15	H: 10 M: 5	29	H: 17 M: 12	19	H: 12 M: 7	23	H: 16 M: 7	86	H: 55 M: 31
Transferidos	2	H: 2 M: 0	2	H: 1 M: 1	2	H: 0 M: 2	2	H: 2 M: 0	8	H: 5 M: 3

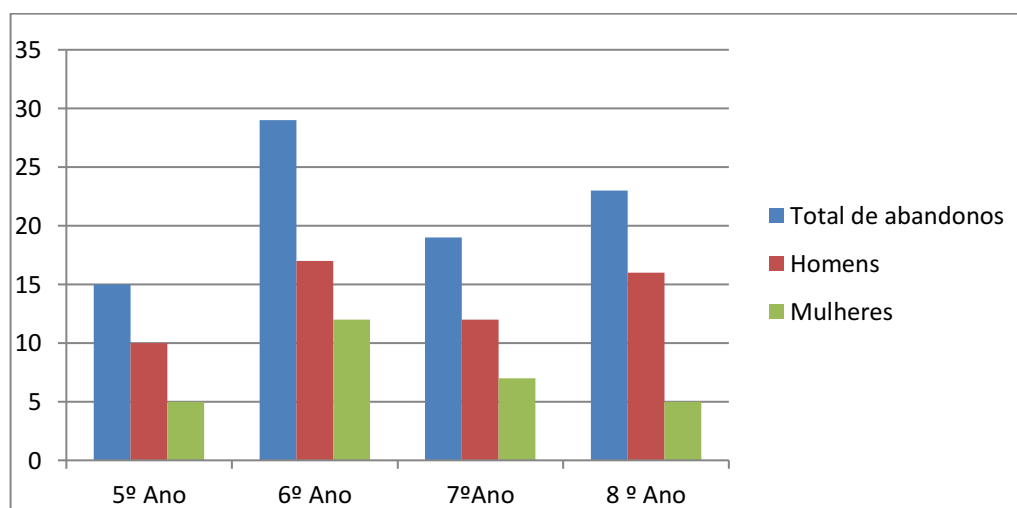
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 3 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2005



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 4 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2005



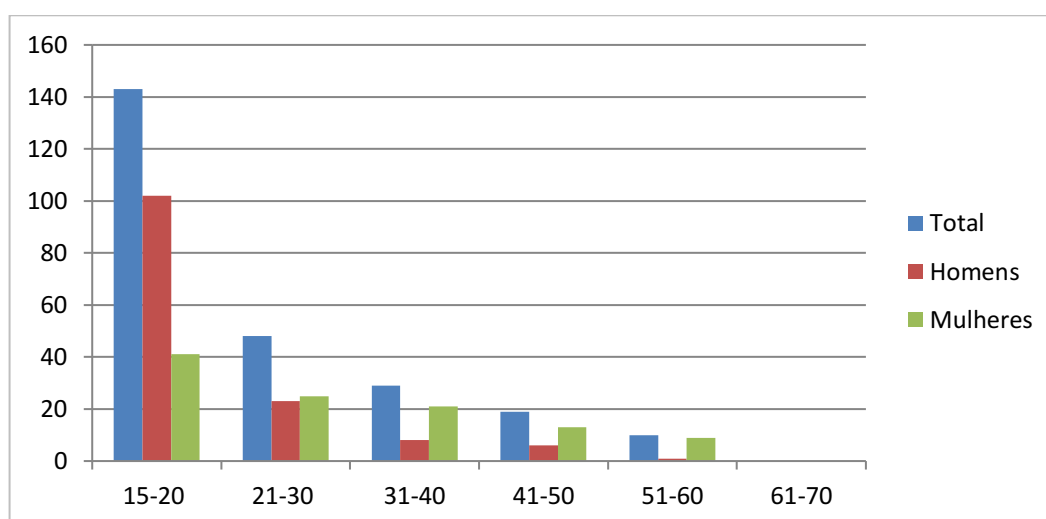
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 4 - Faixa etária por sexo, 1/2005

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	14	28	21	39	102	7	5	13	16	41
21-30	4	8	4	7	23	2	7	9	7	25
31-40	2	0	2	4	8	3	7	4	7	26
41-50	2	2	0	0	4	1	6	3	3	13
51-60	0	0	0	1	1	4	1	1	3	9
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	138					113				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 5 - Faixa etária por sexo, 1/2005



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

A partir da análise dos gráficos, referentes ao 1º semestre de 2005, observamos que, havia um total de 251 matriculados nas turmas de EJA. Ao se considerar o segundo segmento do ensino Fundamental, desses, 138 eram homens e 113 mulheres. Durante esse semestre, 86 alunos abandonaram a escola, dentre eles, 55 homens e 31 mulheres, e 8 foram transferidos, 5 homens e 3 mulheres.

Notamos que a maioria desses alunos eram homens, um total de 140, nesse período, havia 109 mulheres. Além disso, percebemos também que a maior parte desses alunos tinha entre 15 a 20 anos de idade: um total de 143 alunos nessa faixa etária, desses 102 eram homens e 41 mulheres.

Outro aspecto relevante, que constatamos por meio dos gráficos, é que, de acordo com o aumento da faixa etária, o número de mulheres torna-se superior ao de homens. ao

analisarmos, por exemplo, a faixa etária de 31 a 40 anos, de um total de 29 alunos, apenas 8 são homens, já as mulheres apresentam um total de 21.

Observamos que um número muito grande de jovens na EJA, 57% está na faixa etária dos 15-20 anos. Atentamos também que um número relevante de alunos abandona os estudos durante o semestre, cerca de 34%, o que evidencia as dificuldades enfrentadas para conciliar estudo e trabalho.

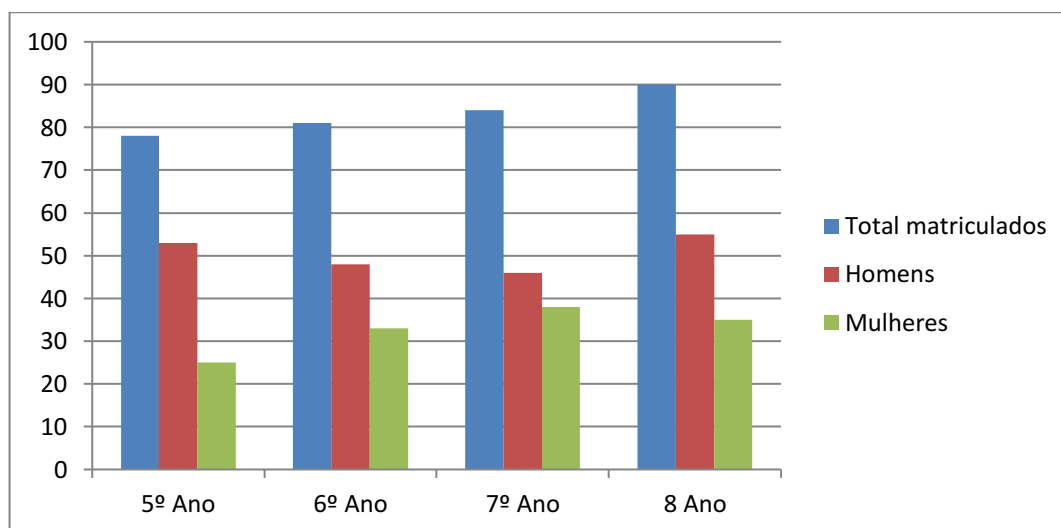
A seguir, apresentamos os dados relativos ao 2º semestre do ano de 2005, indicados na Tabelas 5-6 e Gráficos 6-8.

Tabela 5 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2005

TURMAS	5º Ano (2 turmas)		6º Ano (2 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (2 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	78	H: 53 M: 25	81	H: 48 M: 33	84	H: 46 M: 38	90	H: 55 M: 35	333	H: 202 M: 131
Abandono	40	H: 31 M: 9	34	H: 22 M: 12	29	H: 18 M: 11	31	H: 22 M: 9	134	H: 93 M: 41
Transferidos	2	H: 0 M: 2	2	H: 2 M: 0	0	H: 0 M: 0	2	H: 1 M: 1	6	H: 3 M: 3

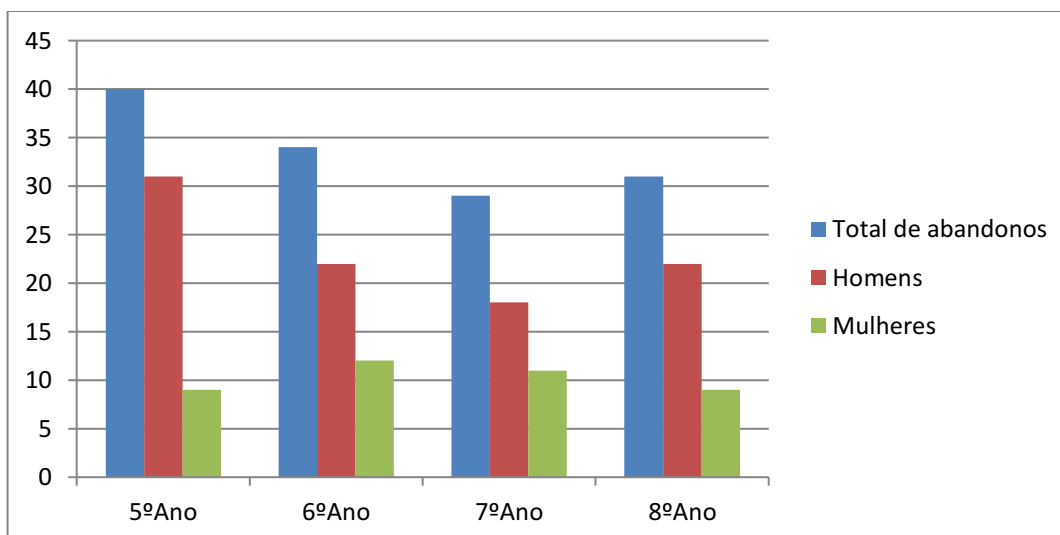
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 6 - Relação de matriculados por sexo, 2/2005



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 7 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2005



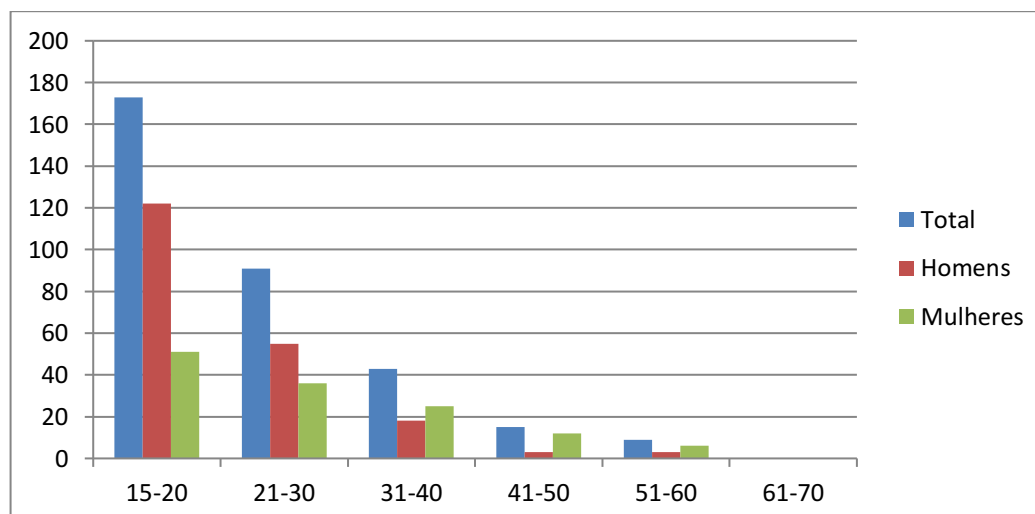
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 6 - Faixa etária por sexo, 2/2005

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	27	30	29	36	122	6	15	17	13	51
21-30	21	10	16	9	56	8	8	11	9	36
31-40	2	5	4	7	18	5	7	2	11	25
41-50	1	1	0	1	3	5	2	3	3	13
51-60	0	0	1	2	3	2	1	3	0	6
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS 202					MULHERES 131				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 8 - Faixa etária por sexo, 2/2005



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Em relação ao gráfico do 2º semestre de 2005, observamos que havia um total de 333 alunos matriculados nas turmas de EJA, se considerarmos o segundo segmento do ensino Fundamental, desses 202 eram homens e 131 mulheres. Durante esse semestre, 134 discentes abandonaram a escola, sendo 93 homens e 41 mulheres, e 6 foram transferidos, 3 homens e 3 mulheres.

Percebemos que a maioria desses alunos eram homens: 202, já o número de mulheres era bem inferior: 131. Além disso, notamos também que a maior parte desses alunos tinha entre 15 a 20 anos de idade: um total de 173 alunos nessa faixa etária, desses, 122 eram homens e 51 mulheres.

Outro aspecto relevante que verificamos, por meio dos gráficos, é que, de acordo com o aumento da faixa etária, o número de mulheres torna-se superior ao de homens. Ao analisarmos, por exemplo, a faixa etária de 41 a 50 anos, de um total de 15 alunos, apenas 3 são homens, já as mulheres apresentam um total de 12.

Assim como no gráfico anterior, observamos um número muito grande de jovens na EJA, já que a idade permitida para o ingresso nessa modalidade é de 15 anos. Dessa forma, muitos alunos migram para essa modalidade em busca de acelerar os estudos. Nesse contexto, há um total de 333 matriculados, 51,9% pertencem à faixa etária entre 15-20 anos. Notamos também que um número relevante de alunos abandona os estudos durante o semestre, cerca de 40,2% do total de matriculados.

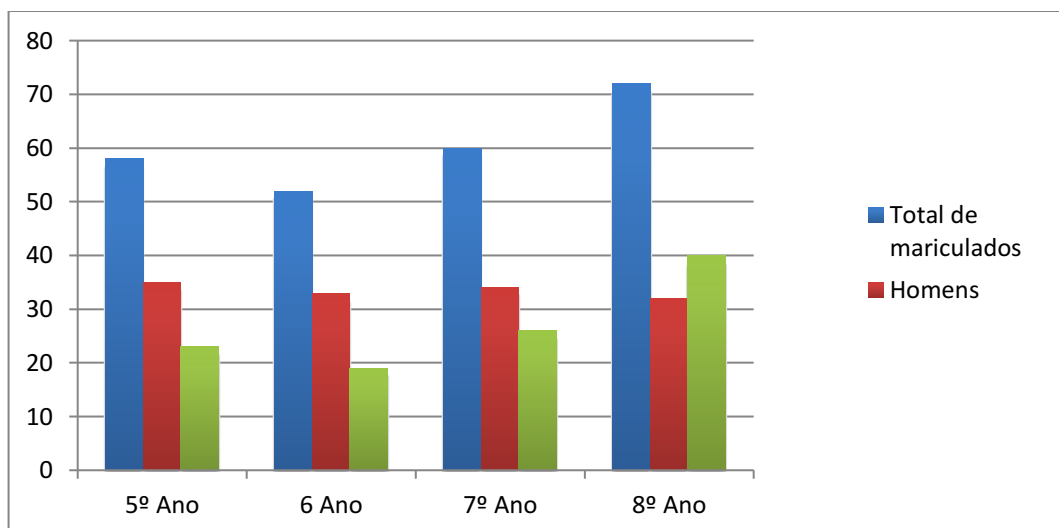
A seguir, apresentamos os dados averiguados a partir da coleta de dados referentes ao 2º Semestre de 2006, indicados nas Tabelas 7-8, Gráficos 9-11. É importante destacar que não foram encontrados no arquivo os dados referentes ao 1º semestre de 2006.

Tabela 7 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2006

TURMAS	5º Ano (2 turmas)		6º Ano (2 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (2 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	58	H: 35	52	H: 33	60	H: 34	72	H: 32	242	H: 134
		M: 23		M: 19		M: 26		M: 40		M: 108
Abandono	39	H: 25	26	H: 20	21	H: 12	28	H: 15	114	H: 72
		M: 14		M: 6		M: 9		M: 13		M: 42
Transferidos	1	H: 0	2	H: 2	0	H: 0	2	H: 1	5	H: 3
		M: 1		M: 0		M: 0		M: 1		M: 2

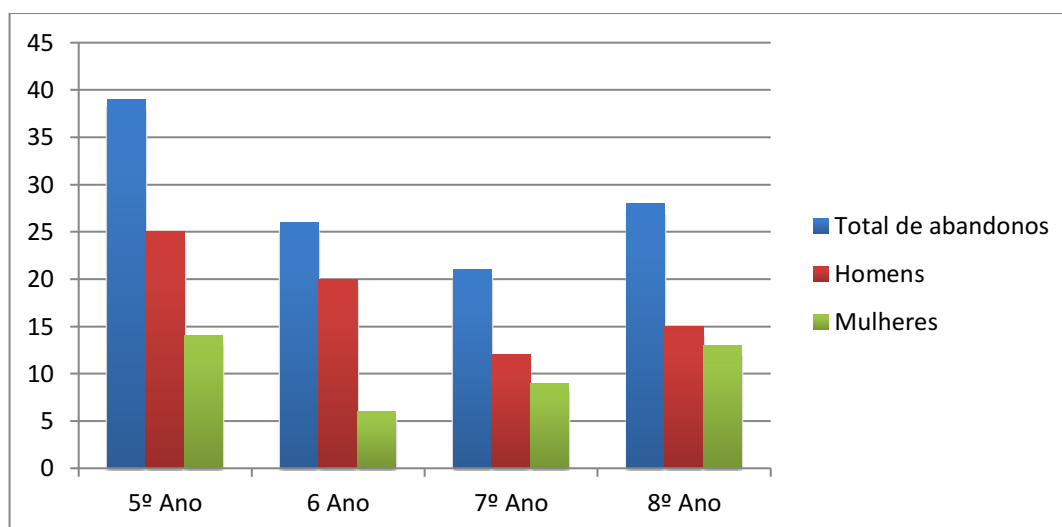
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 9 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2006



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 10 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2006



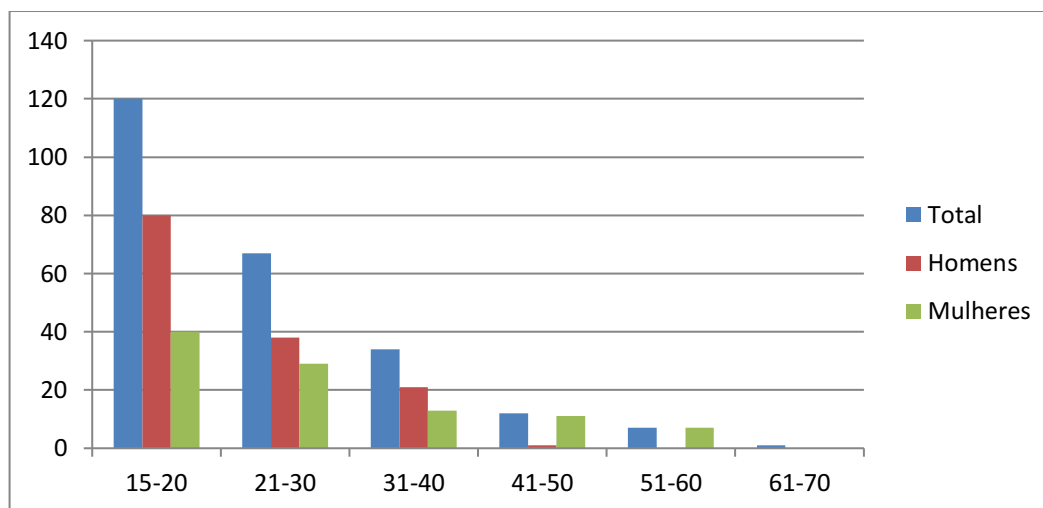
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 8 - Faixa etária por sexo, 2/2006

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	20	19	23	18	80	8	7	9	16	40
21-30	10	14	5	9	38	4	5	10	10	29
31-40	4	3	4	4	15	8	2	4	7	21
41-50	0	0	0	1	1	1	4	2	4	11
51-60	0	0	0	0	0	0	1	2	4	7
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	134					108				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 11 - Faixa etária por sexo, 2/2006



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

A partir da análise dos gráficos referentes ao 2º Semestre de 2006, averiguamos que dos 242 matriculados, um pouco mais da metade, são pessoas do sexo masculino (134). Desse quantitativo: 80 eram da faixa etária dos 15 aos 20 anos, 38 da faixa etária dos 21 aos 30 anos, 13 entre 31 e 40 anos e 8 entre 41 e 50 anos.

Em relação ao número de abandonos, o número de homens é maior também, uma vez que, de um total de 39 abandonos, 25 são homens. As mulheres matriculadas nesse mesmo semestre representam um total de 108, 40 delas estavam na faixa etária entre 15 e 20 anos, 29 entre 21 e 30, 21 entre 31 e 40, 11 entre 41 e 50, 7 entre 51 e 60 anos e 1 entre 61 e 70 anos. Além disso, de um total de 39 abandonos, 14 representam as mulheres.

Observamos que a faixa etária em há que mais alunos matriculados na EJA é a de 15 a 20 anos, cerca de 60%. (Ao se colocar 58%%, está-se informando um número concreto, por isso deve-se colocar 60%, 50%). Esse fato se explica pela idade mínima permitida para ingresso no Ensino Fundamental II de tal modalidade, visto que muitos alunos migram para a EJA em busca de acelerar seus estudos.

Além disso, o número de abandono representa um percentual de 47% do total de matrículas no semestre. Percebe-se também que, conforme a faixa etária, aumenta o número de mulheres, isso se apresenta crescente em relação ao dos homens.

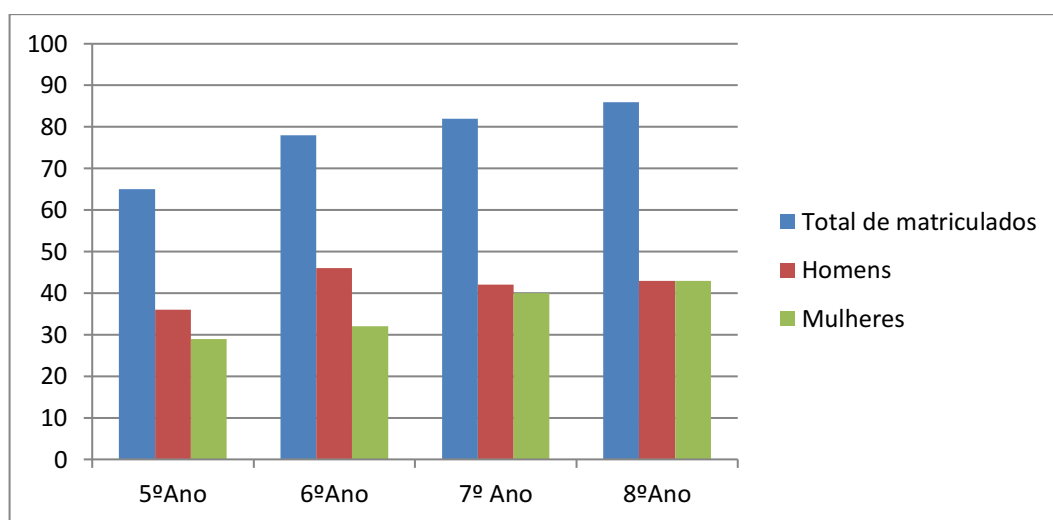
A seguir, apresentamos os dados referentes ao 1º semestre de 2007, indicados nas Tabelas 9-10 e Gráficos 12-14.

Tabela 9 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2007

TURMAS	5º Ano (2 turmas)		6º Ano (2 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (2 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	65	H: 36 M: 29	78	H: 46 M: 32	82	H: 42 M: 40	86	H: 43 M: 43	311	H: 167 M: 144
Abandono	30	H: 18 M: 12	27	H: 15 M: 12	25	H: 19 M: 6	29	H: 18 M: 11	111	H: 67 M: 44
Transferidos	2	H: 0 M: 2	1	H: 1 M: 0	1	H: 1 M: 0	4	H: 2 M: 2	8	H: 4 M: 4

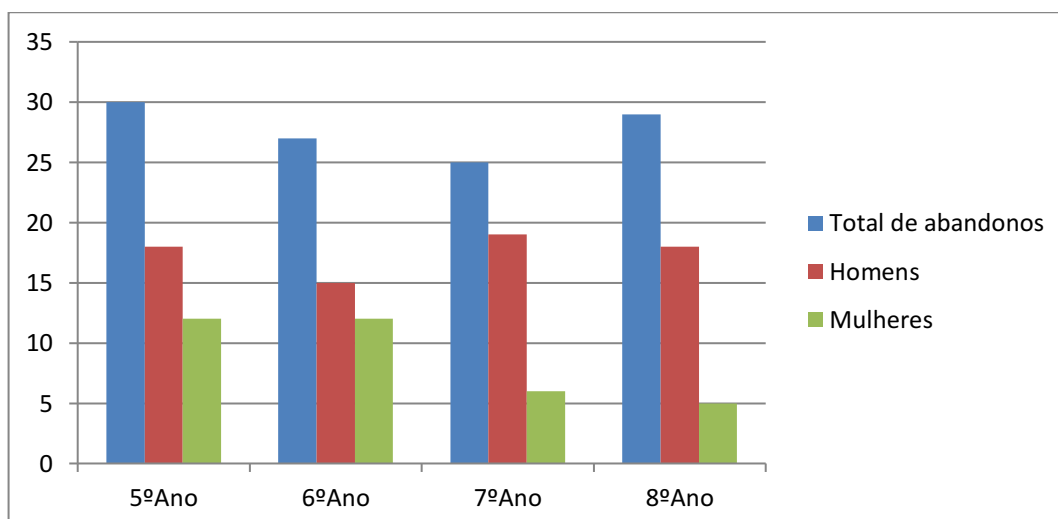
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 12 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2007



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 13 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2007



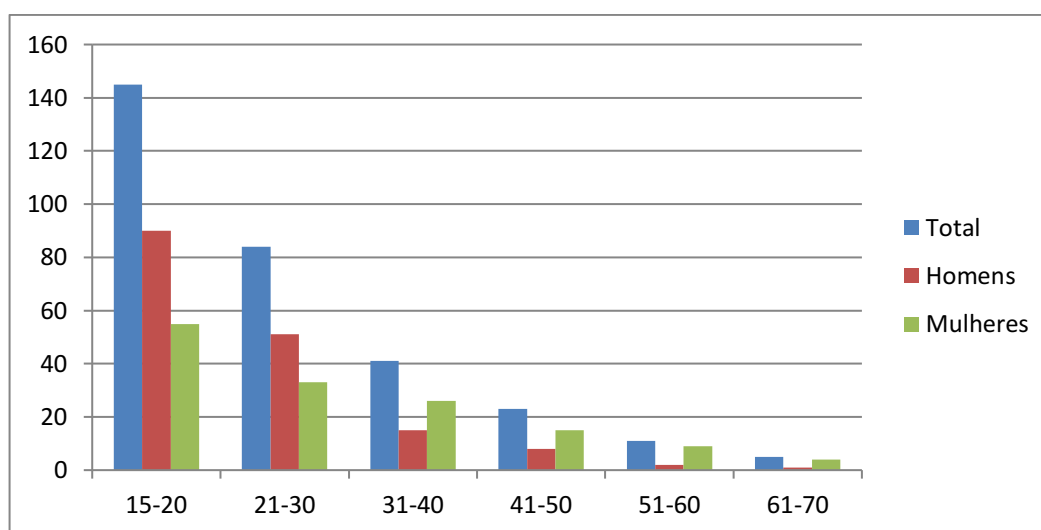
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 10 - Faixa etária por sexo, 1/2007

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	18	33	20	19	90	8	14	18	15	55
21-30	8	12	14	17	51	5	5	12	13	35
31-40	6	4	2	3	15	7	9	2	8	26
41-50	1	3	0	4	8	4	2	6	3	15
51-60	2	0	0	0	2	6	0	1	2	9
61-70	1	0	0	0	1	2	0	0	2	4
TOTAL	HOMENS 167					MULHERES 144				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 14 - Faixa etária por sexo, 1/2007



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

A partir da análise dos gráficos referentes ao 1º Semestre de 2007, atentamos que foram matriculados 311 alunos na EJA, desses, 167 eram homens e 144 mulheres. Observamos que, durante esse semestre o número de homens e mulheres era equilibrado. No decorrer do semestre, 111 alunos desistiram, desses 67 eram homens e 44 mulheres, e 8 alunos foram transferidos: 4 homens e 4 mulheres.

A faixa etária que apresenta o maior número de alunos continua sendo a de 15 a 20 anos, do montante de 145 discentes, 90 eram homens e 55 mulheres. Portanto, o total de alunos entre 15 e 20 anos representa um percentual de 46,6% do total de matriculados.

Durante esse semestre, a quantidade de homens e de mulheres matriculados estava equilibrada. Mesmo assim, notamos que, a partir da faixa etária de 31 a 40 anos, o número de mulheres passa a ser superior ao de homens, assim como nos demais gráficos.

Além disso, a situação da evasão escolar permanece preocupante, pois totaliza em 111 num quantitativo de 311 matrículas. Isso representa 35,6% do total de matriculados durante o semestre em análise.

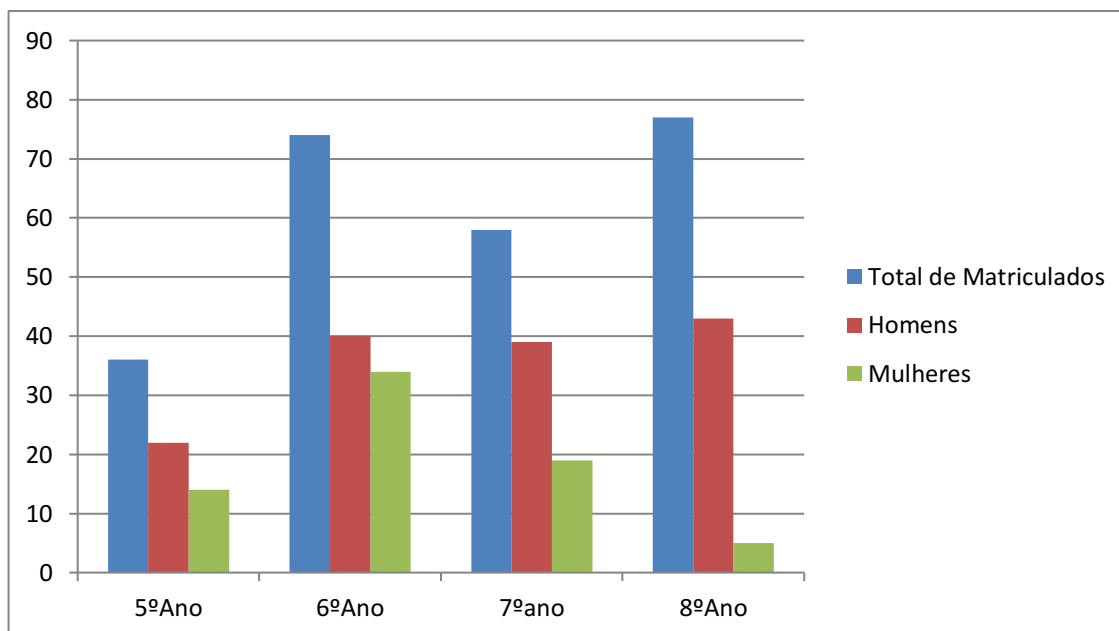
A seguir, apresento os dados coletados referente ao 2º semestre de 2007, indicados nas Tabelas 11-12 e Gráficos 15-17.

Tabela 11 - Quantitativo de matriculados por semestre 2/2007

TURMAS	5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		Total	
	(2 turmas)		(2 turmas)		(2 turmas)		(2 turmas)		(8 turmas)	
Matriculados	36	H: 22 M: 14	74	H: 40 M: 34	58	H: 39 M: 19	77	H: 43 M: 34	245	H: 144 M: 101
Abandono	13	H: 8 M: 5	30	H: 18 M: 12	26	H: 20 M: 6	26	H: 19 M: 7	95	H: 65 M: 30
Transferidos	0	H: 0 M: 0	2	H: 1 M: 1	0	H: 0 M: 0	1	H: 1 M: 0	3	H: 2 M: 1

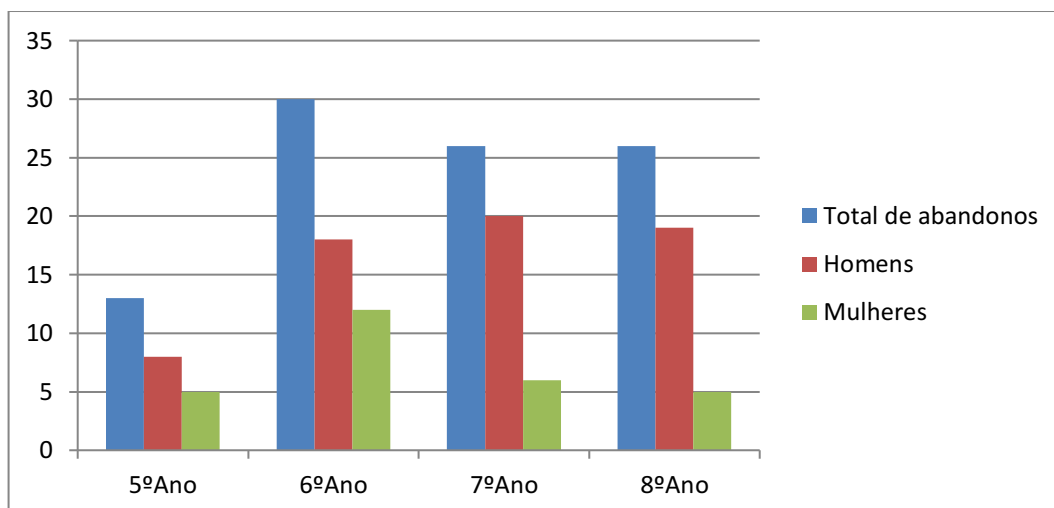
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 15 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2007



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 16 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2007



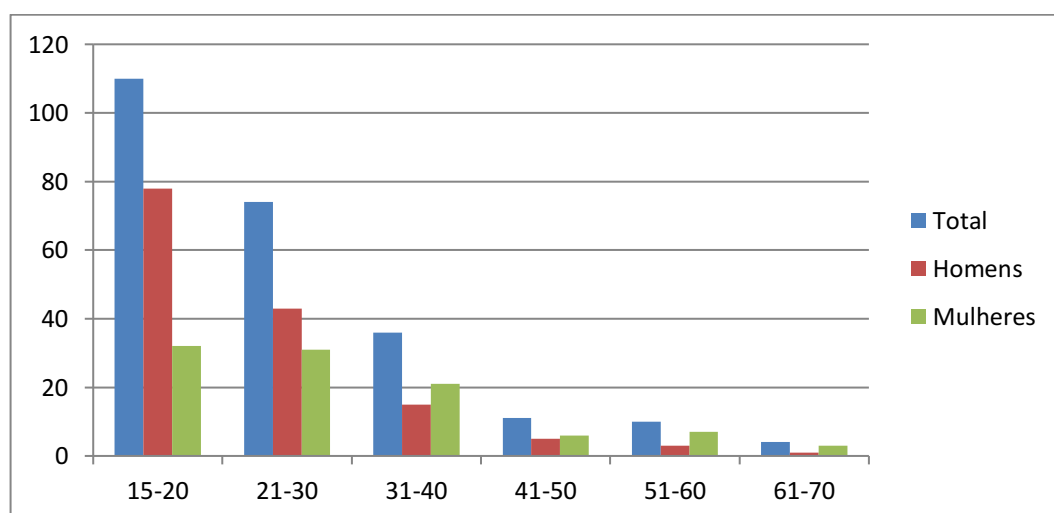
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 12 - Faixa etária por sexo, 2/2007

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	9	22	24	23	78	2	9	7	14	32
21-30	5	10	10	17	42	3	9	5	14	31
31-40	5	4	4	2	15	6	8	6	2	22
41-50	2	1	2	0	5	0	2	1	3	6
51-60	1	2	0	0	3	2	3	1	1	7
61-70	0	1	0	0	1	0	3	0	0	3
TOTAL	HOMENS				144	MULHERES				101

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 17 - Faixa etária por sexo, 2/2007



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Observamos, no 2º semestre de 2007, que das 245 matrículas efetuadas, 144 foram preenchidas por homens e 101 por mulheres. O número de abandonos continua significativo, 95 durante o semestre: 65 homens e 30 mulheres. Apenas 3 alunos foram transferidos de escola: 2 homens e 1 mulher.

Como verificado nos gráficos anteriores, a faixa etária que possuía o maior número de matriculados, era a de 15 a 20 anos. Do total de 110 alunos, 78 eram homens e 32 mulheres. Isso representa um percentual de 44,8% dos alunos matriculados no semestre.

O número de homens permanece superior ao de mulheres, até a faixa etária dos 30 anos, a partir dessa faixa etária, o número de mulheres passa a ser levemente superior ao de homens.

Em relação ao percentual de abandono durante o 2º semestre de 2007, apuramos que 38,7% dos alunos abandonaram a escola durante esse semestre letivo. Desse total, o 6º e 8º período é que tiveram o maior número de abandono.

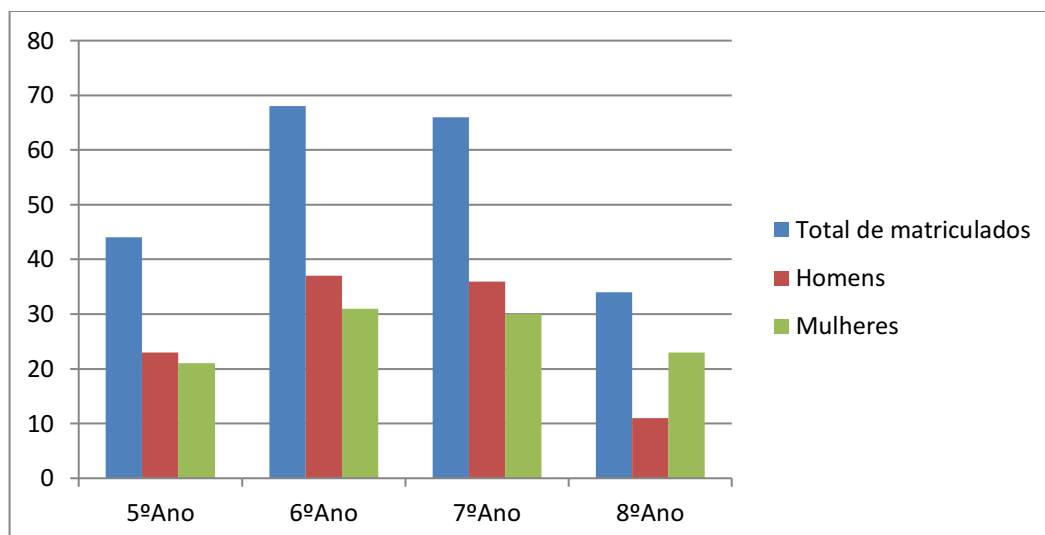
A seguir, apresento os dados referentes ao 1º semestre de 2008, indicados na Tabelas 13-14 e Gráficos 18-20.

Tabela 13 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2008

TURMAS	5º Ano (1 turma)		6º Ano (2 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (1 turmas)		Total (6 turmas)	
Matriculados	44	H: 23	68	H: 37	66	H: 36	34	H: 11	212	H: 107
		M: 21		M:31		M: 30		M: 23		M: 105
Abandono	15	H: 9	21	H: 14	19	H: 13	14	H: 12	69	H: 48
		M: 6		M: 7		M: 6		M: 2		M: 21
Transferidos	1	H: 0	1	H: 0	2	H: 1	0	H: 0	4	H:1
		M: 1		M: 1		M: 1		M: 0		M: 3

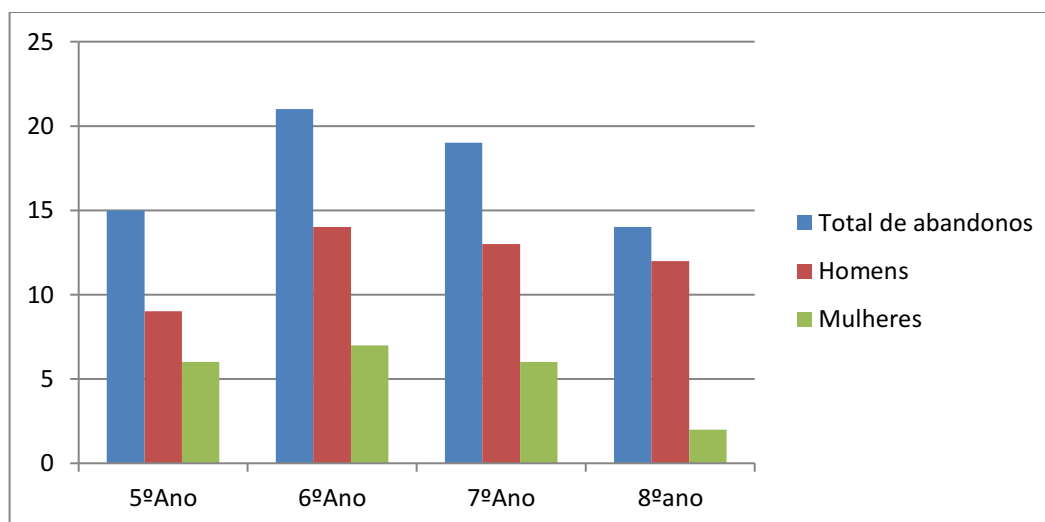
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 18 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2008



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 19 - Relação de abandono por sexo, 1/2008



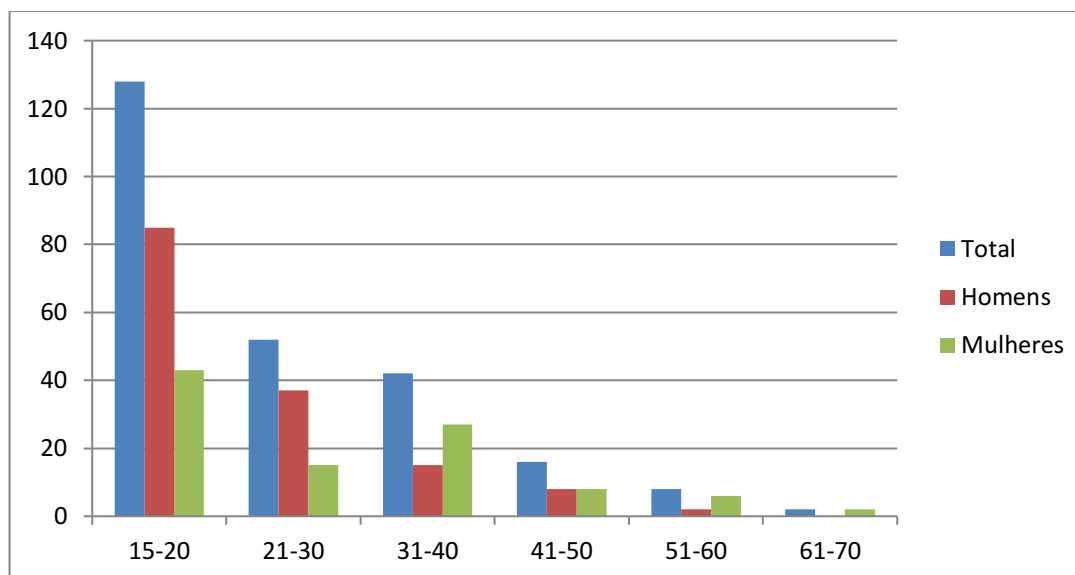
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 14 - Faixa etária por sexo, 1/2008

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	13	6	22	26	65	4	5	18	16	43
21-30	6	5	4	12	27	4	0	11	0	15
31-40	1	3	2	2	8	9	9	8	5	31
41-50	2	1	1	1	5	5	1	2	0	8
51-60	0	0	2	0	2	1	1	4	0	6
61-70	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	107					105				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 20 - Faixa Etária Por Sexo 1/2008



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No primeiro semestre de 2008, houve um total de 212 matrículas, dessas, 107 eram homens e 105 mulheres. Durante o semestre, 69 alunos abandonaram os estudos, desses, 48 eram homens e 21 mulheres, e 4 foram transferidos, 1 homem e 3 mulheres.

Assim como nos semestres anteriores, a faixa etária dos 15 aos 20 anos é a que apresenta maior número de alunos, ou seja, um total de 128, desse montante, 85 eram homens e 43 mulheres. A partir dos 30 anos, o número de mulheres torna-se um pouco mais elevado que o de homens.

A maior parte dos alunos continua sendo representada pela faixa etária dos 15 aos 20 anos, isso constitui um total de 60,8% do total de matriculados. Percebemos também que o número de desistência continua alto no decorrer dos semestres, uma vez que, nesse semestre em específico, houve um percentual de 32,5% de abandono do total de matriculados.

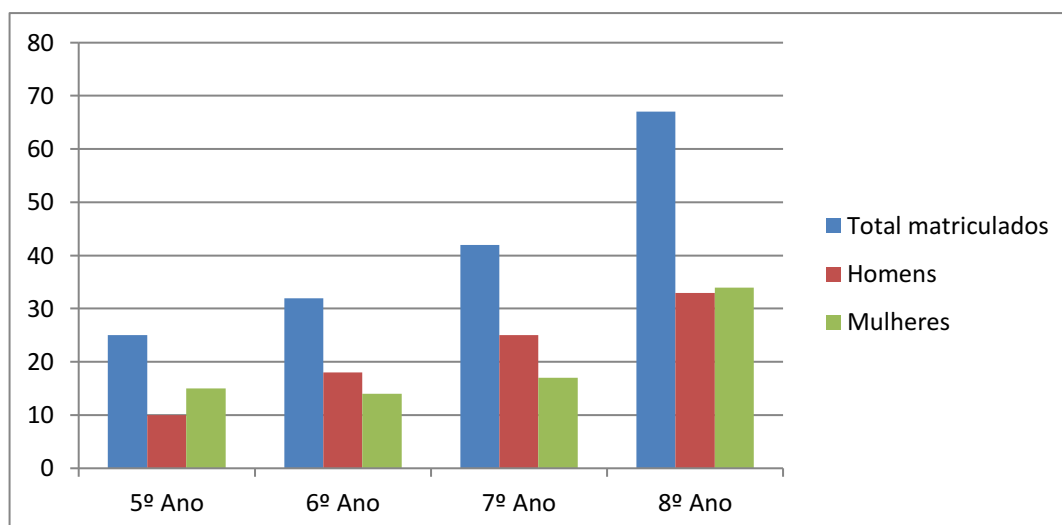
A seguir, apresento os dados relativos ao 2º semestre de 2008, indicados nas Tabelas 15-16 e Gráficos 21-23.

Tabela 15 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2008

TURMAS	5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		Total	
	(1 turma)		(1 turma)		(1 turma)		(2 turmas)		(5 turmas)	
Matriculados	25	H: 10 M:15	3	H: 18 M: 14	42	H: 25 M:17	67	H:33 M:34	166	H: 86 M: 80
Abandono	8	H: 3 M: 5	5	H: 5 M: 0	11	H: 9 M:2	10	H: 9 M:1	34	H: 26 M: 8
Transferidos	1	H: 0 M:1	0	H:0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	1	H: 0 M: 1

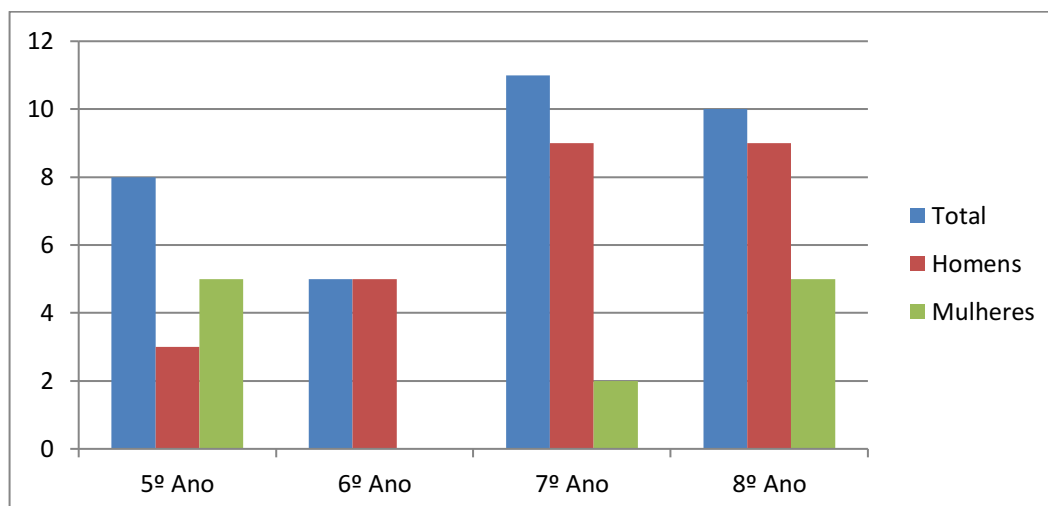
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 21 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2008



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 22 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2008



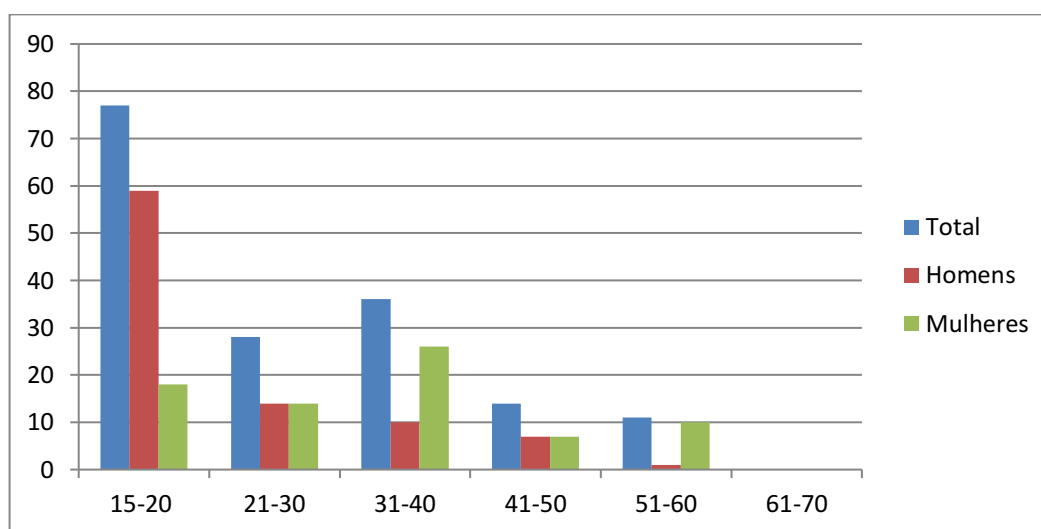
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 16 - Faixa Etária por sexo, 2/2008

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	5	12	11	26	54	5	3	3	7	18
21-30	2	3	5	4	14	1	2	5	11	19
31-40	1	1	5	3	10	7	2	9	8	26
41-50	2	3	1	1	7	1	3	1	2	7
51-60	0	1	0	0	1	1	3	2	4	10
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	86					80				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 23 - Faixa etária por sexo, 2/2008



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No segundo semestre de 2008, observamos que o número de matriculados reduziu bastante em relação aos semestres anteriores. Temos aqui um total de 166 alunos, entre eles, 86 são homens e 80 mulheres. Durante o referido semestre, 34 alunos abandonaram seus estudos: 26 homens e 8 mulheres. Apenas 1 mulher foi transferida para outra escola.

Um fator importante observado nesse semestre é que o número de abandono comparado ao de matrículas não foi tão relevante. Como nos semestres anteriores, a faixa etária que mais apresenta alunos é a de 15 a/e 20 anos. Isso representa um total de 77 alunos, o que corresponde a um total de 46,3% do total de matriculados, desse quantitativo 59 são homens e 18 mulheres. O número de homens nessa faixa etária em específico equivale praticamente ao triplo de mulheres. Assim como nos semestres antecedentes, a partir da faixa etária dos 30 anos, o número de mulheres torna-se maior em relação ao de homens.

Quanto ao percentual de evasão escolar, o 2º semestre de 2008 revela um total de 20,4% do total de matriculados. Esse é um número baixo quando comparado aos semestres anteriores.

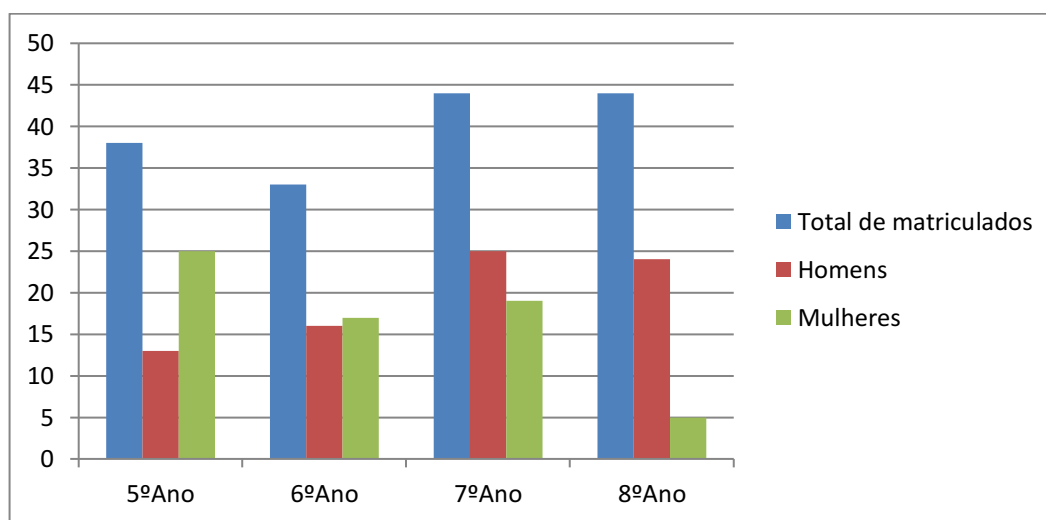
A seguir, apresento os dados referentes ao 1º Semestre de 2009, indicados nas Tabelas 17-18 e Gráficos 24-26.

Tabela 17 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2009

TURMAS	5º Ano (1 turma)		6º Ano (1 turma)		7º Ano (1 turma)		8º Ano (1 turma)		Total (4 turmas)	
Matriculados	38	H: 13 M: 25	33	H: 16 M: 17	44	H: 25 M: 19	44	H: 24 M: 20	159	H: 78 M: 81
Abandono	13	H: 7 M: 6	11	H: 6 M: 5	11	H: 7 M: 4	12	H: 6 M: 6	47	H: 26 M: 21
Transferidos	1	H: 1 M: 0	1	H: 0 M: 1	2	H: 0 M: 2	1	H: 1 M: 0	5	H: 2 M: 3

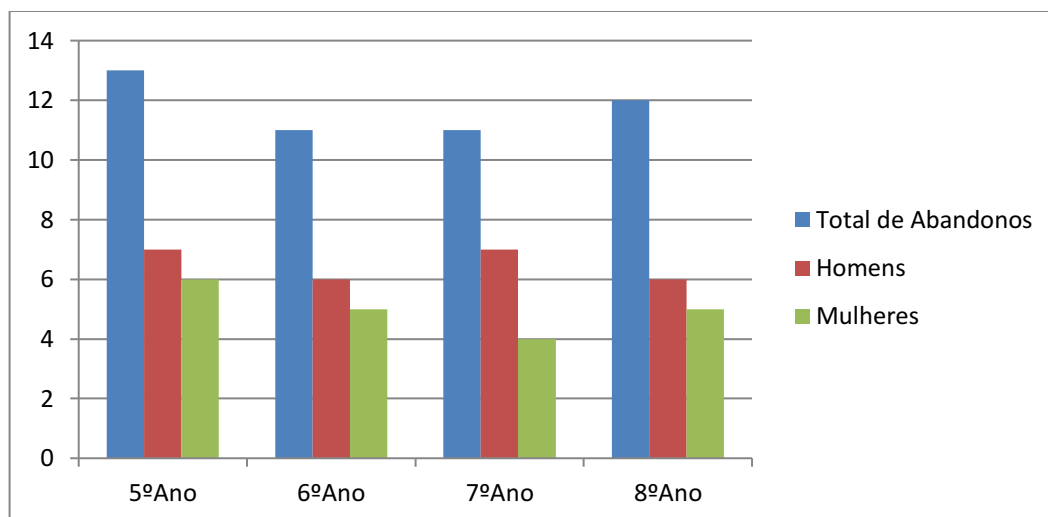
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 24 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2009



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 25 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2009



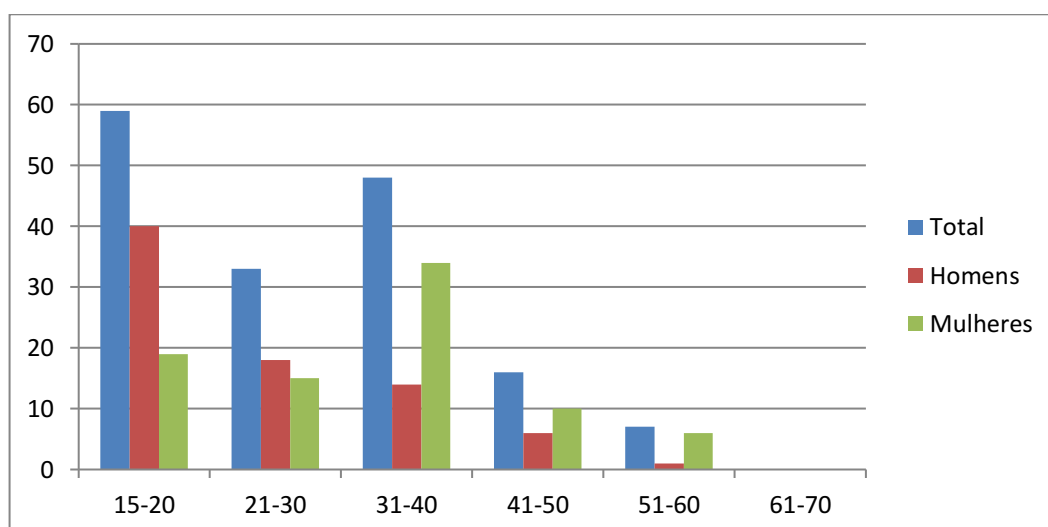
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 18 - Faixa etária por sexo, 1/2009

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	5	11	13	10	39	4	4	4	7	19
21-30	5	2	5	6	18	2	4	4	5	15
31-40	2	3	2	7	14	9	8	6	8	31
41-50	1	1	3	1	6	4	2	3	1	10
51-60	1	0	0	0	1	2	0	3	1	6
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				78	MULHERES				81

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 26 - Faixa etária por sexo, 1/2009



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Durante o 1º semestre do ano de 2009, observamos que o número total de matriculados foi de 159 alunos: 78 homens e 81 mulheres. Quando comparado aos semestres precedentes, esse foi o primeiro em que o número de mulheres foi superior ao de homens. No decorrer do semestre, 47 alunos abandonaram seus estudos, entre eles, 26 homens e 21 mulheres, e 4 alunos foram transferidos: 2 homens e 2 mulheres.

Apesar de o número de mulheres ser maior que o de homens, a faixa etária dos 15 aos 20 anos continua sendo a que possui maior número de alunos. Esse grupo constitui um total de 46,3% do total de matriculados, principalmente de homens, já que havia 40 homens (o que representa mais da metade do total de homens matriculados) e 19 mulheres.

Além disso, como nos semestres anteriores, a partir dos 30 anos, o número de mulheres torna-se superior ao de homens. Já, em relação ao percentual de abandono, houve, durante esse semestre, um quantitativo de 29,5% do número total de matriculados no decorrer do semestre.

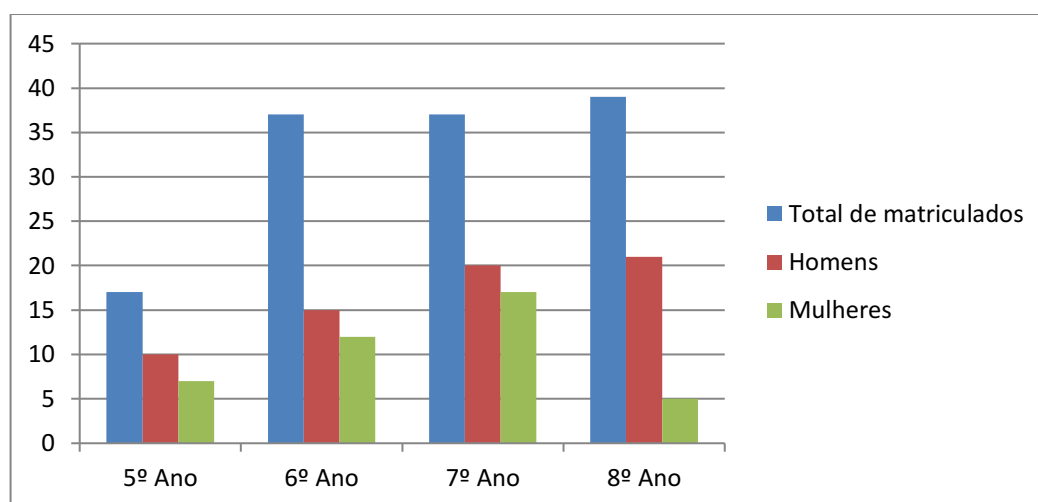
A seguir, apresento dados relativos ao 2º semestre do ano de 2009, indicados nas Tabelas 19-20 e Gráficos 27-29.

Tabela 19 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2009

TURMAS	5º Ano (1 turma)		6º Ano (1 turma)		7º Ano (1 turma)		8º Ano (1 turma)		Total (4 turmas)	
Matriculados	17	H: 10 M: 7	27	H: 15 M: 12	37	H: 20 M: 17	39	H: 21 M: 18	120	H: 66 M: 54
Abandono	12	H: 8 M: 4	20	H: 9 M: 11	20	H: 14 M: 6	9	H: 5 M: 4	61	H: 36 M: 25
Transferidos	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0		H: 0 M: 0		H: 0 M: 0

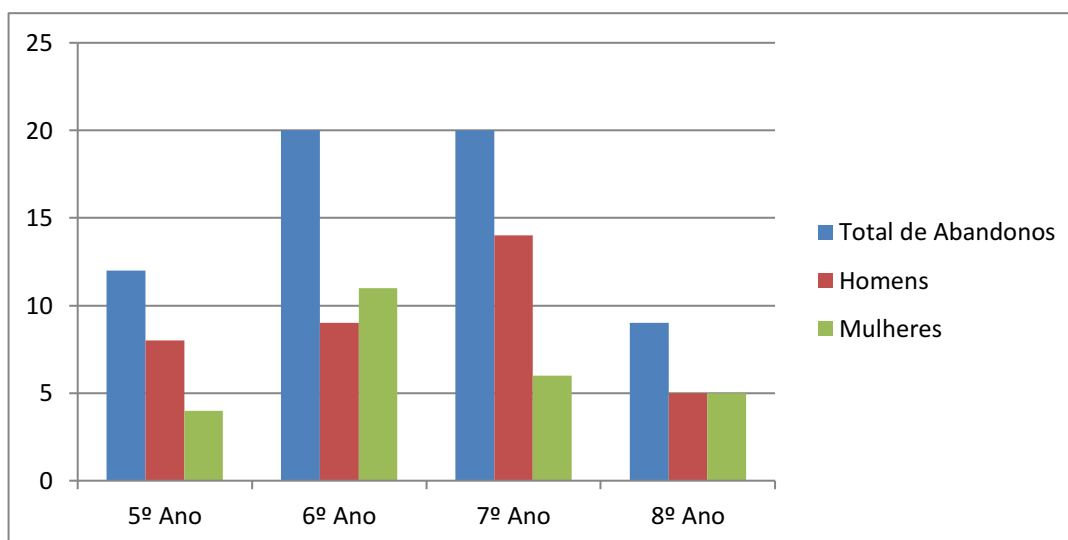
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 27 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2009



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 28 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2009



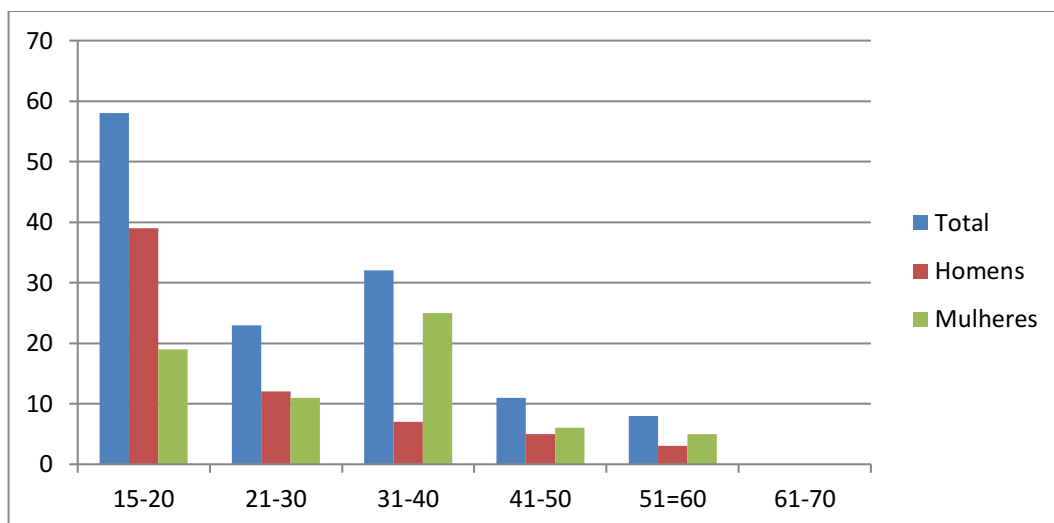
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 20 - Faixa etária por sexo, 2/2009

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	5º	6º	7º	8º	Total	5º	6º	7º	8º	Total
15-20	4	7	18	10	39	5	4	2	2	13
21-30	2	3	2	5	12	0	3	4	4	11
31-40	3	2	1	1	7	2	7	6	4	19
41-50	0	1	0	4	5	1	1	2	2	6
51-60	0	2	0	1	3	0	1	2	2	5
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	66					54				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 29 - Faixa etária por sexo, 2/2009



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Reparamos que, no segundo semestre de 2009, houve 130 matriculados: 66 homens e 64 mulheres. Um quantitativo bem equilibrado de homens e mulheres matriculados no semestre. No decorrer desse espaço de tempo, ocorreram 61 abandonos: 36 homens e 25 mulheres, porém nenhuma transferência.

Assim como nos demais semestres, a faixa etária entre os 15 e 20 anos foi a que teve maior número de alunos matriculados: 58 alunos, entre eles, 39 homens e 19 mulheres. Esse quantitativo representa um percentual de 44,6% do total de matriculados durante o decorrer do semestre.

Na faixa etária a partir dos 30 anos, o número de mulheres torna-se superior ao dos homens, assim como nos demais semestres. Além disso, percebemos que, com o passar dos anos, o número de matriculados vem reduzindo consideravelmente.

Ademais, em relação ao percentual de evasão escolar, o segundo semestre de 2009 teve uma taxa considerada preocupante 46,9% do total de matriculados. Esse percentual é quase metade de um número de matrículas, considerado baixo (não seria elevado?) em relação aos semestres anteriores.

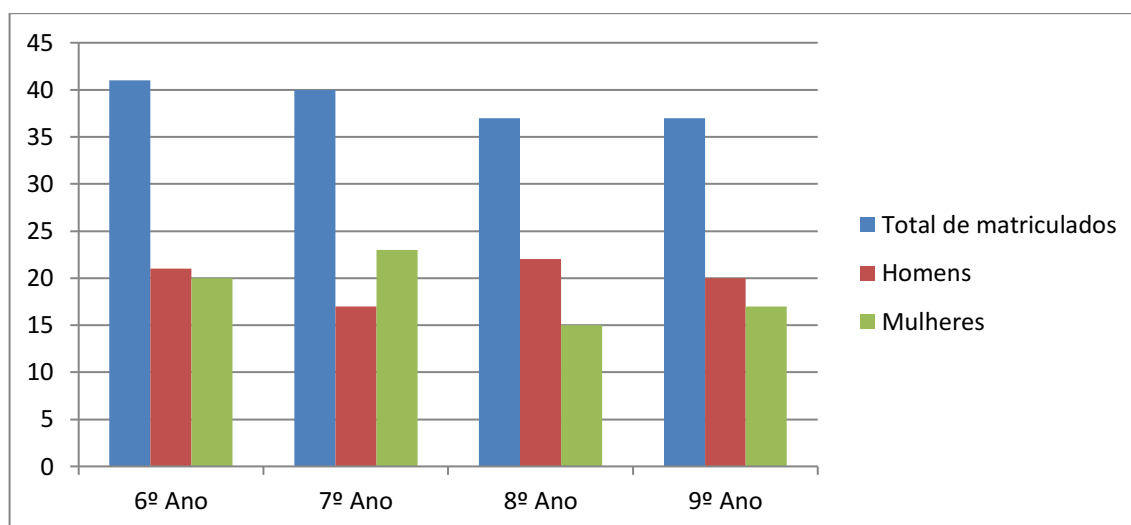
A seguir, apresento os dados referentes ao 1º semestre de 2011, indicados nas Tabelas 21-22 e Gráficos 30-32. É importante destacar que não foram encontrados no arquivo os diários concernentes ao 1º e 2º semestres de 2010.

Tabela 21 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2011

TURMAS	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total (4 turmas)	
Matriculados	41	H:21 M:20	40	H:17 M: 23	37	H: 22 M: 15	37	H: 20 M:17	155	H: 80 M: 75
Abandono	0	H: 0 M:0	0	H: 0 M: 0	8	H: 4 M: 4	10	H: 3 M: 7	18	H: 7 M: 11
Transferidos	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H:0 M: 0	0	H: 0 M: 0

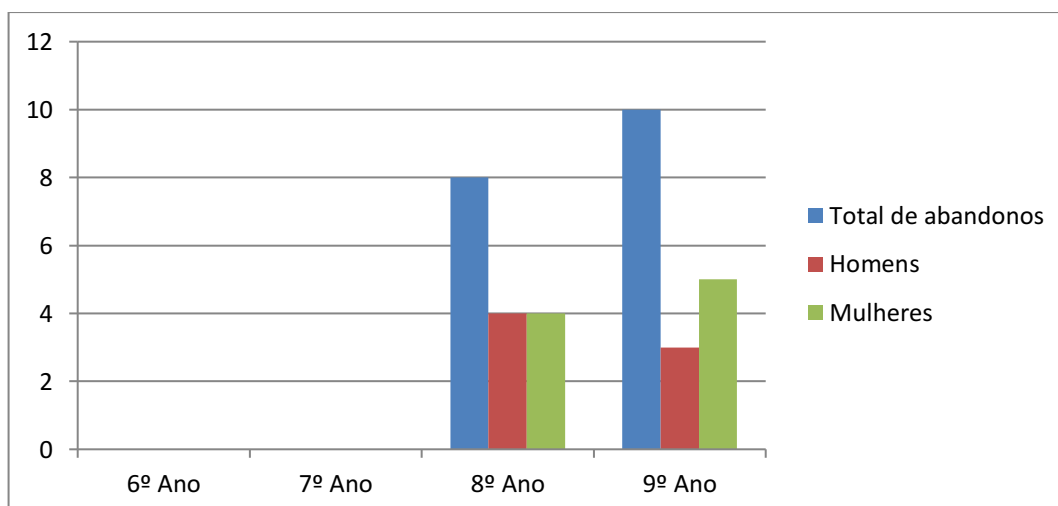
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 30 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2011



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 31 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2011



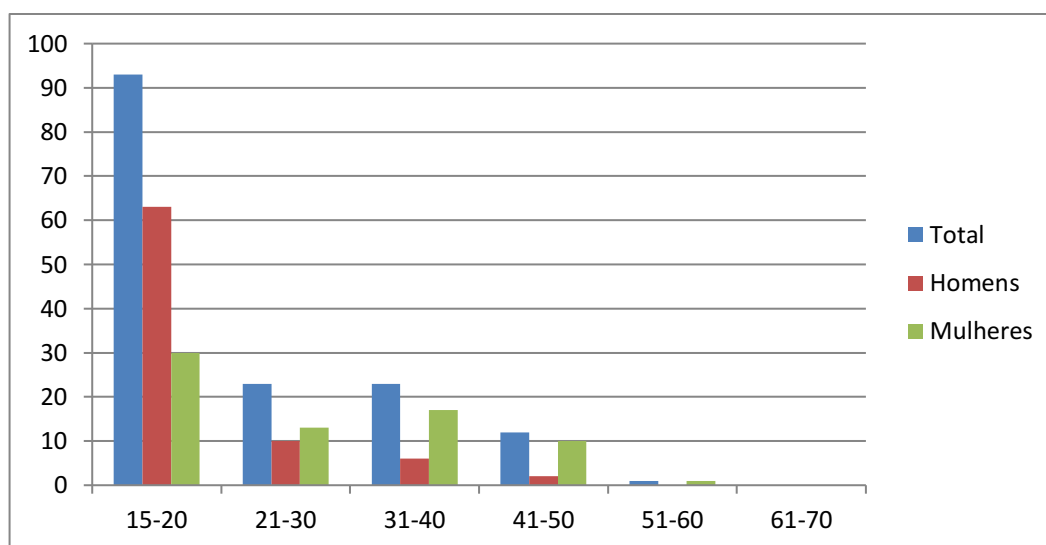
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 22 - Faixa etária por sexo, 1/2011

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	17	13	15	18	63	9	10	7	7	30
21-30	2	3	4	1	10	4	4	1	4	13
31-40	0	2	2	1	5	6	6	6	3	21
41-50	2	0	0	0	2	3	4	1	2	10
51-60	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				80	MULHERES				75

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 32 - Faixa etária por sexo, 1/2011



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No primeiro semestre de 2011, havia um total de 155 matriculados: 80 homens e 75 mulheres, mais uma vez um equilíbrio entre homens e mulheres inscritos. Houve durante o semestre um total de 18 abandonos: 7 homens e 11 mulheres. Em relação aos semestres anteriores, esse é o primeiro em que o número de mulheres que abandonou as aulas é maior do que o de homens. Não aconteceram transferência durante o semestre.

Assim como nos semestres antecedentes, a faixa etária que concentra o maior número de alunos é entre os 15 e os 20 anos. Esse grupo etário representa um total de 93 alunos: 63 homens e 30 mulheres. Desse quantitativo temos um percentual de 60% dos alunos situados nessa faixa etária.

Nesse semestre em específico, a partir da faixa etária dos 21 anos, o número de mulheres torna-se superior ao de homens, isso é mais evidente na faixa etária dos 31 aos 40 anos: um total de 6 homens e 17 mulheres.

Em relação ao percentual de evasão escolar, ocorreu nesse semestre um número considerado relativamente baixo em relação aos anteriores: 11,6% do total de matriculados desistiram dos estudos durante esse semestre em específico.

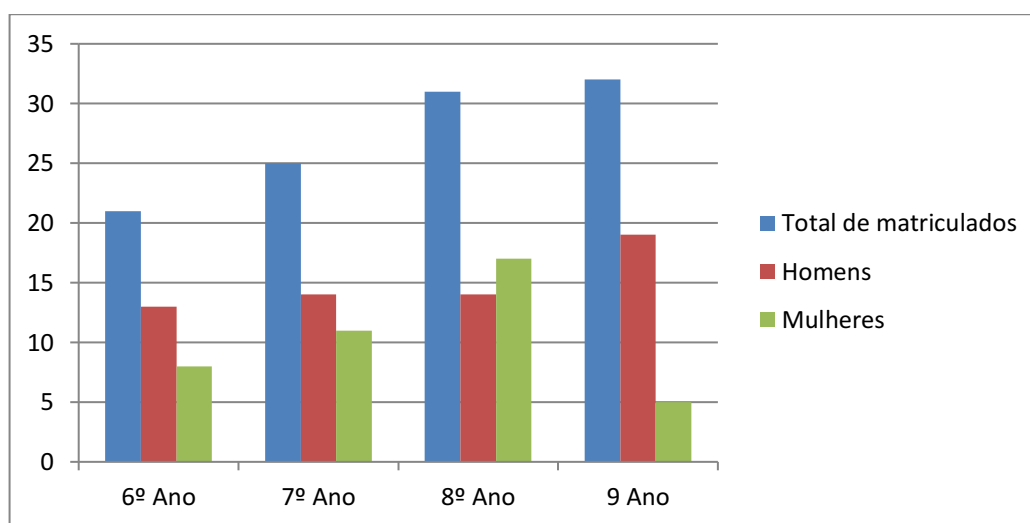
A seguir, apresento os dados referentes ao 2º semestre de 2011, indicados nas Tabelas 23-24 e Gráficos 33-34.

Tabela 23 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2011

TURMAS	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total (4 turmas)	
Matriculados	21	H: 13 M: 8	25	H: 14 M: 11	31	H: 14 M: 17	32	H: 19 M: 13	109	H: 60 M: 49
Abandono	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0
Transferidos	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 33 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2011



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

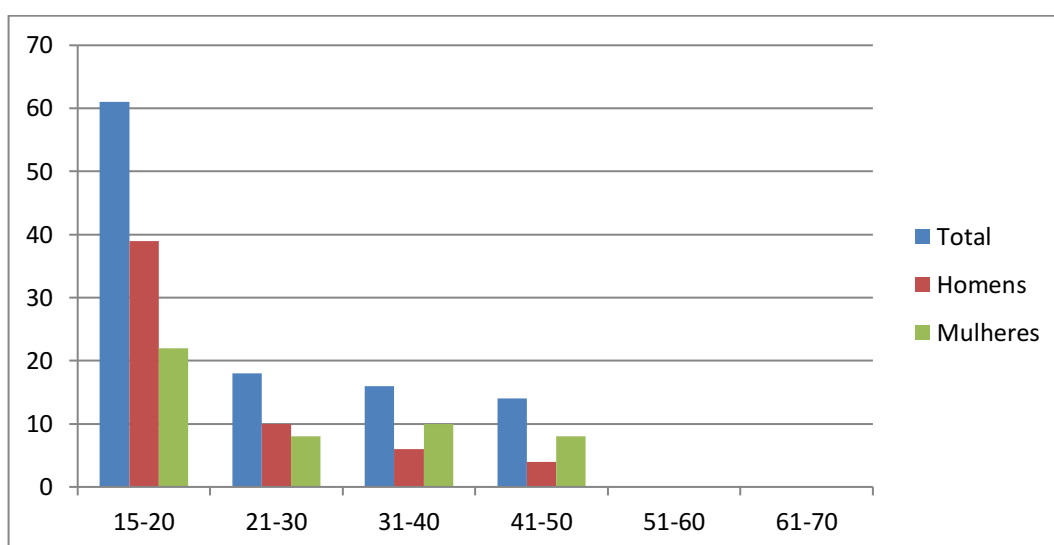
Obs: não houve abandono no semestre.

Tabela 24 - Faixa etária por sexo, 2/2011

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	10	10	11	9	40	4	4	8	6	22
21-30	1	2	2	5	10	2	3	2	2	9
31-40	2	0	0	4	6	2	3	2	3	10
41-50	1	2	0	1	4	0	2	5	1	8
51-60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				60	MULHERES				49

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 34 - Faixa etária por sexo, 2/2011



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No segundo semestre de 2011, houve 109 matrículas: 60 de homens e 49 de mulheres. Durante esse semestre, em específico, não tivemos abandono ou transferências.

Tal qual como nos semestres anteriores, a maioria dos alunos concentra-se na faixa etária dos 15 aos 20 anos. Esse grupo representa um total de 61 alunos que constitui um percentual de 55,9% do total de matriculados durante o semestre. Nesse viés, a maioria eram homens: 39 alunos, já as mulheres, nessa faixa etária, eram apenas 22.

Além disso, a partir dos 30 anos, o número de mulheres passa a ser superior ao de homens. Observamos também que, a cada semestre, o número de alunos matriculados diminui gradativamente.

O segundo semestre de 2011 mostra um dado ainda mais relevante: não houve abandono nesse período. Como não é algo comum, principalmente em turmas de EJA, tive o

cuidado de analisar todos os diários desse período a fim de me certificar sobre essa informação, e, em nenhum deles, encontrei registros de abandono.

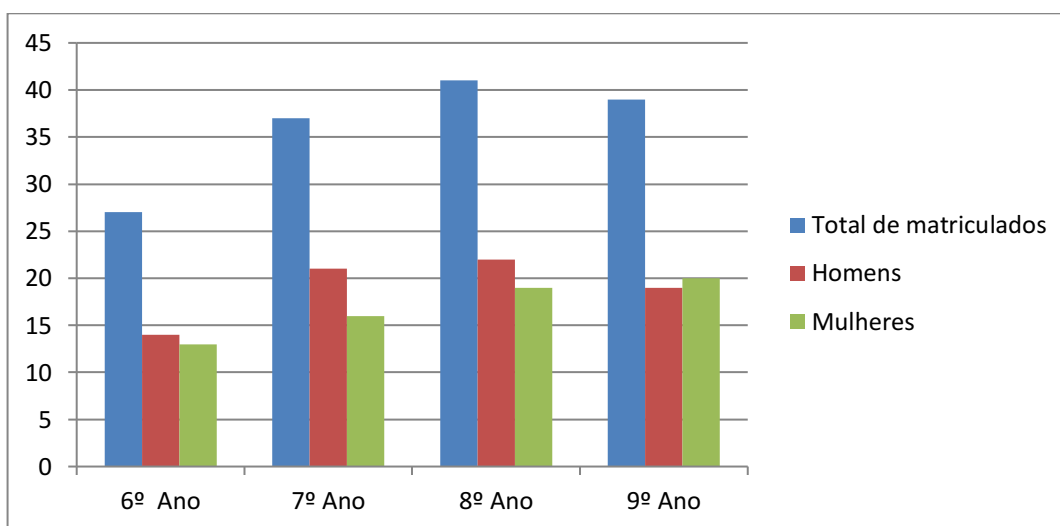
A seguir, dados relativos ao 1º Semestre do ano de 2012, indicados nas Tabelas 25-26 e Gráficos 35-37.

Tabela 25 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2012

TURMAS	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total	
Matriculados	27	H:14 M:13	37	H: 21 M:16	41	H:22 M: 19	39	H: 19 M:20	144	H: 76 M: 68
Abandono	8	H:7 M:1	22	H:14 M:8	9	H:3 M:6	10	H:6 M:4	49	H: 30 M: 19
Transferidos	0	H:0 M:0	3	H:1 M:2	2	H:1 M:1	2	H: 1 M: 1	7	H: 3 M: 4

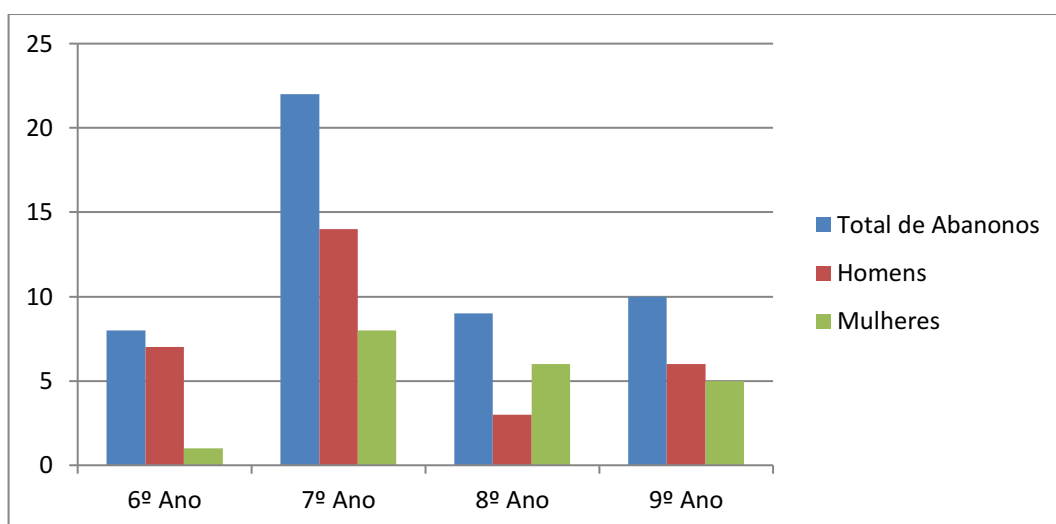
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 35 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2012



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 36 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2012



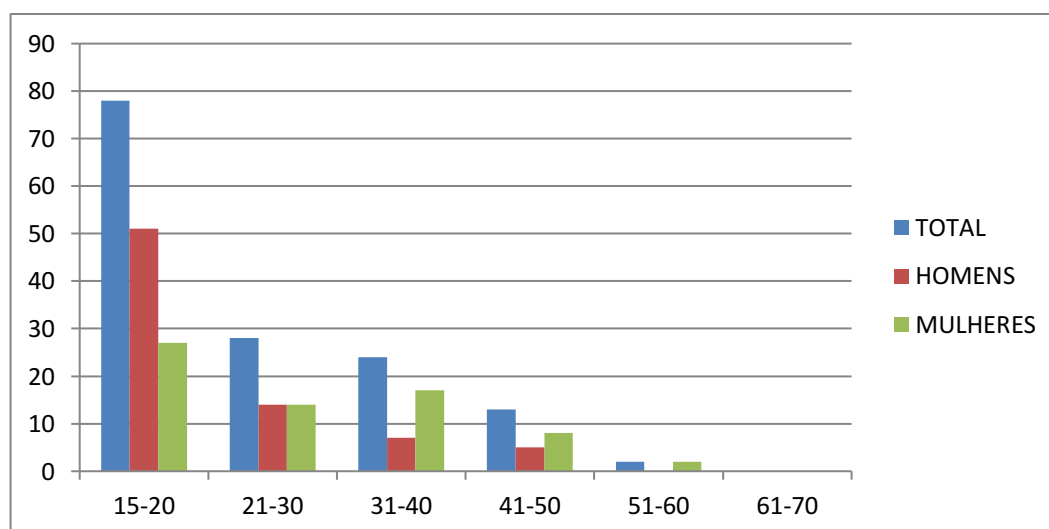
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 26 - Faixa etária por sexo, 1/2012

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	7	16	16	12	51	1	7	8	11	27
21-30	2	3	4	3	12	3	3	3	5	14
31-40	4	2	1	3	10	5	4	7	2	18
41-50	1	1	1	0	3	3	1	1	3	8
51-60	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				76	MULHERES				68

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 37 - Faixa etária por sexo, 1/2012



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No primeiro semestre de 2012, houve um total de 144 alunos: 76 homens e 68 mulheres. Durante esse período, 49 alunos abandonaram o curso: 30 homens e 19 mulheres. Tal número é bastante relevante quando comparado aos semestres anteriores. Além disso, 7 alunos foram transferidos: 3 homens e 4 mulheres.

Da mesma forma que os demais semestres analisados até o momento, a faixa etária entre os 15 e os 20 anos é a que apresenta maior número de alunos matriculados. Isso representa um total de 78 alunos, o que constitui um percentual de 54% do total de matriculados durante o período, desse quantitativo, 51 eram homens e 27 mulheres.

Nesse semestre, apuramos que, a partir da faixa etária dos 21 anos, o número de mulheres passou a ser superior ao de homens. Em relação ao percentual de abandono, observou-se que de 144 alunos matriculados, 34% abandonaram os estudos no decorrer desse espaço de tempo.

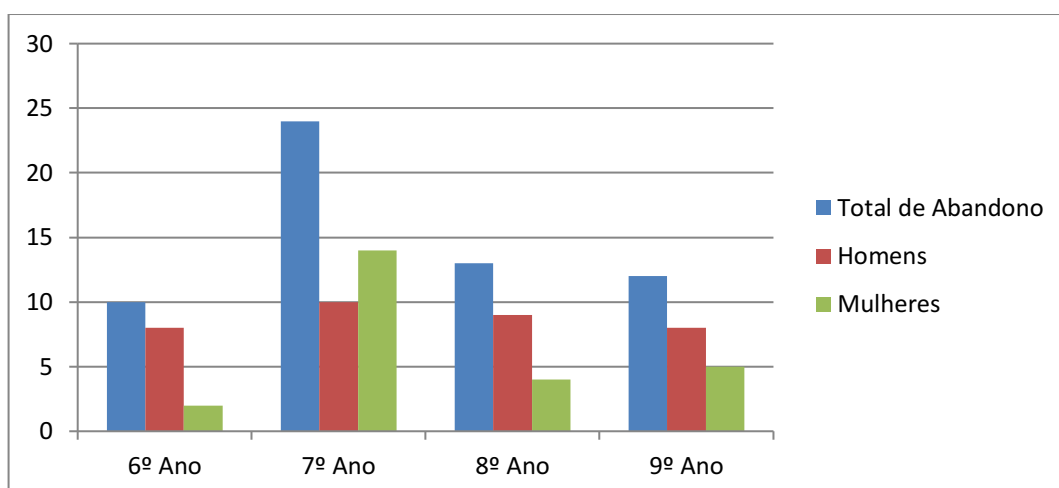
A seguir, apresento os dados relativos ao 1º semestre de 2013, indicados nas Tabelas 27-28 e Gráficos 38-40. É importante ressaltar que não foram encontrados dados relativos ao 2º semestre de 2012.

Tabela 27 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2013

TURMAS	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total	
Matriculados	22	H: 15	42	H: 20	41	H: 27	39	H: 23	144	H: 85
		M: 7		M: 22		M: 14		M: 16		M: 59
Abandono	10	H: 8	24	H: 10	13	H: 9	12	H: 8	59	H: 35
		M:2		M: 14		M: 4		M: 4		M: 24
Transferidos	0	H: 0	1	H: 1	2	H: 2	0	H: 0	3	H: 3
		M: 0		M:0		M: 0		M: 0		M: 0

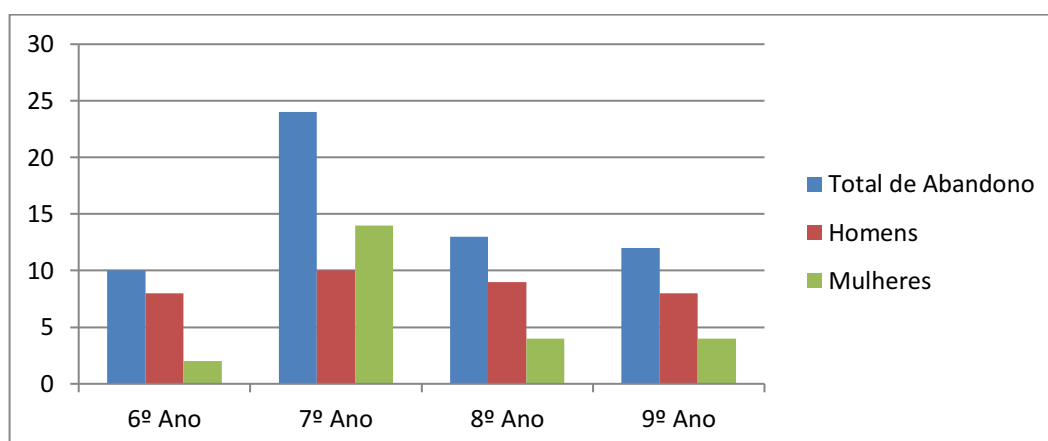
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 38 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2013



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 39 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2013



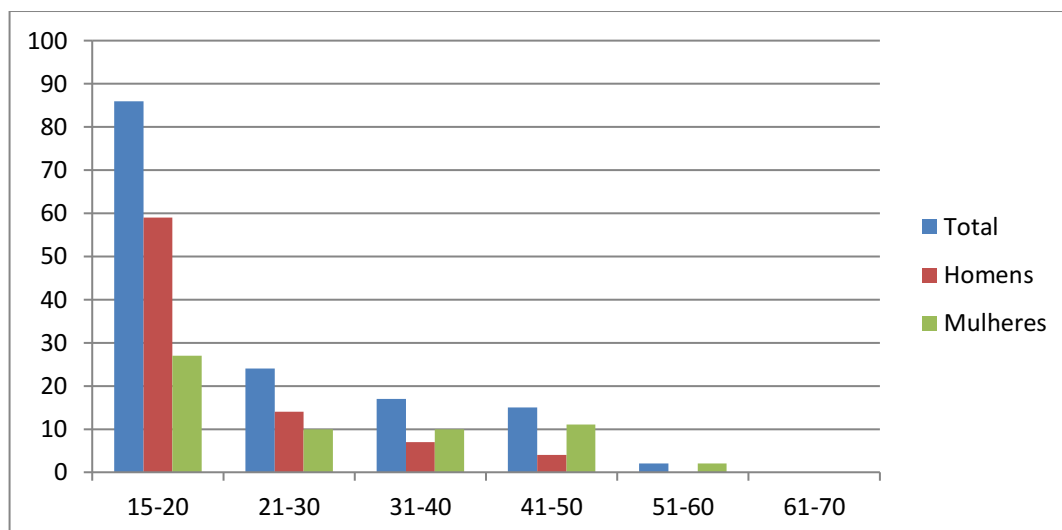
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 28 - Faixa etária por sexo, 1/2013

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	9	12	20	18	59	4	10	5	8	27
21-30	4	3	4	3	14	1	4	3	2	10
31-40	0	3	2	2	7	0	4	5	0	9
41-50	2	1	0	0	3	1	4	1	5	11
51-60	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				85	MULHERES				59

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 40 - Faixa etária por sexo, 1/2013



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Verificamos que, no primeiro semestre do ano de 2013, houve 144 matriculados: 84 homens e 59 mulheres. No decorrer desse período, ocorreram 59 abandonos: 35 homens e 24 mulheres. Além disso, transcorreram 3 transferências: todas do sexo masculino.

Do mesmo modo que nos semestres antecedentes, a faixa etária dos 15 aos 20 anos foi a que possuiu maior número de matriculados: um total de 86 alunos. Tal número representa um percentual de 66,6 % do total de matriculados, a saber, 59 homens e 27 mulheres. Como na maioria dos semestres analisados anteriormente, a faixa etária a partir dos 30 anos foi a que o número de mulheres passou a ser superior ao de homens.

Em relação ao percentual de abandono, observou-se que dos 144 matriculados, 40,9% abandonaram os estudos no decorrer do semestre, apurou-se também que, do total de matriculados, 59% eram pessoas do sexo masculino.

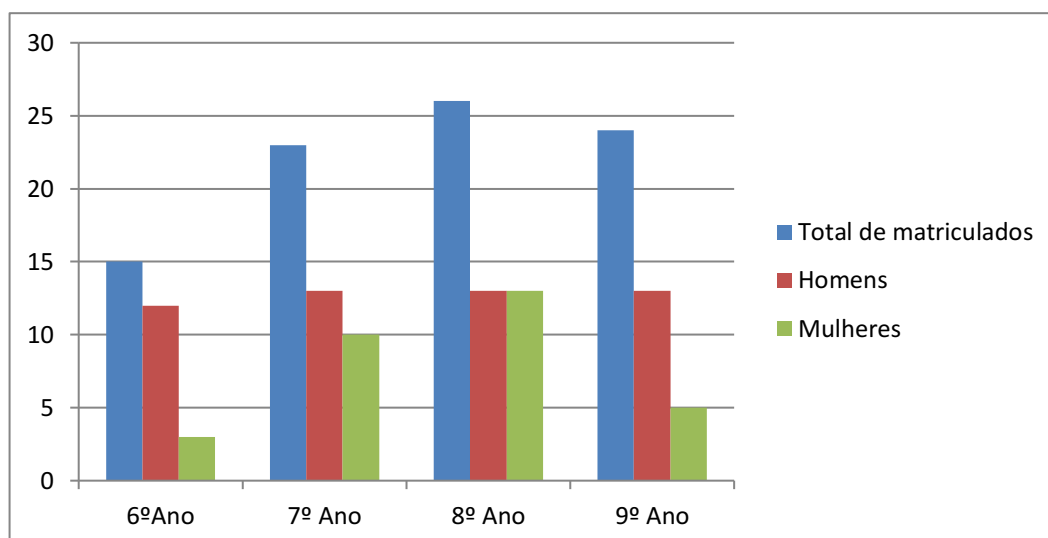
A seguir, encontram-se os dados referentes ao 2º semestre do ano de 2013, indicados nas Tabelas 29-30 e Gráficos 41-43.

Tabela 29 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2013

TURMAS	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total (4 turmas)	
Matriculados	15	H: 12 M: 3	23	H: 13 M: 10	26	H: 13 M: 13	22	H: 13 M: 9	86	H: 51 M: 35
Abandono	4	H: 4 M: 0	5	H: 4 M: 1	12	H: 6 M: 6	5	H: 3 M: 2	26	H: 17 M: 9
Transferidos	1	H: 1 M: 0	0	H: 0 M: 0	2	H: 1 M: 1	0	H: 0 M: 0	3	H: 2 M: 1

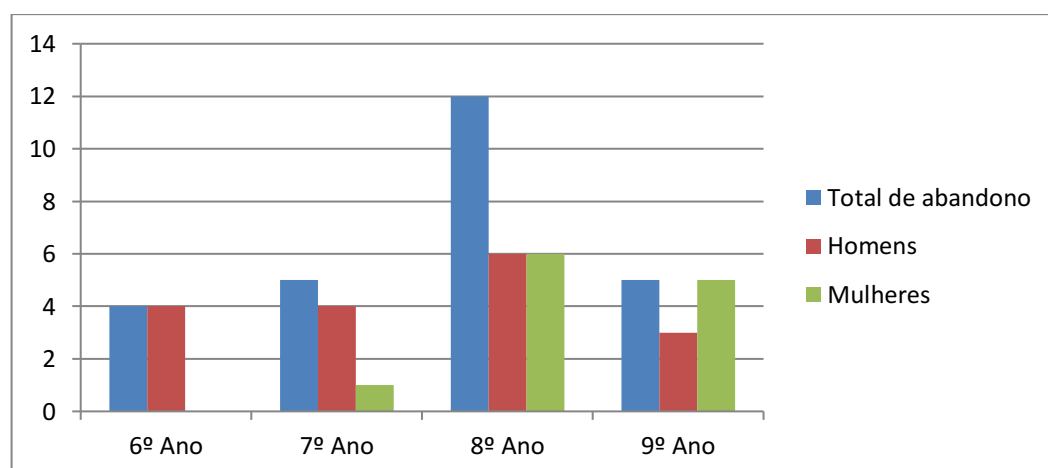
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 41 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2013



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 42 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2013



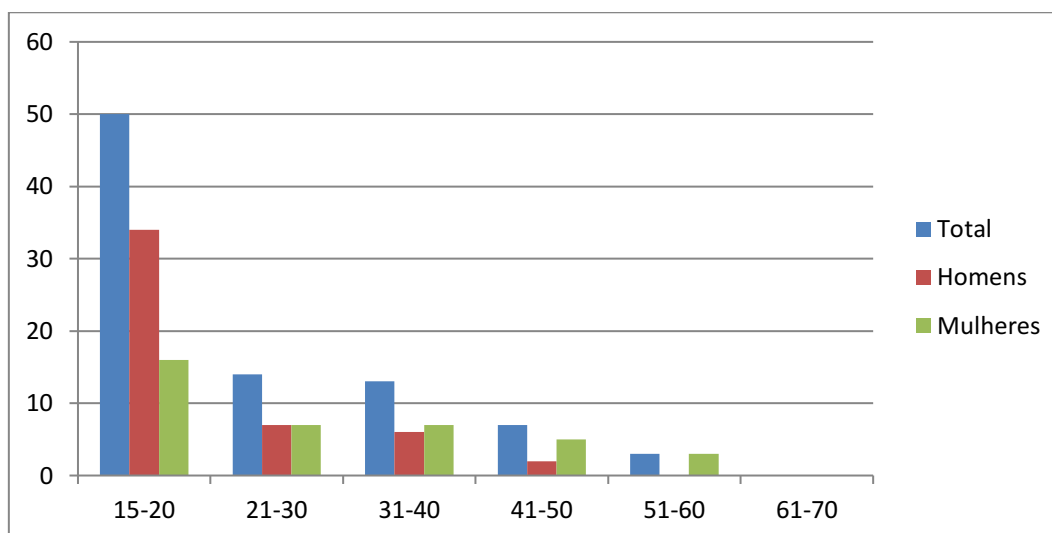
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 30 - Faixa etária por sexo, 2/2013

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	8	9	7	10	34	0	9	3	4	16
21-30	2	2	2	1	7	3	0	3	1	7
31-40	2	0	2	4	8	0	0	3	3	6
41-50	0	2	0	0	2	0	0	2	2	4
51-60	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				51	MULHERES				35

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 43 - Faixa etária por sexo, 2/2013



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Percebemos, nos gráficos do segundo semestre de 2013, uma grande queda em relação ao número de matriculados, isto é, um total de 86, desses, 51 eram homens e 35 mulheres. Desse total, ocorreram ainda 26 abandonos, ou seja, 17 homens e 9 mulheres e 3 transferências: 2 homens e 1 mulher.

Assim como nos demais semestres, a grande maioria dos matriculados possui a faixa etária de 15 a 20 anos, o que representa um total de 50 alunos, mais do que a metade do total de matriculados. Tal número constitui um percentual de 59,3% do total de matriculados nesse semestre, desses, 34 eram homens e 14 mulheres. Além disso, como na maior parte dos gráficos anteriores, a partir dos 30 anos, o número de mulheres passa a ser superior ao de homens.

No primeiro semestre de 2013, houve apenas 86 alunos matriculados, desse total, um percentual de 30,2% abandonaram os estudos no decorrer do semestre.

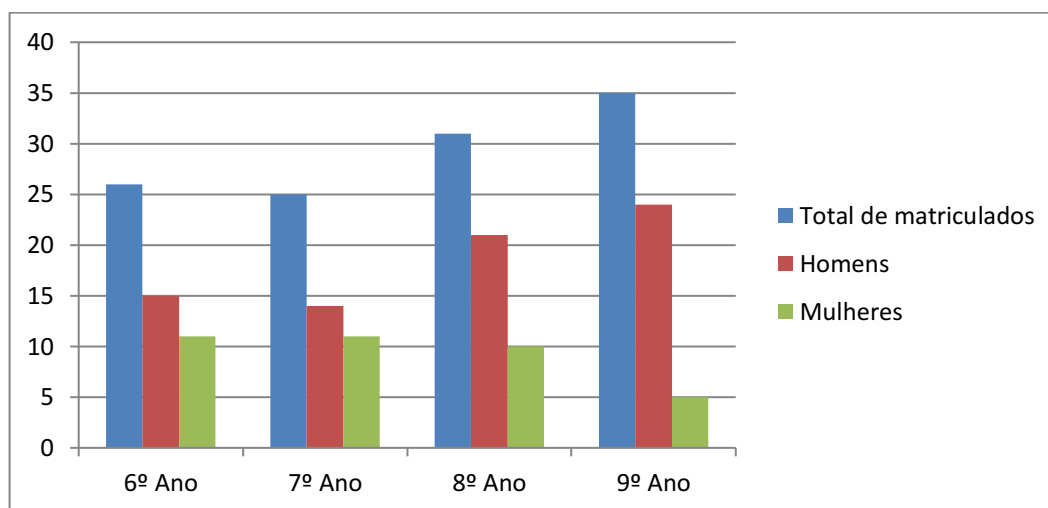
A seguir, apresento os dados relativos ao 1º semestre de 2014, indicados nas Tabelas 31-32 e Gráficos 44-46.

Tabela 31 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2014

TURMAS	6º Ano (1 turmas)		7º Ano (1 turmas)		8º Ano (1 turmas)		9º Ano (1 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	26	H:15 M:11	25	H: 14 M:11	31	H: 21 M: 10	35	H: 24 M: 11	117	H: 74 M: 43
Abandono	12	H: 6 M: 6	11	H: 5 M: 6	10	H: 8 M: 2	18	H: 14 M: 4	51	H: 33 M:18
Transferidos	1	H: 0 M: 1	1	H: 1 M: 0	1	H: 0 M: 1	0	H: 0 M: 0	3	H: 1 M: 2

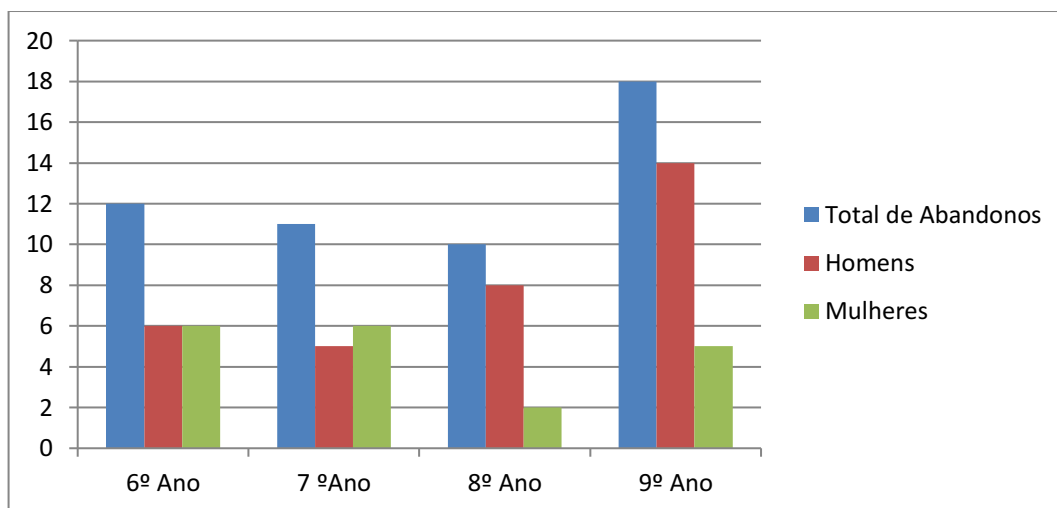
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 44 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2014



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 45 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2014



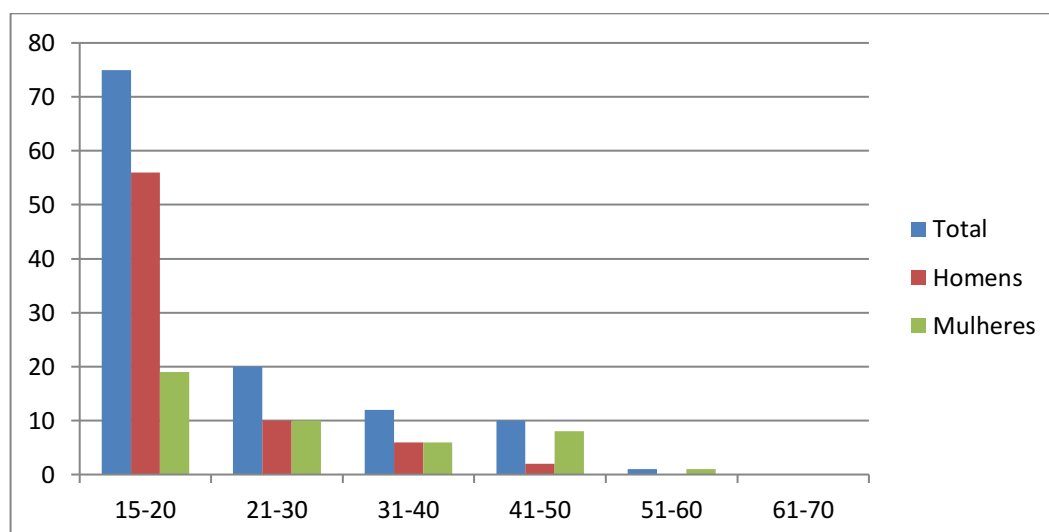
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 32 - Faixa etária por sexo, 1/2014

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	13	11	15	17	56	1	4	8	5	18
21-30	1	1	4	4	10	4	3	0	3	10
31-40	1	1	1	3	6	2	4	0	0	6
41-50	0	1	1	0	2	4	0	1	3	8
51-60	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS				74	MULHERES				43

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 46 - Faixa Etária Por Sexo 1/2014



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Ao se observar o gráfico do 1º semestre de 2014, nota-se um total de 117 alunos matriculados: 74 homens e 43 mulheres. Desse total, 51 abandonaram seus estudos durante o semestre, 33 homens e 18 mulheres. Esse semestre, em específico, teve um grande número de abandonos: 43%.

Tal qual nos demais anos, a faixa etária dos 15 aos 20 anos apresenta a maior parte de alunos matriculados. Isso representa um total de 75 alunos, ou seja, um percentual de 64% do total de matriculados: 56 homens e 19 mulheres.

Diferentemente dos demais semestres, em que o número de mulheres se tornava superior ao de homens, a partir da faixa etária dos 30 anos. Nesse 1º semestre de 2014, a faixa etária de 21-30 anos e 31- 40 teve a mesma quantidade de homens e mulheres, respectivamente 10 e 6 alunos. Nesse semestre, ocorreu um total de 117 matriculados e desse montante um percentual de 43,5% abandonaram os estudos ao longo do semestre.

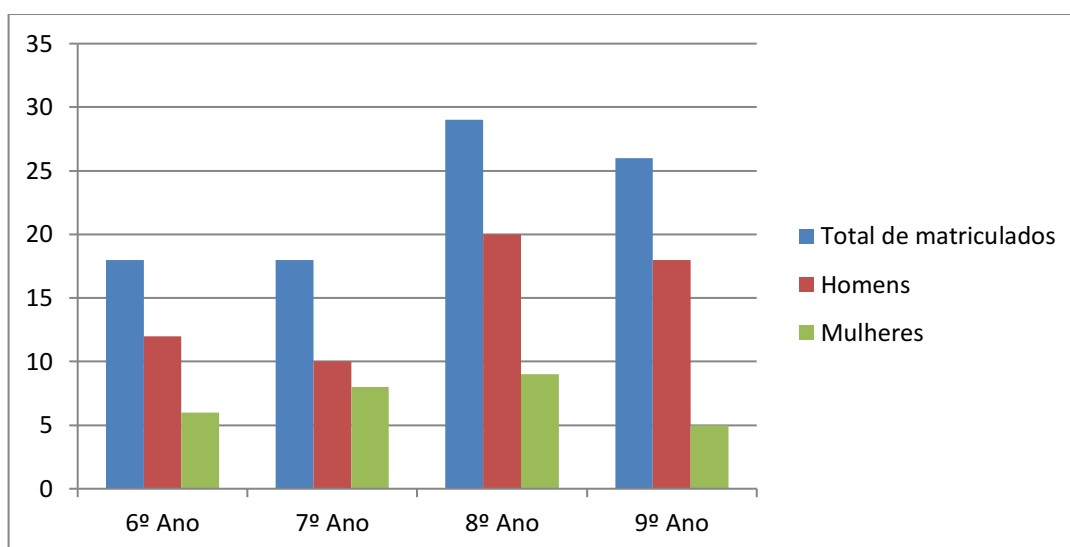
Abaixo, apresento dados relativos ao 2º semestre do ano de 2014, indicados nas Tabelas 33-34 e Gráficos 47-49.

Tabela 33 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2014

TURMAS	6º Ano (1 turmas)		7º Ano (1 turmas)		8º Ano (1 turmas)		9º Ano (1 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	18	H:12 M: 6	18	H:10 M: 8	29	H:20 M: 9	26	H: 18 M: 8	91	H: 60 M: 31
Abandono	7	H: 4 M: 3	7	H: 6 M: 1	9	H:8 M: 1	0	H: 0 M: 0	23	H: 18 M: 5
Transferidos	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0

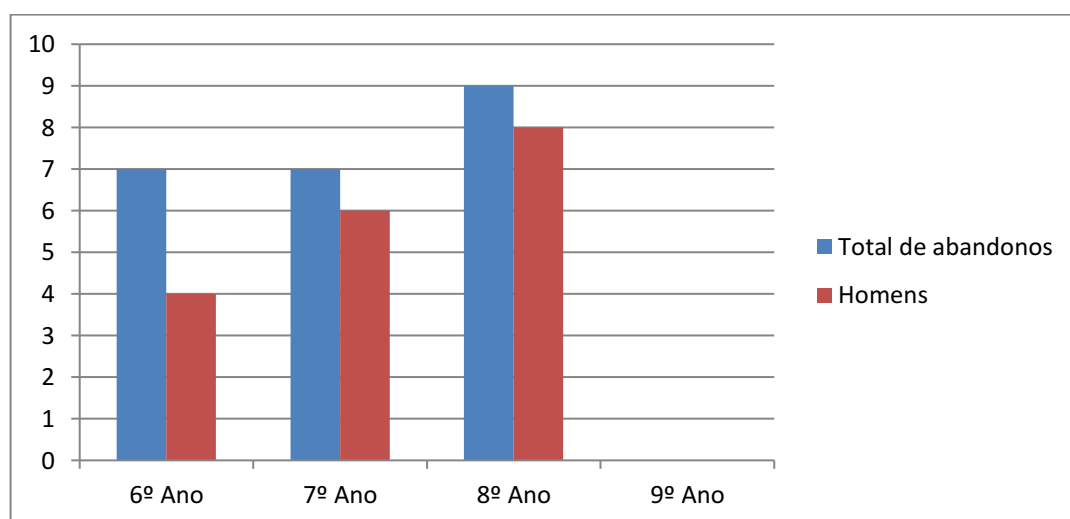
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 47 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2014



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 48 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2014



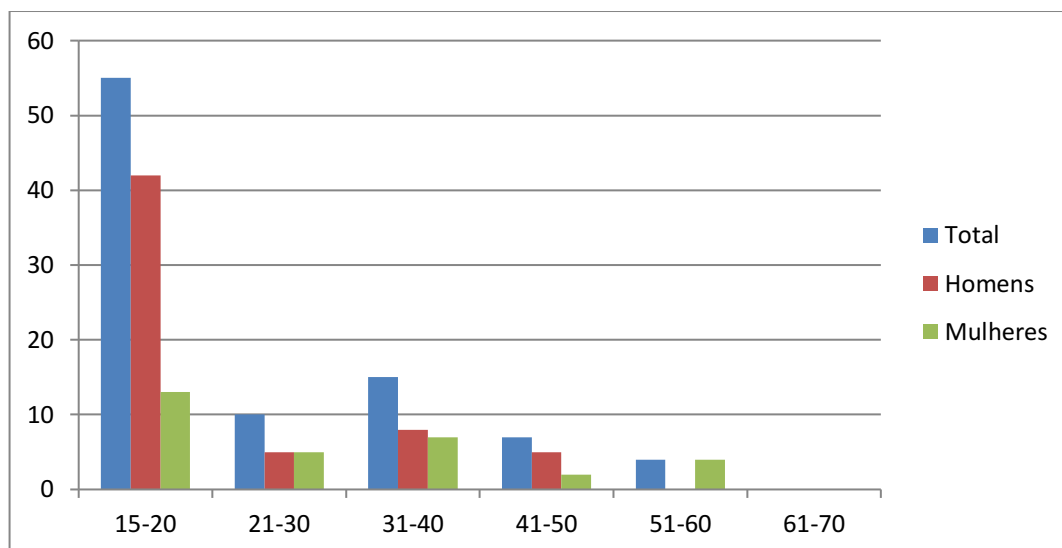
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 34 - Faixa Etária Por Sexo 2/2014

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	6	7	16	13	42	1	1	4	7	13
21-30	0	1	2	2	5	2	1	2	0	5
31-40	4	2	1	1	8	2	3	2	0	7
41-50	2	0	1	2	5	0	2	0	0	2
51-60	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	60					31				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 49 - Faixa etária por sexo, 2/2014



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Já, no segundo semestre de 2014, houve um total de 91 alunos matriculados: 60 homens e 31 mulheres. No decorrer desse semestre, aconteceram 23 abandonos, a saber, 18 homens e 5 mulheres e nenhuma transferência.

Assim como nos semestres antecedentes, a faixa etária dos 15 aos 20 anos, representa a maior parte de alunos, isto é, totaliza 55, desses, 43 eram homens e 13 mulheres. Diferentemente dos semestres anteriores, a faixa etária de 31 a 40 anos apresenta o número de homens superior ao de mulheres: 8 homens e 7 mulheres.

Assim como na maior parte dos gráficos antecedentes, averiguamos que a grande maioria dos matriculados na EJA é formada por jovens entre 15 e 20 anos, já que a idade permitida para ingresso nessa modalidade de ensino é de 15 anos. Dessa forma, muitos alunos migram para esse tipo de instrução em busca de acelerar os estudos. Observamos ainda que um número relevante de alunos abandonou os estudos durante o semestre. Isso evidencia as dificuldades enfrentadas para conciliar estudo e trabalho. Esse semestre, do total de alunos matriculados, teve um percentual de 60,4% de discentes matriculados na faixa etária dos 15 aos 20 anos. Já em relação ao percentual de abandono, houve um percentual de 25% do total de matriculados.

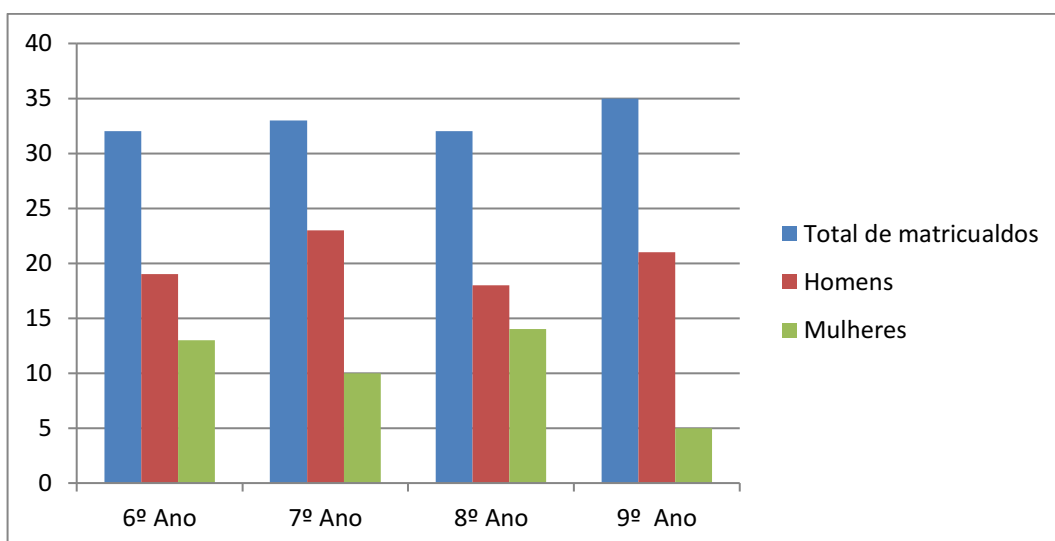
A seguir, apresento os dados relativos ao 1º semestre de 2015, indicados nas Tabelas 35-36 e Gráficos 50-52.

Tabela 35 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2015 - EJA Superação

TURMAS	6º Ano (1 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (2 turmas)		9º Ano (2 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	32	H:19 M:13	33	H: 23 M:10	32	H: 18 M:14	35	H:21 M:14	132	H: 81 M: 51
Abandono	15	H:7 M:8	12	H:8 M:4	9	H:7 M:2	13	H:9 M:4	49	H: 31 M: 18
Transferidos	5	H:2 M: 3	2	H: 2 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H:0 M:0	7	H: 4 M: 3

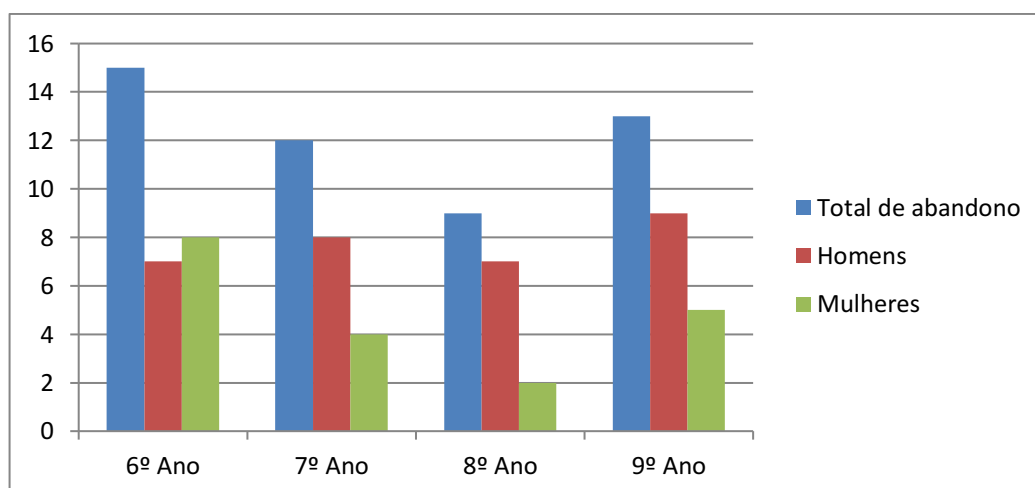
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 50 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2015



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 51 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2015



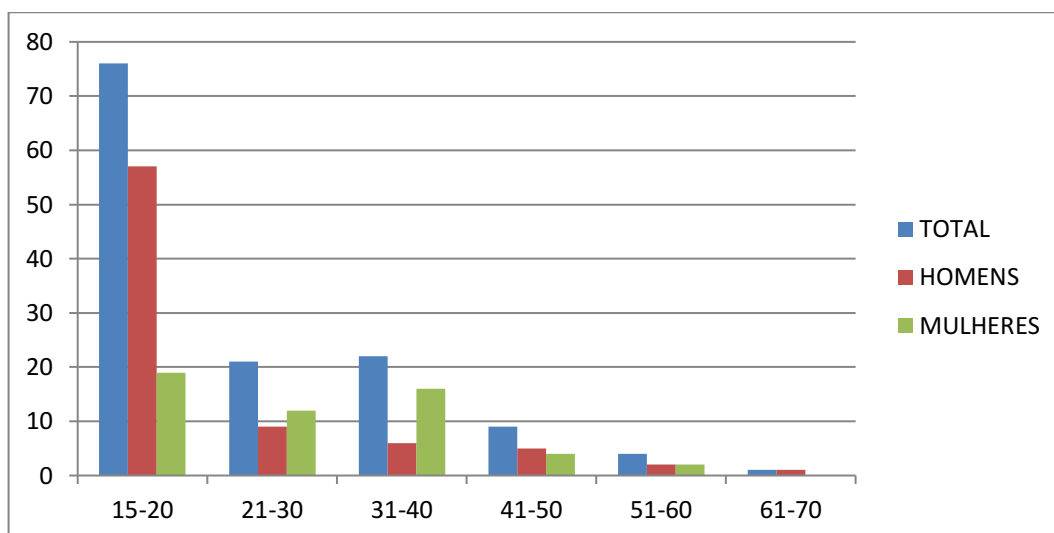
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 36 - Faixa etária por sexo, 1/2015

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	15	13	18	12	58	04	03	05	05	17
21-30	00	04	00	05	09	02	04	02	04	12
31-40	01	02	01	02	06	06	03	04	03	16
41-50	03	02	00	00	05	01	00	02	01	04
51-60	01	00	00	01	02	01	00	00	01	02
61-70	00	01	00	00	01	00	00	00	00	00
TOTAL	HOMENS				81	MULHERES				51

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 52 - Faixa etária por sexo, 1/2015



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No primeiro semestre de 2015, houve um total de 132 matriculados: 81 homens e 51 mulheres. Desse quantitativo, 49 desistiram, o que representa um total de 37% em relação ao número absoluto de matriculados. Desses, 31 eram homens e 18 mulheres, 7 pediram transferência de escola: 4 homens e 3 mulheres.

Como nos demais semestres, o maior número de alunos estava na faixa etária entre 15 e 20 anos, a saber, um total de 76. Isso constitui um percentual de 57,5% do total de matriculados, desses, 57 eram homens e 19 mulheres.

O número de mulheres passou a ser superior ao de homens na faixa etária entre 21 e 30 anos e 31 e 40 anos. Já na faixa etária dos 41 aos 50 anos, havia 5 homens e 4 mulheres. Na faixa etária de 5 a 60 anos: 2 homens e 2 mulheres. Em relação ao percentual de abandono durante o semestre, ocorreu um percentual de 37% do total de 132 matrículas obtidas durante o semestre.

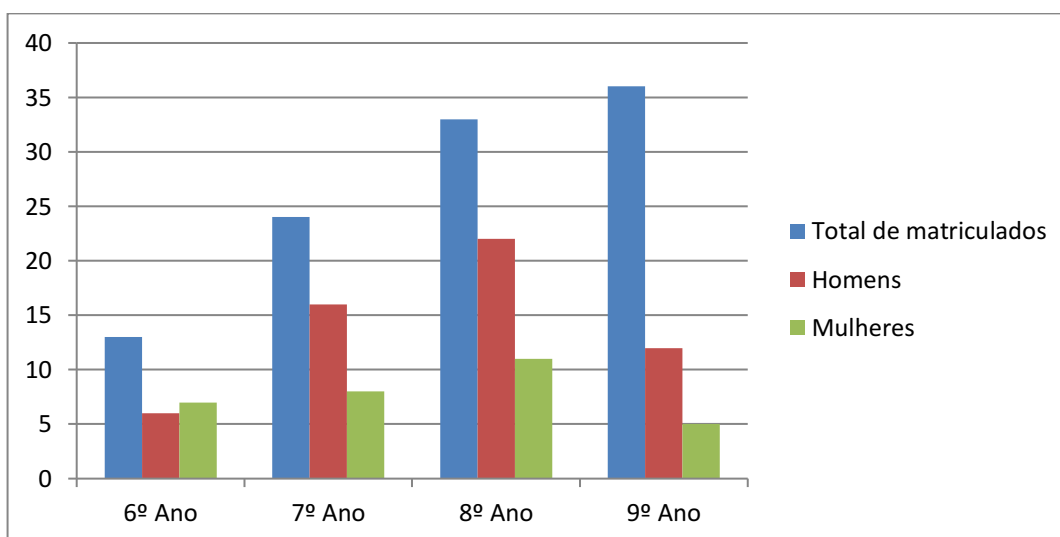
A seguir, apresento os dados relativos ao 2º semestre do ano de 2015, indicados nas Tabelas 37-38 e Gráficos 53-55.

Tabela 37 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2015

TURMAS	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total	
Matriculados	13	H: 6 M: 7	24	H: 16 M: 8	33	H:22 M: 11	36	H: 12 M: 24	106	H: 56 M: 50
Abandono	5	H: 3 M: 2	10	H: 6 M: 4	5	H:3 M: 2	7	H:6 M: 1	27	H: 18 M: 9
Transferidos	0	H: 0 M: 0	1	H: 1 M: 0	2	H:1 M:1	1	H: 1 M: 0	4	H: 3 M: 1

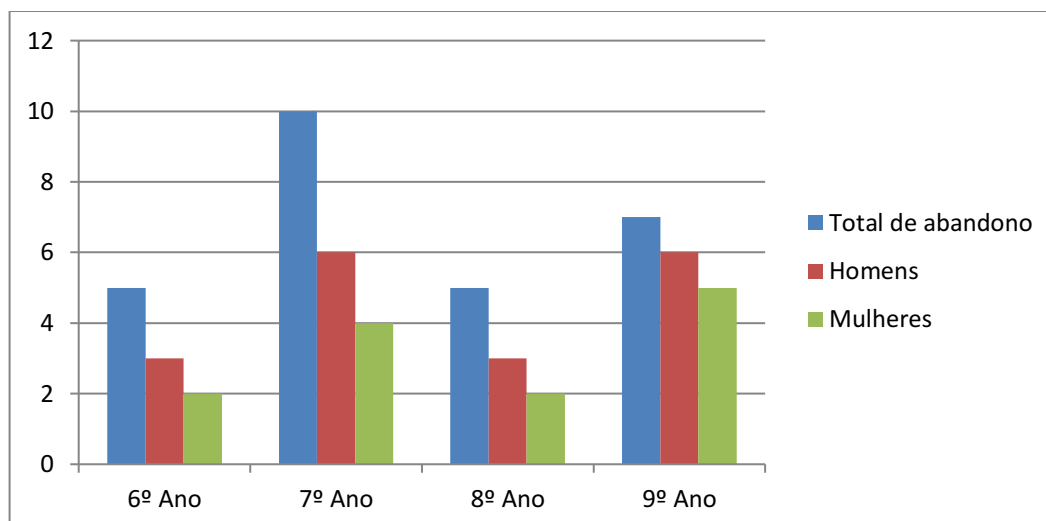
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 53 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2015



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 54 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2015



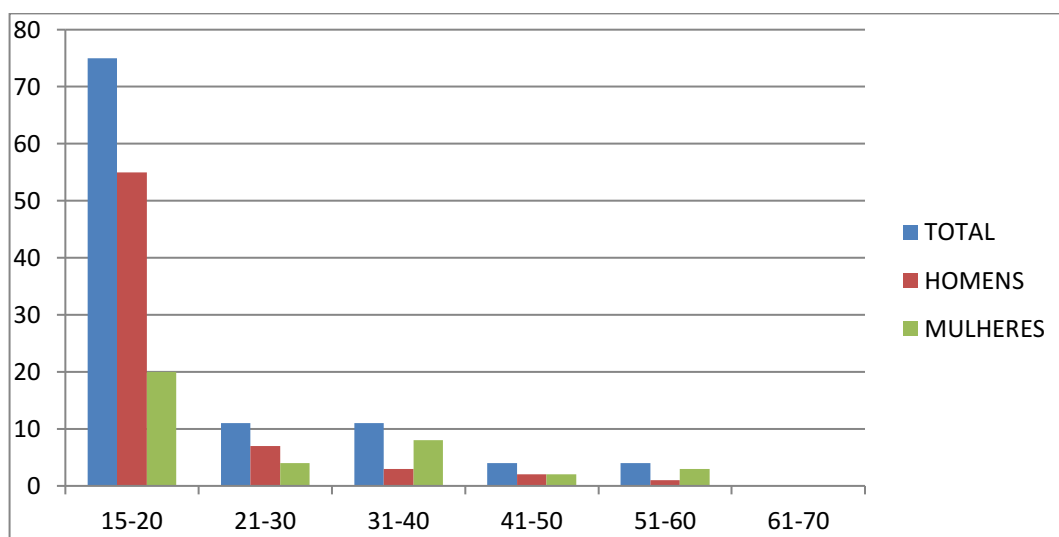
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 38 - Faixa etária por sexo 2/2015

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	05	12	07	21	45	03	03	05	09	20
21-30	00	02	01	02	05	01	12	02	00	15
31-40	01	00	01	01	03	00	03	03	02	08
41-50	00	01	01	00	02	01	00	02	01	04
51-60	00	01	00	00	01	02	00	01	00	03
61-70	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
TOTAL	HOMENS				56	MULHERES				50

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 55 - Faixa etária por sexo, 2/2015



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Observamos, no segundo semestre de 2015, um total de 106 matriculados: 56 homens e 50 mulheres. Desse total, ocorreram 27 abandonos: 18 homens e 9 mulheres e 4 transferências: 3 homens e 1 mulher.

Assim como nos demais semestres, a maior parte dos alunos tinha a faixa etária de 15 a 20 anos. Esse montante representa um total de 75, o que constitui um percentual de 70,7% do total de matriculados, desses, 55 eram homens e 20 mulheres.

Verificamos alguns padrões na análise dos gráficos. A maior parte dos alunos matriculados estava incluída na faixa etária dos 15 aos 20 anos, o que se justifica pela idade mínima permitida para cursar a EJA.

Notamos também que o número de mulheres, na maioria dos gráficos analisados, era inferior ao de homens. Entretanto, a partir da faixa etária dos 30 anos, o número de mulheres matriculadas era superior ao de homens nessa mesma faixa etária. Em relação ao percentual de abandono, das 106 matrículas do semestre, 25,4% dos discentes abandonaram os estudos no decorrer desse espaço de tempo.

A seguir, apresento os dados relativos à EJA do Projeto intitulado “SuperAção Educação”. Esse programa foi desenvolvido entre o segundo semestre de 2014 e 1º e 2º semestres de 2015 em parceria com a empresa Martins. O [Grupo Martins](#) (Martins Comércio e Serviços de Distribuição S.A.) é uma empresa de vendas por atacado que foi fundada na cidade de Uberlândia em 1953 por Alair Martins do Nascimento. Ela é uma das maiores empresas atacadistas do Brasil e da América Latina e possui nove empresas integradas ao grupo.

As salas de aula relacionadas ao Projeto “SuperAção Educação” ficavam alocadas na Central de Armazenagem e Distribuição do grupo, no Distrito Industrial da cidade, e eram exclusivas para os trabalhadores da empresa. O perfil dos alunos que participavam desse projeto era bem semelhante aos da EJA como um todo. Os discentes eram pessoas que foram privadas de estudar na “idade certa” e, no momento em questão, tiveram a oportunidade de continuar seus estudos e terem uma chance de crescimento profissional na própria empresa.

O Projeto “SuperAção Educação” foi desenvolvido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da rede municipal de Educação e consistia

[...] na formação e atuação de salas de aula dentro de ambientes empresariais, associações e outros espaços comunitários, atendendo interesse de grupos/empresas que desejam receber em seus espaços escolarização para os servidores, associados e comunidade que, a esta, não tiveram acesso em tempo regular ou que almejam retomar os estudos.¹ Naquele momento, havia uma expectativa do NEJA de expandir o Projeto SuperAção que até o momento atuava apenas com salas no

Grupo Martins, porém devido a dificuldades financeiras da prefeitura e até falta de organização de empresas para quem o projeto já estava sendo reestruturado, o SuperAção não expandiu, tendo encerrado suas atividades também no Grupo Martins, após os/as alunos/as encerrarem o 9º Ano da EJA no ano de 2016. (FERREIRA, 2018, p. 14).

Dessa forma, o Projeto “SuperAção Educação” era considerado como uma Educação não formal, pois acontecia em lugares diferentes da escola, nesse caso na empresa do Grupo Martins. Além do mais, possuía uma carga horária específica para atender aos alunos trabalhadores da empresa. As aulas aconteciam em dois turnos diferentes: um turno iniciava às 12h e terminava às 15h, o outro ia das 15h30 às 18h. A maior parte dos professores que atuava nessas turmas eram docentes com aumento de carga horária, isto é, trabalhavam também no turno da noite com a EJA tradicional na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

Dessa forma, devido às particularidades, o projeto “SuperAção Educação” possuía uma grade Curricular diferenciada adequada às suas especificidades. A Imagem 9 é uma cópia digitalizada da grade curricular do Projeto “SuperAção Educação”:

Imagem 9 - Grade Curricular do Projeto SuperAção 2015/2016

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
POR UMA CIDADE EDUCADORA

COORDENADORIA DE INSPEÇÃO ESCOLAR
iesc@uberlandia.mg.gov.br
3239-2621

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA - ANOS: 2015 E 2016

AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO: PARECER CEE/MG Nº 919/1994 - PORTARIA SEE/MG Nº 063/1995

Decreto Municipal Nº 14.045/2013 (Dispõe sobre o Funcionamento da EJA nas Escolas Municipais de Uberlândia)

PLANO CURRICULAR EJA ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - Projeto "SuperAção Educação"
Iniciantes 1º Semestre 2015 – 6º Período

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais e Carga Horária Semestral / Anos Finais	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS
Base Nacional Comum		1º Semestre 2015	6º Período	2º Semestre 2015	7º Período	1º Semestre 2016	8º Período	2º Semestre 2016	9º Período	
	Linguagens	Língua Portuguesa	04	70:40	04	65:20	04	70:00	04	70:00
		Arte	01	17:40	01	16:20	01	17:30	01	17:30
		Educação Física	03*	53:00	03*	49:00	03*	52:30	03*	52:30
	Matemática	Matemática	04	70:40	04	65:20	04	70:00	04	70:00
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	02	35:20	02	32:40	02	35:00	02	35:00
	Ciências Humanas	História	02	35:20	02	32:40	02	35:00	02	35:00
		Geografia	02	35:20	02	32:40	02	35:00	02	35:00
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	01*	10:40	01*	09:50	01*	10:30	01*	10:30
PD	Linguagens	LEM - Inglês	01	17:40	01	16:20	01	17:30	01	17:30
SUBTOTAL		AS	20	-	20	-	20	-	20	-
		CHS	-	346:20	-	320:10	-	343:00	-	343:00
Atividades de Estudos Complementares		-	-	70:00	-	110:00	-	70:00	-	70:00
TOTAL		-	-	416:20	-	430:10	-	413:00	-	413:00

* A Educação Física e o Ensino Religioso serão trabalhados através de aulas ou projetos fora do horário estabelecido para as aulas diárias.

Base Legal: - Educação Física: Lei Federal nº 10.793, de 01/12/2003.

- Ensino Religioso: Lei Federal nº 9.475, de 22/07/1997.

INDICADORES FIXOS – 2015 e 2016			
Indicadores	6º Período	7º Período	8º e 9º Período
Duração do Módulo-Aula	50 min(**)	50 min(**)	50 min(**)
Nº de Dias Letivos Semanais:	05	05	05
Nº de Semanas Letivas:	21,2	19,6	21
Nº de Dias Letivos Semestrais:	106	98	105
Atividades de Estudos Complementares (*)	70	110	70
Carga Horária Semestral	416 h 20 min	430 h 10 min	413 h

Observações:

- (*) **Atividades de Estudos Complementares:** Serão desenvolvidas sob a forma de projetos integrados às Áreas de Conhecimento.
- Os conteúdos das Áreas de Conhecimento estarão articulados com as experiências de vida do educando, problematizando temas relacionados à saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologia, cultura e serão ministrados de forma interdisciplinar e transdisciplinar.
- Arte:** trabalhada em forma de Atividade.
- Educação Física:** ministrada por professor especializado e trabalhada através de projetos em forma de Atividade.
- (**) **Ensino Religioso:** ministrado por professor especializado e trabalhado através de projetos em forma de Atividade – Duração do Módulo-Aula: 30min.
- Língua Estrangeira Moderna – Inglês:** trabalhada em forma de Atividade.
- Os Temas Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social, Direitos das Crianças e Adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8069/90; visto o disposto na Lei Nº 11325/07), Preservação do Meio Ambiente (nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei Nº 9795/99), Educação para o Consumo, Educação Fiscal, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Diversidade Cultural, Condição e Direitos dos Idosos (Estatuto do Idoso – Lei Nº 10741/03) e Educação para o Trânsito (Lei Nº 9503/97) permeiarão o desenvolvimento dos conteúdos do currículo;
- O estudo da dependência química e das consequências neuropsíquicas e sociológicas do uso das drogas será integrado aos conteúdos das áreas de conhecimento de acordo com a lei nº 13411/99, de 21 de dezembro de 1999.
- O estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas será integrado aos conteúdos das áreas de conhecimento, conforme lei federal nº 11645, de 10 de março de 2008.
- Música: conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (o qual compreende também as Artes Visuais, o Teatro e a Dança), em atendimento ao disposto na Lei Nº 11769, de 18 de agosto de 2008.

Uberlândia, 11 de dezembro de 2015.

Diretora Escolar
Valéria Maria Silva Costa
Diretora do Ensino Municipal
Aut. 245998

Chefe de Gabinete
Aut. 15000000

Inspetor Escolar
Aut. 15000000

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

De acordo com a grade curricular do Projeto “SuperAção Educação”, a Educação Física e o Ensino Religioso eram trabalhados em forma de projetos fora do horário estabelecido para as aulas diárias. Essas tinham a carga horária semanal de 15 horas.

As atividades de estudos complementares eram desenvolvidas por meio de projetos integrados às áreas de conhecimento e deveriam ser articuladas com as experiências de vida dos educandos. Tais programas problematizavam temas relacionados à saúde, à sexualidade, à vida familiar e à social e ao meio ambiente, entre outros, de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

O programa visava, atender aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade na idade certa ou que por motivos diversos, interromperam seus estudos. O mesmo constitui-se como uma Educação Não Formal, tendo a “equivalência” do Primeiro Segmento de EJA – corresponde à alfabetização e aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Com a proposta de “informalidade”, o programa propicia flexibilidade quanto à organização do tempo e espaço escolar, uma vez que não sendo regido pelo Sistema Nacional de Educação, tem autonomia para desenvolver um trabalho com características próprias, formulando ações que atendam suas especificidades, estando essas em consonância ou não com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (FERREIRA, 2018, p. 35).

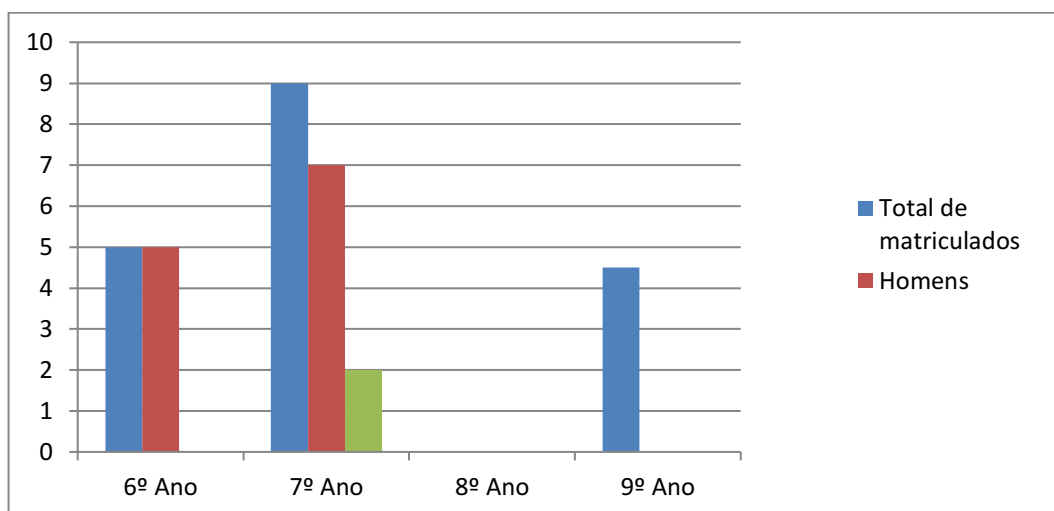
A seguir, apresento os dados relativos ao 2º semestre do ano de 2014 do Projeto “SuperAção Educação”, indicados nas Tabelas 39-40 e Gráficos 56-58.

Tabela 39 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”

TURMAS	6º Ano (2 turmas)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (2 turmas)		9º Ano (1 turmas)		Total (4 turmas)	
Matriculados	5	H: 5 M: 0	9	H: 7 M: 2	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	14	H: 12 M: 2
Abandono	2	H: 2 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	2	H: 2 M: 0
Transferidos	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0	0	H: 0 M: 0

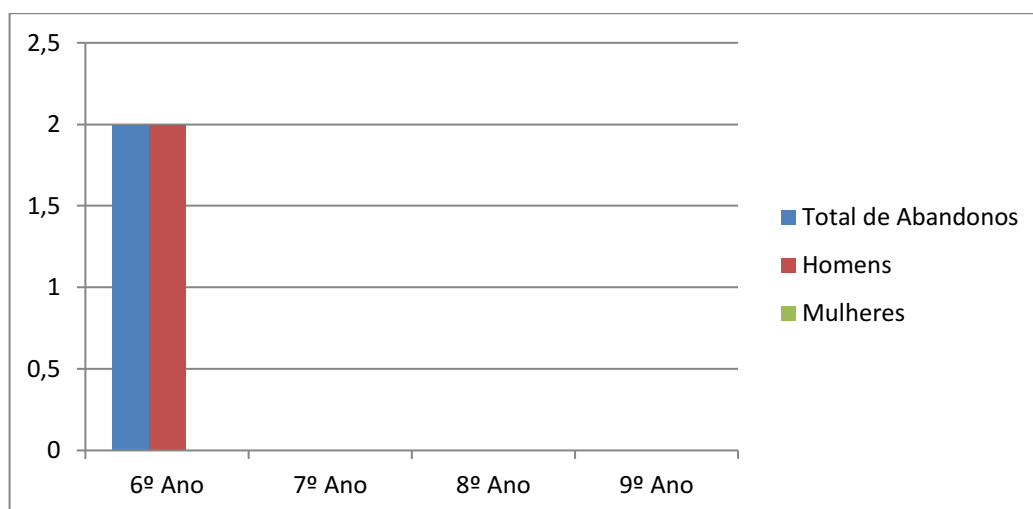
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 56 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2014 -Projeto “SuperAção Educação”



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 57 - Relação do número de abandonos por sexo, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”



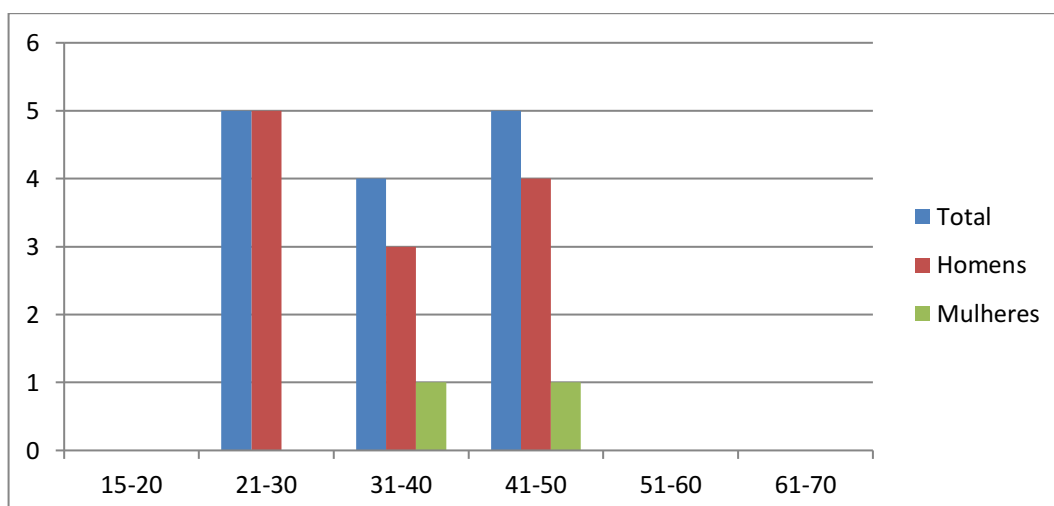
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 40 - Faixa etária por sexo, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21-30	3	2	0	0	5	0	0	0	0	0
31-40	1	2	0	0	3	0	1	0	0	1
41-50	1	3	0	0	4	0	1	0	0	1
51-60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	12					2				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 58 - Faixa etária por sexo, 2/2014 - Projeto “SuperAção Educação”



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Nesse 2º semestre de 2014, o Projeto “SuperAção Educação” no grupo Martins teve um total de 14 alunos matriculados: 12 homens e 2 mulheres. Desse quantitativo, apenas 2 homens desistiram. Como na empresa, quase não havia mulheres, as que participaram do projeto durante esse semestre eram do 7º ano e tinham entre 31 a 50 anos.

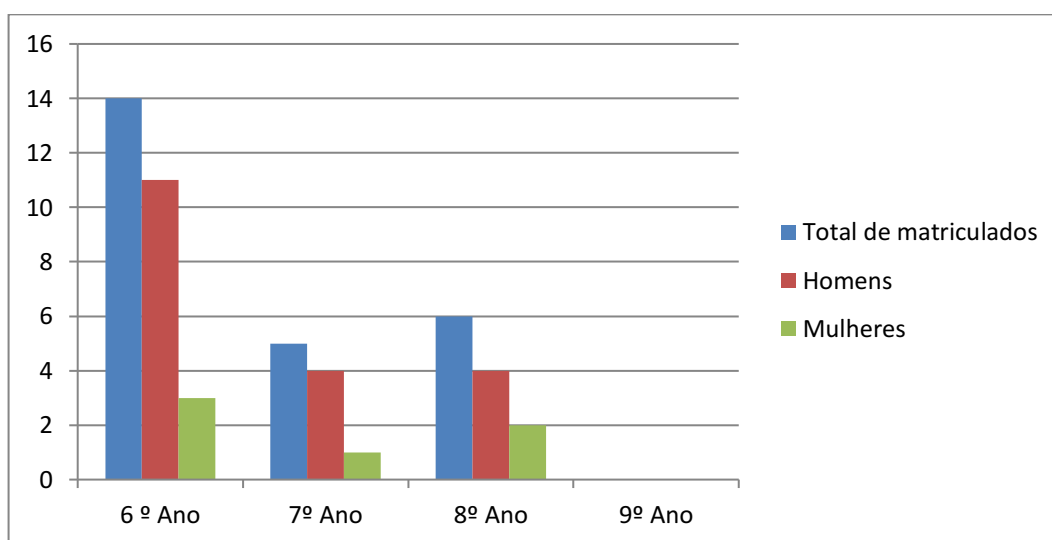
A seguir, apresento os dados relativos ao Projeto “SuperAção Educação” no 1º semestre do ano de 2015, indicados nas Tabelas 41-42 e Gráficos 59-61.

Tabela 41 - Quantitativo de matriculados por semestre, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”

TURMAS	6º Ano (2 turmas)	7º Ano (2 turmas)	8º Ano (1 turmas)	9º Ano (0 turmas)	Total (8 turmas)
Matriculados	14 H: 11 M: 3	5 H: 4 M: 1	6 H: 4 M: 2	0 H: 0 M: 0	25 H: 19 M: 6
Abandono	2 H: 2 M: 0	0 H: 0 M: 0	2 H: 1 M: 1	0 H: 0 M: 0	4 H: 3 M: 1
Transferidos	0 H: 0 M: 0	0 H: 0 M: 0	0 H: 0 M: 0	0 H: 0 M: 0	0 H: 0 M: 0

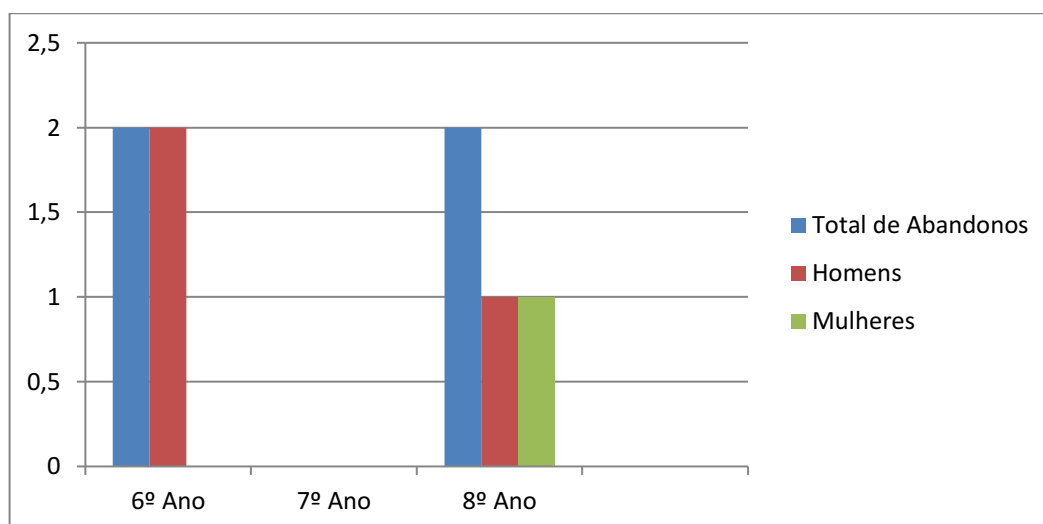
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 59 - Relação do número de matriculados por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 60 - Relação do número de abandonos por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”



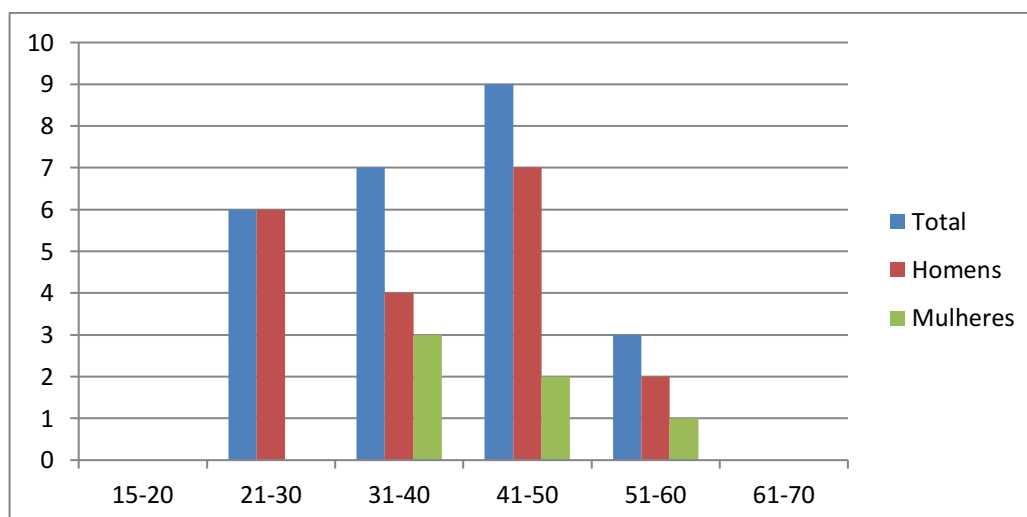
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Tabela 42 - Faixa etária por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21-30	3	0	3	0	6	0	0	0	0	0
31-40	1	3	0	0	4	2	0	1	0	3
41-50	5	1	1	0	7	1	1	0	0	2
51-60	2	0	0	0	2	0	0	1	0	1
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS 19					MULHERES 6				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 61 - Faixa etária por sexo, 1/2015 - Projeto “SuperAção Educação”



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

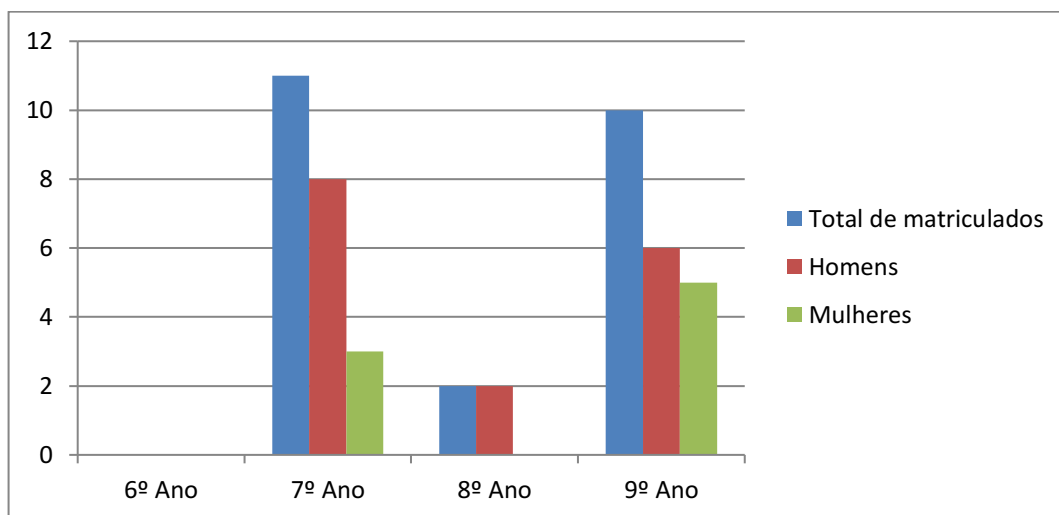
A seguir, apresento os dados referentes ao 2º semestre do ano de 2015 do Projeto “SuperAção Educação”, indicados nas Tabelas 43-44 e Gráficos 62-64.

Tabela 43 - Quantitativo de matriculados por semestre, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”

TURMAS	6º Ano (0)		7º Ano (2 turmas)		8º Ano (1 turmas)		9º Ano (2 turmas)		Total (8 turmas)	
Matriculados	0	H: 0	11	H: 8	2	H: 2	10	H: 6	23	H: 16
		M: 0		M: 3		M: 0		M: 4		M: 7
Abandono	0	H: 0	0	H: 0	0	H: 0	0	H:0	0	H: 0
		M: 0		M: 0		M: 0		M: 0		M: 0
Transferidos	0	H: 0	0	H: 0	0	H: 0	0	H: 0	0	H: 0
		M: 0		M: 0		M: 0		M: 0		M: 0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 62 - Relação do número de matriculados por sexo, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

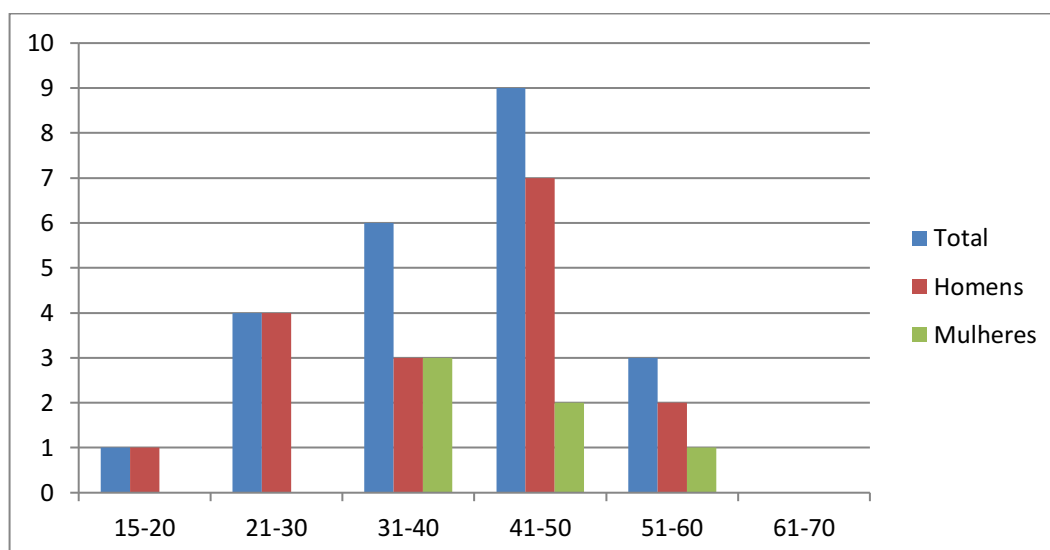
Obs.: Não houve abandono nesse período do Projeto “SuperAção Educação”

Tabela 44 - Faixa etária por sexo, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”

Faixa Etária	Homens					Mulheres				
	6º	7º	8º	9º	Total	6º	7º	8º	9º	Total
15-20	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
21-30	0	1	0	3	4	0	0	0	0	0
31-40	0	1	1	1	3	0	2	0	1	3
41-50	0	3	1	2	6	0	2	0	1	3
51-60	0	2	0	0	2	0	0	0	1	1
61-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	HOMENS					MULHERES				
	16					7				

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

Gráfico 63 - Faixa etária por sexo, 2/2015 - Projeto “SuperAção Educação”



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

No ano de 2015, o Projeto “SuperAção Educação” atendia aos alunos do 6º aos 8º anos, durante o período da tarde, no grupo Martins. Nesse ano, o projeto tinha um total de 25 alunos matriculados, isto é, 19 homens e 6 mulheres. Desse quantitativo, 4 abandonaram, a saber, 3 homens e 1 mulher.

Ao contrário do que acontecia no período noturno, nesse projeto conhecido não havia aluno algum na faixa etária dos 15 aos 20 anos. Já no segundo semestre do ano de 2015, a EJA Superação, que atendia então a alunos do 7º ao 9º ano, teve um total de 23 matriculados: 16 homens e 7 mulheres. Nesse semestre, na EJA superação, não houve desistência nem abandono.

As aulas no Projeto “SuperAção Educação” ocorreram até que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental, o que ocorreu no final de 2016. Entretanto, devido ao recorte temporal da pesquisa, finalizamos nossa análise em 2015.

4.2 Análise geral dos gráficos

Por meio da análise dos gráficos, é possível observarmos o quanto o número de matrículas diminuiu no decorrer dos anos, por exemplo, no 1º semestre de 2005, havia um total de 251 matrículas. Já no 2º semestre de 2015 havia apenas 132. Por essa razão, indagamo-nos sobre os motivos que levaram tal fato a acontecer. Além disso, o número de abandono é bem significativo, cerca de 30% a 40% do número total de matriculados. Nesse viés, a maioria dos que abandonaram os estudos são pessoas do sexo masculino. A evasão escolar na EJA, no entanto, precisa ser considerada como o efeito ou a consequência de um processo de exclusão social decorrente da situação socioeconômica dos sujeitos ou da própria inadequação da escola (ALMEIDA, 2006; REGO; MOLL; AIGNER, 2006).

Manter os alunos matriculados no curso de EJA não tem se apresentado uma tarefa simples, o que está evidenciado na escola, por exemplo, por meio do gráfico do 2º semestre 2009, em que 46,9% do número de matriculados abandonaram os estudos. A questão da alta evasão nos cursos de EJA é resultado de diversos fatores que influenciam na desistência desses estudantes, impedindo-os de prosseguir seus estudos. Nessa perspectiva, as principais causas são os fatores sociais diretamente ligados ao mundo do trabalho, devido à condição econômica que, na grande maioria, é muito baixa, o que influencia na assiduidade na escola.

A maior parte do número de abandonos registrados no período de 2005 a 2015 eram do sexo masculino, 65% do total de abandono eram pessoas do sexo masculino. Isso confirma os resultados de algumas pesquisas que apontam que os homens abandonam mais rapidamente a escola do que as mulheres (BRASIL, 2014b; LALIEIRA, 2015). Uma das possíveis razões, “[...] seria que, ainda a sociedade em que está inserida a escola, seja tipo patriarcal, assim os homens dariam mais importância ao trabalho do que a educação, e para eles o trabalhar continua sendo o caminho a trilhar.” (SOARES, 2007, p. 72).

Em relação ao total de abandono, a escola apresentou durante o período analisado um percentual de 35% de mulheres matriculadas. Segundo Ferreira e Santos (2009 apud CAMARGO, 2012), 60% da evasão escolar referente às mulheres é causada pela necessidade de cuidar dos filhos ou até mesmo pela proibição do marido. Todavia, observa-se que tanto na presente pesquisa quanto em outras as carteiras das salas de aulas estão sendo cada vez mais ocupadas por essas mulheres que, em algum momento de suas vidas, não tiveram condições para continuar os estudos, mas elas estão determinadas a alcançar seus sonhos e a lutarem por seu lugar.

Sendo assim, concordo com Cunha (2014), que gênero é uma categoria criada para demonstrar que a grande maioria das diferenças entre os sexos é construída social e culturalmente a partir de papéis sociais diferenciados que, na ordem patriarcal, criam polos de dominação e de submissão.

De acordo com Louro (2000), gênero é uma construção sócio-histórica baseada nas distinções/diferenciações baseadas no sexo. O que nos leva a crer que feminilidade e masculinidade, ao contrário do que algumas correntes defendem, não são constituídas apenas pelas características biológicas, mas são o produto de tudo o que se diz dessas características ou se representa delas (LOURO, 2000). Nesse viés, as ruas, as escolas e as mídias contribuem muito para essas definições.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de projetos na instituição escolar é de fundamental importância no sentido de conscientizar a importância do papel da mulher em nossa sociedade. Além do mais, deve haver o intuito de valorizar o papel da mulher que, na maioria das vezes, desempenha inúmeros papéis: mãe, esposa, dona de casa, trabalhadora e estudante, em uma sociedade tão desigual.

Adichie, para quem o peso das expectativas do gênero é um impedimento para que sejamos mais felizes e mais livres, complementa essa necessidade afirmando que:

É importante que comecemos a planejar e a sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHIE, 2017, p. 28).

Dessa forma, é necessário que a questão do gênero seja discutida em sala de aula, tanto na Educação de Jovens e Adultos, quanto no ensino regular, pois esse é o melhor caminho para mudar a visão que a maioria das pessoas possui acerca do gênero feminino. Nesse sentido, a modalidade EJA é uma grande esperança para que as mulheres que não puderam estudar na idade regular adquiram autonomia, confiança e, para que possam reconstruir a vida, provando que a Educação, assim como as mulheres, pode transformar a realidade vivenciada no país.

Apesar de todo esse entendimento, sabe-se que ainda há grandes dificuldades que impedem as mulheres de voltarem a estudar ou que permaneçam nas escolas, como, por exemplo, chefiar a família. Em concordância com Bruschini (1994), isso faz com que a carga

de trabalho delas dobre, pois são responsáveis por cuidar da casa, dos filhos e do sustento material para manter o lar.

O histórico da Educação brasileira mostra-nos que, desde o Brasil Colônia, vivenciamos uma conduta excludente com um grupo de indivíduos. Sabe-se, pois, que as classes privilegiadas, ou seja, as que tinham ao acesso à Educação, eram as pessoas brancas pertencentes à elite. Além disso, exerciam um papel de destaque na sociedade, as demais classes: negros, indígenas e as mulheres eram excluídos do acesso à Educação.

Depois do contexto histórico a respeito dos estereótipos criados para as mulheres, e suas vidas serem condicionadas ao trabalho, à dedicação voltada especificamente para a família e ao cuidado com o lar, houve um grande movimento de avanço social para as mulheres. Isto é, após criarem os filhos e conseguirem certa liberdade quanto às amarras impostas por seus companheiros e/ou pela sociedade, elas hoje buscam retornar ao espaço escolar com o intuito de almejam novas oportunidades em torno do que é um de seus direitos. Além de criarem uma perspectiva de vida satisfatória para obter um emprego melhor e a aquisição de autonomia para conduzirem suas vidas.

Apesar de a pesquisa nos mostrar que, do número total de matriculados durante o período da pesquisa (2005-2015), 56% eram pessoas do sexo masculino, o número de abandono de homens representa 65% do total de abandonos, ou seja, o número de mulheres, que concluíram o semestre, é maior que o de homens.

A sociedade machista e patriarcal, desde muito cedo, destinou às mulheres as atividades de cuidar da casa e dos filhos. Tal comportamento impediu-as de se dedicarem aos estudos. Por meio de mobilização e de movimentos, as mulheres foram conquistando, aos poucos, seus direitos de igualdade.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso. Todavia, continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2014a).

Como justifica Louro (1997), se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, cria identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas por meio de relações de desigualdade; se aceitarmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão, se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida. E,

por fim, se não nos sentirmos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A escola e os sujeitos nela envolvidos são produtores e reprodutores da cultura escolar, a formação de personalidade e do sujeito como indivíduo está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de aprendizagens. Dessa forma, precisamos promover no espaço escolar um local de equidade em que homens e mulheres, jovens e adultos, alunos e professores tenham seus direitos respeitados e cumpram seus deveres.

Percebemos que, durante o período de 2005 a 2008, foi o ano em que mais houve matrículas nessa modalidade. Esse fato pode ser justificado pelo próprio histórico da EJA em nosso país, visto que, a partir da década de 90, houve importantes avanços na educação e consequentemente para a EJA, e tais avanços e conquistas estavam no seu ápice na primeira década do século XXI. Podemos citar como exemplo de importantes documentos e eventos para a EJA a Declaração de Hamburgo, em 1990, o início dos fóruns da EJA em nosso país, a LDB 9394/96, os ENEJAS, que vêm ocorrendo desde 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2000.

Observamos, portanto, que a questão da Educação como direito de todo cidadão estava em evidência nesse período. Esse foi, pois, um momento de extrema importância para a consolidação de políticas públicas e para os projetos voltados para tal modalidade.

Sabe-se que o objetivo da EJA é atender a alunos que não puderam completar os estudos na idade regular. Com o passar dos anos, deparamo-nos com um fenômeno que vem sendo chamado de juvenilização, ou seja, de acordo com o Censo Escolar de 2014, cerca de 30% das matrículas de EJA são jovens com idade entre 15 e 19 anos, que, possivelmente, poderiam estar frequentando a escola regular (LALIEIRA, 2015).

Tal resultado evidencia a tendência de deslocamento de alunos matriculados no Ensino Fundamental para essa modalidade de ensino. Isso evidencia o processo de juvenilização que passou a atender adolescentes, provavelmente, oriundos de escolas regulares por uma gama de razões, como reprovação, indisciplina, desmotivação com a escola, dificuldade de aprendizagem, entre outras (LALIEIRA, 2015).

De acordo com os dados levantados durante o período, a maioria do quantitativo dos alunos matriculados na EJA, durante o período da pesquisa, tinha a faixa etária entre 15 e 20 anos. Além disso, cerca de 40% a 70% das matrículas durante o período pesquisado eram de adolescentes nessa faixa etária. O que evidencia o processo de juvenilização da EJA.

A questão da juvenilização gera muitas controvérsias entre pesquisadores e professores envolvidos com a EJA. Isso porque o fato de termos na mesma sala adolescentes com 15 anos e adultos com 50 não é algo simples e pacífico, pois são diferentes gerações, com diferentes valores. Essas diferenças requerem atenção e paciência para todos os envolvidos nesse processo: estudantes, professores, gestão escolar, enfim toda a comunidade escolar, para que dessa forma, não haja nenhuma exclusão nesse processo. Observamos na prática que o público adulto, muitas vezes, desiste dos estudos na modalidade da EJA, devido ao grande número de adolescentes nas salas de aula. Isso sucede principalmente nos níveis a partir do 7º ano.

De acordo com os profissionais envolvidos com a EJA, no início, a convivência das diferentes gerações é mais tensa. Contudo, aos poucos, por meio de conversas e de conscientização, os estudantes aprendem a respeitar não só as diferentes ideias, como também o próximo.

Ao mesmo tempo em que se percebe o fenômeno da juvenilização na EJA (LALIEIRA, 2015), nota-se, pelos dados coletados, que os adultos acima de cinquenta anos, não estão sendo atingidos pela EJA. Apesar de nessa faixa etária estarem os maiores índices de analfabetismo do país (DOLLA; COSSETIN, 2016). Com relação ao dado desse item, pessoas com mais de 50 anos na EJA, talvez até o fato de que a EJA objetiva uma “educação contínua e permanente”. Essa camada da população não se enquadra nesse perfil, necessitando de uma modalidade de ensino que atenda suas especificidades. Isso, ao se considerar, inclusive, o aumento na expectativa de vida do brasileiro, que, segundo dados do IBGE corresponde a 75.4 anos (PERES, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA representam um dos mais importantes documentos para a EJA. De acordo com elas, a idade mínima para o jovem ingressar na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental, e de 18 anos para o Ensino Médio.

Observamos ainda que muitos jovens considerados “problemáticos”⁵ do Ensino Regular são convidados para mudança de turno. Tal fato prejudica a real finalidade da EJA, que é o acesso à Educação para aqueles que não tiveram oportunidade na idade convencional.

A seguir, a Tabela 45 foi organizada com o percentual relativo aos dados que se mostraram relevantes e permanentes durante o período analisado pela pesquisa. Eles são o número total de matriculados em cada semestre, a porcentagem de matrículas de alunos na

⁵ Muitas vezes, as escolas consideram os adolescentes que não se encaixam às normas e regras da instituição como jovens problemáticos e os “convidam” a estudarem nos cursos de EJA. Na maioria das vezes, esses jovens são indisciplinados e/ou repetentes.

faixa etária de 15 a 20 anos, o percentual de pessoas do sexo masculino, o percentual de abandono em cada semestre. Tal organização tem o objetivo de simplificar as problemáticas encontradas a partir da análise dos documentos da escola.

Tabela 45 - Percentuais importantes dos dados analisados

Semestre	Total de matriculados	Porcentagem faixa etária 15-20 anos	Porcentagem de homens matriculados	Porcentagem de abandono
1º 2005	251	57%	54%	34,3%
2º 2005	333	51,9%	60,6%	40,2%
1º 2006	FALTA	FALTA	FALTA	FALTA
2º 2006	242	57,8%	55,3%	47%
1º 2007	311	46,6%	53,6%	35,6%
2º 2007	245	44,8%	59%	38,7%
1º 2008	212	60,8%	50,4%	32,5%
2º 2008	166	46,3%	51,8%	20,4%
1º 2009	159	37%	44,6%	29,5%
2º 2009	130	44,6%	41,5%	46,9%
1º 2010	FALTA	FALTA	FALTA	FALTA
2º 2010	FALTA	FALTA	FALTA	FALTA
1º 2011	155	60%	51,6%	11,6%
2º 2011	109	55,9%	55%	0
1º 2012	144	54%	53%	34%
2º 2012	FALTA	FALTA	FALTA	FALTA
1º 2013	144	66,6%	59%	40,9%
2º 2013	86	58,1%	59,3%	30,2%
1º 2014	117	64%	63,3%	43,5%
2º 2014	91	60,4%	66%	25%
2º 2014 - MARTINS	14	86%	14%	0
1º 2015	132	57,5%	61,3%	37%
2º 2015	106	70,7%	52,8%	25,4%
1º 2015 - EJA Superação	25	0	73%	16%
2º 2015 - EJA Superação	23	4,3%	69%	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados.

É importante destacar que não encontrei, no arquivo da escola, os diários referentes ao 1º semestre de 2006, 1º e 2º semestres de 2010 e 2º semestre de 2012. Por esse motivo, não foi possível apresentar os dados referentes a tais semestres. Tal situação evidencia a carência de uma cultura arquivista que tenha como objetivo preservar os documentos que são fundamentais para a história da instituição.

Observamos que, durante a maior parte dos semestres, a maioria dos alunos eram jovens de 15 a 20 anos. Em alguns semestres, esse quantitativo ultrapassou os 70% do número

total de matriculados. Em relação à questão de gênero, a maior parcela dos matriculados são do sexo masculino. Entretanto, na faixa etária acima dos 30 anos, o número de mulheres matriculadas torna-se maior, e o número de evasão do sexo masculino é maior durante o período analisado.

Os dados pesquisados confirmam os resultados obtidos em outros estudos sobre Evasão Escolar em EJA, em que foi observado que o principal motivo de esses jovens e adultos abandonarem os estudos está relacionado à necessidade de trabalhar. No entanto, se por um lado, o trabalho é importante e necessário, para sua sobrevivência e a de sua família, por outro lado, torna-se cansativo sair do trabalho e ir direto para a escola (SILVA, 2012).

A EJA é um programa cujo objetivo inicial era atender jovens e adultos, que não tiveram, por múltiplas razões, oportunidade de frequentar a escola na chamada idade regular. Contudo, com o passar do tempo, passou a ocorrer um processo denominado “juvenilização”, isto é, adolescentes, oriundos, provavelmente, de escolas regulares, que, por razões, como, reprovação ou evasão escolar, entre outras, inseriram-se na EJA. Em razão dessa nova realidade, é fundamental, pois, refletir como um curso voltado para jovens e adultos poderá atender às expectativas dessa nova clientela (DOLLA; COSSETIN, 2016).

A Seção V apresenta análise dos projetos desenvolvidos pela EJA na escola durante o período de 2005 a 2015. Tal estudo tem como meta dialogar com as concepções presentes nos documentos oficiais em relação à Educação de Jovens e Adultos em nosso país e também com os documentos da escola, como, por exemplo, Regimento Escolar e o Projeto Político e Pedagógico.

5 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (2005-2015)

A partir dos dados analisados no desenvolver da pesquisa, percebe-se que a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira possui algumas especificidades que contribuem para que ela seja uma escola referência no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia. Quando tive a oportunidade de trabalhar nessa instituição, pude observar o quanto os profissionais que ali atuam são comprometidos com uma Educação de qualidade, que realmente possibilite a transformação da realidade em que os estudantes estão inseridos. O que corrobora com a tese aqui defendida: a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira por meio de sua prática pedagógica contribuiu para a formação dos sujeitos envolvidos no ensino da EJA durante o período de 2005 a 2015.

A escola situa-se na região norte do município de Uberlândia, no bairro Nossa Senhora das Graças e atende também alunos dos bairros Marta Helena, Industrial, Cruzeiro do Sul, Liberdade, Esperança e Minas Gerais. Essa instituição escolar atende a Educação Infantil (1º e 2º Períodos/Ensino Fundamental (1º ao 9º Anos)/ Educação de Jovens e Adultos (PMEA, PMEJA) no Ensino Noturno/Atendimento Educacional Especializado e sua unidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, o Regimento Escolar de 2012 traz, em sua Seção IV, o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos. Além do mais especifica que o projeto é destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) na rede Municipal de Educação. Ressalta também que essa modalidade da Educação não formal será oferecida aos Jovens e Adultos com idade mínima de 15 anos completos que não tiveram acesso à escolaridade ou à continuidade dos estudos correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental na idade prevista em lei (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012b, p. 15).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos do município de Uberlândia,

[...] resguarda o atendimento aos alunos com escolaridade equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental com carga horária de 15 horas semanais de atividades em salas localizadas em empresas, entidades religiosas, associações de moradores, escolas e em pontos estratégicos, nos diversos bairros de Uberlândia, constituindo turmas conforme nível de aprendizagem. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012b, p. 17).

Além disso, garante também que o atendimento do PME A será feito por professor habilitado, o qual desenvolverá conteúdos vinculados à vivência, à realidade e às características próprias dos alunos. Porém, o fato de o professor ser habilitado não significa que seja especializado para trabalhar com jovens e adultos, mas, sim, que possui formação inicial em Pedagogia.

Já o Capítulo III define sobre os objetivos da escola. Um desses objetivos consiste em “[...] promover estudos, visando a adequação de novos métodos e processos à situação de ensino aprendizagem, paralelamente a uma prática reflexiva, com o intuito de melhorar as relações interpessoais entre profissionais, professor, aluno e comunidade.” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012, p. 18).

Dessa forma, as práticas pedagógicas são socializadas por meio de trocas de experiências entre a escola e a comunidade. Tais trocas transformam-se em uma prática mais participativa, principalmente com situações problemas tiradas da prática social dos alunos e da comunidade como um todo. Essa prática participativa é um dos pontos que mais contribui para que a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira se destaque de maneira positiva na formação desses sujeitos.

A escola desenvolve muitos projetos interessantes, como, por exemplo, Projeto de Dança, Futsal, Vôlei, RecilArte, Teatro, Leitor Nota 10 e outros que procuram incentivar sentimentos de empatia e amizade entre o grupo, além de desenvolverem a autoestima e o respeito mútuo entre escola-professor- aluno- comunidade. A maioria desses projetos são trabalhados de maneira interdisciplinar na EJA, o que se torna muito mais interessante para os alunos.

Além disso, esses projetos buscam a interação escola e comunidade, pois valorizam a cultura e os recursos do meio, como festa junina, teatro na escola, dança e outros eventos. O principal objetivo da escola consiste em propiciar aos alunos formação física, intelectual, moral e social, dotá-los de instrumentos para que desempenhem com eficiência os deveres de cidadão. Além disso, tem como meta propiciar aos discentes oportunidades de construir conhecimentos de leitura, escrita, Matemática e conhecimentos gerais que os tornem capazes de intervir de modo crítico e participativo na sociedade em que vivem.

A escola preocupa-se também com diversas atividades: reuniões com psicólogos para pais e alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Preocupa-se ainda em orientar o aluno para sua autorrealização e compreensão do sentido da vida por meio dos fundamentos éticos e morais. Dessa forma, garante-lhe a apropriação de conhecimentos básicos, sistematizados e significativos, que incorporam suas experiências sociais e culturais, num

processo de ampliação de sua capacidade de elaboração e representação da realidade na perspectiva de transformação. Todos esses pontos levantados até aqui contribuem para a formação desses sujeitos da EJA.

Como o lazer no bairro é escasso, a escola procura contribuir com atividades programadas, como, por exemplo, Festa Junina, Dia da Família na Escola, Dia das Crianças, além de projetos, como Bola na Rede, Dança, Teatro, Tecido Acrobático, ReciclArte. Tais atividades buscam mostrar que a escola deve ser um local em que sejam desenvolvidos princípios de autonomia, de respeito e de emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

A questão de uma gestão escolar democrática apresenta-se como fundamental para que uma instituição seja um espaço democrático.

A Escola. Municipal Professor Ladário Teixeira desenvolve suas atividades pensando na participação direta e ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar. A prática cotidiana da Gestão Escolar e do conhecimento em Rede possui caráter primoroso e rico para concretização de aprendizados democráticos. Para isso, exige das relações interpessoais e mais humanizadas no âmbito educacional. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012, p. 58-59).

A escola desempenha, portanto, uma gestão democrática e participativa e uma administração voltada para um diretor-educador. Essa instituição acredita que sozinho não se pode administrar todos os entraves que permeiam o cotidiano escolar. Por essa razão, compartilha responsabilidades com alunos, professores, pais e funcionários, além de considerar os aspectos administrativos e pedagógicos como indissociáveis.

Observamos, por meio dos documentos, que alguns dos motivos pelos quais a escola se diferencia de muitas seria pelo desenvolvimento de seus projetos com o engajamento de profissionais e alunos, da gestão democrática existente nessa instituição e também pelo fato de estar sempre a serviço da comunidade e aberta a seus anseios. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os administradores da escola no período de 2005 a 2015 foram:

- a) Cidelmar dos Reis Pereira – Diretor indicado em 2001, eleito em 2002 e atuou até dezembro de 2006
 Vice-Diretora Manhã: Valéria Maria Silva Costa – Nomeada em 2001 a 2006
 Vice-Diretora Tarde: Márcia Helena Nascimento Silva – Nomeada em 2002 a 2006
- b) Cláudia Cristina Xavier Teixeira – Diretora eleita em novembro de 2006 e empossada em 1º de janeiro de 2007. Exonerada e nomeada, em 17/08/2007, exerceu o cargo até 08/02/2010.

Vice-Diretora Manhã: Márcia Helena Maia

Vice-Diretora Tarde: Stela Maris Mazzarioli Fernandes Terras

Vice-Diretor Noite: Carlos Cezar Moreira

- c) Valéria Maria Silva Costa – Diretora Nomeada em 09/02/2010 atuou até 2020

Vice-Diretora Manhã: Maria Aparecida da Silva Moura – (Atuou até dez/2014)

Vice-Diretora Tarde: Márcia Helena Nascimento Silva – (aposentou-se 2018)

Vice-Diretor Noite: Carlos Cezar Moreira – Atuou até março de 2011. (Foi convidado para ser Diretor do Cemepe, então foi nomeada Maria de Lourdes David como Vice-Diretora Noite em abril de 2011)

Vice-Diretora Noite: Maria de Lourdes David (atua como Vice-Diretora do turno da noite até o momento) (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA 2016).

Em relação ao currículo do Ensino Fundamental, esse é constituído pela Base Comum Nacional e é organizado da seguinte forma:

I - Linguagens:

Língua Portuguesa;

Língua Estrangeira - Inglês;

Arte;

Educação Física;

Matemática;

Ciências da Natureza;

Ciências Humanas

História;

Geografia

Ensino Religioso.

O semestre letivo da EJA é dividido em dois períodos bimestrais, distribuídos em cada semestre em 100 dias letivos, em 20 semanas com carga horária de 400 horas semanais em cada período, cumpridos em atividades presenciais e complementares. Exclui-se o tempo destinado ao recreio e avaliações finais.

Para que a EJA seja autorizada, é necessário um mínimo de 35 alunos. O aproveitamento escolar na EJA acontece mediante avaliações elaboradas pelos professores, com a participação dos especialistas da Educação de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Em relação às notas, são distribuídos 50 pontos em cada bimestre. 60% desses pontos serão destinados ao processo (relatórios, estudos dirigidos, pesquisas, trabalhos individuais ou em grupo, observações, experiências, autoavaliação) e 40% ao produto (testes).

O objetivo da EJA é ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos no Ensino Fundamental na idade própria. Ela tem como perspectiva formar cidadãos, que desenvolvam os princípios de democracia e as competências básicas com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012, p. 21-22).

No período de nossa pesquisa, encontramos, nos arquivos fotográficos da escola, inúmeras imagens que demonstram o engajamento da escola no desenvolvimento de projetos, oficinas, palestras e eventos, que eram de relevância para os estudantes da EJA por estarem diretamente ligados às experiências de vida dos estudantes, partindo de suas realidades e contando com sua participação bem ativa. Esses projetos visavam à integração e à interação entre alunos e professores e demais profissionais da escola. Pelo que se observou por meio das imagens, esse objetivo foi alcançado.

Nesse sentido, verificamos, mediante análises dos documentos, que a escola desenvolve a Pedagogia de Projetos em sua prática pedagógica. A Pedagogia de Projetos proporciona inúmeros benefícios educacionais. Dentre esses benefícios estão: “[...] a construção de conhecimentos realizada pelo próprio aluno, o desenvolvimento da autonomia e a formação de sujeitos mais críticos.” (LEITE, 1994, p. 32). Tais itens devem ser considerados no fazer pedagógico, em especial, na escolarização do aluno jovem e adulto. Isso porque o aluno jovem e adulto possui suas especificidades.

A ideia de projetos de trabalho, para Hernández e Ventura (1998), está muito ligada à interdisciplinaridade. Eles afirmam que a principal função de um projeto é possibilitar aos estudantes que desenvolvam estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade “[...] seria uma forma de desenvolver projetos, bem como um caráter que pode assumir o desenvolvimento das atividades articuladas em um projeto.” (GARCIA, 2008, p. 371 apud FERREIRA; GOMES, 2016, p. 8).

A organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998, p. 63).

Os alunos da EJA, em sua maioria das vezes, são sujeitos que, em algum momento da vida, foram excluídos. Devido a essa realidade, eles são mais sensíveis, por isso, essa é mais uma das especificidades da EJA. Por tal motivo, a escola e os professores precisam ter um olhar de mais empatia para os sujeitos envolvidos nesse processo, para que, assim, cumpram o papel de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade.

É essencial que os professores entendam a necessidade de diferentes estratégias para atrair o público da EJA, pois, muitas vezes, os estudantes exigem dos professores um ensino tradicional, com cópias e repetição. Os alunos fazem essa exigência, uma vez que, para eles,

essa é a única maneira de aprenderem. Afinal, para os mais velhos, que já cursaram as escolas anteriormente, foi dessa forma que aprenderam. Os professores devem, portanto, saber mesclar diferentes estratégias pedagógicas para que todos os alunos se sintam incluídos no processo de ensino aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico ressalta o envolvimento do aluno na progressão dos projetos na escola, pois, é, por meio dessa participação, que os alunos serão capazes de tomar decisões, fazer escolhas, além de adotar comportamentos e valores embasados em seus conhecimentos. As experiências pedagógicas na Pedagogia de Projeto revelam muita autenticidade, criatividade, criticidade e transparência. Tudo o que é projeto tem novo significado, um novo olhar, um novo enfoque na aprendizagem. Os conteúdos trabalhados ganham vida, significado, porque não são vistos isoladamente, mas integrados a um conjunto, conectado, interligado a outras disciplinas, na construção do conhecimento.

Observa-se também, por meio das imagens que, nos anos de 2005 e 2006, a escola tinha maior apoio de políticos e de empresas da cidade. Esse incentivo contribuiu para o sucesso de seus projetos, oficinas, palestras e eventos, já que esses políticos e empresas oferecem suporte financeiro para tais projetos, como, por exemplo, a formatura dos alunos do 9º Ano da EJA.

Além disso, verificamos que a EJA estava mais ativa principalmente durante o período de 2005-2008, pois foi nesse período que encontramos o maior número de registros fotográficos. Tais documentos retratam festas de formaturas, com a participação e apoio de políticos influentes no meio estudantil durante o período. Há ainda festas juninas específicas para o turno da EJA, com quadrilha e brincadeiras, além de muitos projetos, palestras e oficinas que visam ao ensino e à aprendizagem dos jovens e adultos da EJA. Entre tais registros, muitos são desenvolvidos até a data de hoje, como, por exemplo, “Leitor Nota 10”, que premia o aluno que lê a maior quantidade de livros durante o desenvolvimento do projeto; “Show de Talentos”, que socializa e valoriza os talentos dos estudantes; “Master Chef”, que é uma competição culinária; “Feira de Conhecimento” desenvolvida a partir de um tema em estudo, Jogos de Interclasse, entre outros.

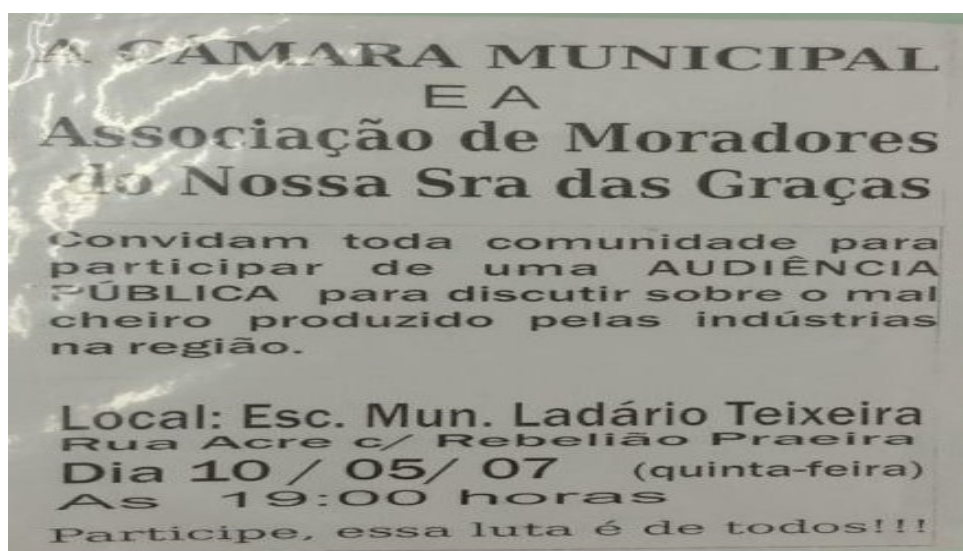
Além disso, existiam projetos de acolhimento, com o intuito de fazer com que os jovens e adultos da escola se sentissem acolhidos e pertencentes àquele lugar. Havia ainda Projeto sobre conscientização durante o período do Carnaval, com o intuito de alertar os jovens sobre os perigos de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Ocorria também um projeto em comemoração ao Dia Internacional da Mulher e ao Dia das Mães, com homenagens, músicas, brincadeiras e sorteios, que valorizam as mulheres e mães da escola.

Além desses projetos, realizavam-se passeios a cinemas em culminância com projeto desenvolvido para esse fim, além de oficinas em parceria com empresas da cidade e palestras.

Observamos que os projetos desenvolvidos pela escola tinham um objetivo delineado que propunha ampliar o conhecimento e reconhecer valores e talentos dos estudantes. Além disso, havia a participação efetiva de professores, supervisores e equipe gestora da escola.

Essa instituição sempre esteve a serviço da comunidade e de seus anseios, era também espaço aberto para discussões da comunidade. Ela colocava-se sempre à disposição da Associação de Moradores do bairro. Um exemplo disso foi a audiência pública que ocorreu em maio de 2007 (Imagem 10), para discutir sobre problemas da região. Segue abaixo imagem do convite à população para essa audiência pública, momento em que a escola disponibilizou seu espaço físico para esse evento.

Imagem 10 - Convite para Audiência Pública



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

Encontramos, no arquivo da escola, uma pasta com o registro de diversos projetos desenvolvidos, principalmente entre os anos de 2005 a 2008. Na sequência, falaremos um pouco sobre cada um dos projetos encontrados nesse arquivo. É importante ressaltar que muitos desses projetos são desenvolvidos até os dias atuais.

- a) **Projeto de recepção:** esse projeto objetiva a organização da escola para recepcionar e acolher alunos e professores no início do semestre letivo. Ele é organizado de forma que a equipe gestora e os professores se apresentam e falem um pouco sobre a rotina escolar para os estudantes. Nesse momento, pode haver alguma apresentação dos

alunos veteranos para os alunos novatos, além de sorteio de brindes, como, por exemplo, cestas básicas. Após esse ápice, os alunos são direcionados às suas respectivas salas ao som de música ambiente. Esse momento é muito importante para que o grupo de alunos novatos se sinta acolhido e pertencente a esse novo grupo. O projeto de acolhimento possuía como objetivos:

- Acolher os alunos veteranos e novatos;
- Propiciar momentos culturais aos alunos da EJA;
- Socialização;
- Apontar ao aluno que a Pedagogia do Afeto faz parte da proposta pedagógica da escola.

O Projeto era desenvolvido, durante a primeira semana de aula, havia programações especiais em cada dia. - Segunda-feira: Bingo direcionado aos valores e aos sentimentos, em que os 5 primeiros ganhadores ganhavam um bombom. / - Terça-feira: Apresentação de dança da Academia Ritmo e uma aula prática para os alunos com os passos básicos do Forró. Apresentação musical da professora Mara Rúbia. - Quarta-feira: Apresentação da Companhia de Dança Árabe Cedro do Líbano (Imagem 11) e apresentação de “Tecido”, arte circense dos alunos da professora Alaurinda.

Imagem 11 - Apresentação da Companhia de Dança Árabe Cedro do Líbano



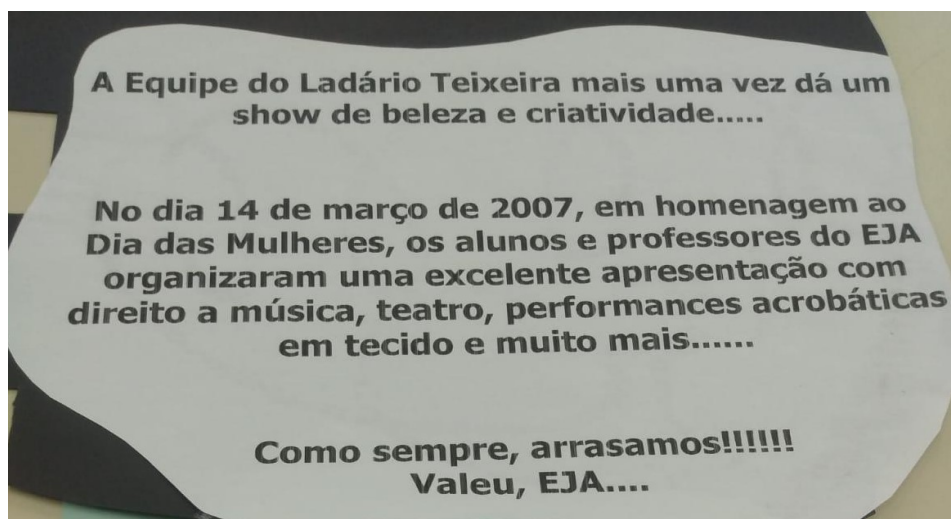
Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- b) **Projeto Carnaval (2007/2008):** objetivava a conscientização sobre doenças sexualmente transmissíveis, ressaltava a importância de aproveitar o evento sem consequências ou exageros. O projeto possuía como objetivos: Construir o

conhecimento sobre o uso correto da camisinha; - Construir o conhecimento a respeito das Doenças Sexualmente Transmissíveis e prevenção; - Conscientizar os alunos quanto a um carnaval sem violência e consequências. Na semana que antecedeu o carnaval, os professores eram orientados a abordar temas relevantes para conscientizar os jovens e adultos sobre a importância de um carnaval sem violência ou consequências. O professor de História trouxe um histórico sobre os carnavais de antigamente até os atuais. As professoras de Ciências trataram sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis e prevenção. Além disso, foi distribuída uma camisinha para cada aluno, no sentido de incentivar a prática do uso do preservativo.

- c) **Projeto Resgate de Valores - “Amor”**: Contou com a participação de um pastor, este realizou uma palestra sobre a importância da empatia e do amor entre as pessoas. De acordo com a justificativa do projeto, este foi pensado no sentido de “resgatar valores nos jovens, dando-lhes a oportunidade de ouvir uma excelente palestra do Pastor Rodrigo Veiga dos Santos da Igreja Sal da Terra”. Para complementar a palestra, foi elaborada pelas professoras Gislaire e Patrícia uma apresentação de slides e também um mural com os “Recadinhos do Coração”, em que os estudantes podiam deixar recados para seus amigos e namorados.
- d) **Ser Mulher!/ Projeto Dia das Mães**: Um projeto realizado para homenagear as mães, com brincadeiras, sorteios e músicas. O programa tinha como justificativa homenagear a mulher e mostrar o importante papel dela na sociedade. O projeto, desenvolvido de maneira interdisciplinar com os professores da EJA, trazia o enfoque dos fatos históricos que marcaram o dia 8 de março (Imagem 12). O programa contou com diversos momentos de descontração, como, por exemplo, a apresentação de jogral pelos alunos da EJA do 1º a 4º ano. Esta atividade foi coordenada pela professora Helena. Houve a apresentação do texto Mulherão pela professora Mara Rúbia, além da apresentação da música “Amor Perfeito” de Roberto Carlos, pela professora Mara Rúbia e o aluno Daniel. Teatro: Mulherão (Imagem 13), criado pelas professoras Mara Rúbia e Alaurinda. E ainda a apresentação de Dança Clássica e sorteio para as mulheres.

Imagem 12 - Cartaz de Agradecimento à Equipe “Projeto Ser Mulher!”



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

Imagem 13 - “Projeto Ser Mulher!”



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- e) **Soletrando (13/06/2008):** O Projeto Soletrando era um programa em que acontecia uma competição entre as escolas da cidade. Para tanto, realizava-se uma pré-seleção nas escolas, e o vencedor representaria a escola na competição final. Esta acontecia no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, com alunos de outras escolas. Os discentes da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira organizavam cartazes, faixas e torcida para o aluno representante (Imagem 14).

Imagem 14 - Projeto Soletrando



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- f) **Festa junina:** As festas Juninas da escola trazem bastante movimento para a escola, com apresentações musicais, comidas típicas, brincadeiras e a tradicional quadrilha. Todos os anos, a escola organiza um momento, durante as aulas, direcionado ao público da EJA, além da Festa Junina tradicional que ocorre em algum sábado para toda a escola (Imagens 15-16). Todos têm, portanto, a oportunidade de participarem.

Imagem 15 - Festa Junina



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

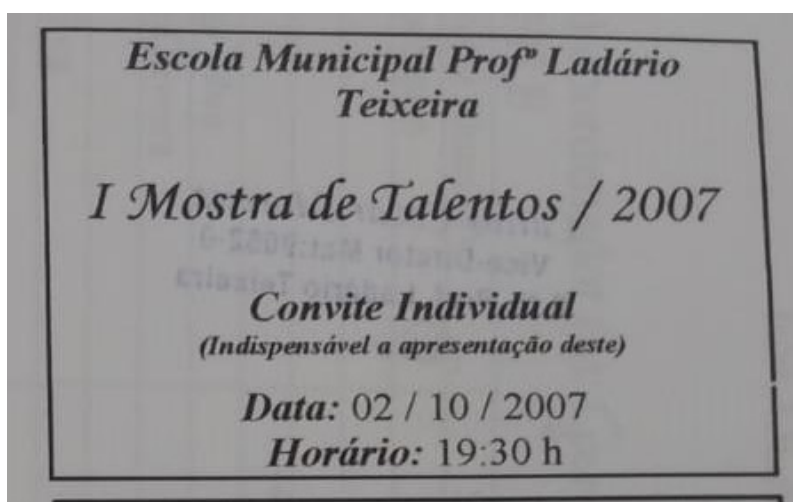
Imagem 16 - Gincanas Festa Junina



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- g) **Show de talentos:** I Mostra de Talentos - O projeto objetiva socializar os talentos da escola. Ele conta, na abertura do evento, com a apresentação de grupos de dança da cidade (Imagens 17-18).

Imagem 17 - Convite – I Mostra de Talentos



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

Imagem 18 - Apresentação de Alunos I Mostra de Talentos



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

- h) **I Semana da Consciência Negra:** No ano de 2007 foi comemorada a I Semana da Consciência Negra com a apresentação de Grupos de Congado da cidade de Uberlândia (Imagem 19). Até a data de hoje, a escola desenvolve projetos relacionados à Consciência Negra.

Imagem 19 - Apresentação de Congado - I Semana da Consciência Negra



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

- i) **Leitor nota 10:** O Projeto Leitor Nota 10 também é um evento desenvolvido até os dias atuais, ele visa incentivar o hábito de leitura entre os estudantes da EJA (Imagem 20). Para tanto, o Estudante que ler o maior número de livros, durante o desenvolvimento do projeto, ganhará prêmios. Em 2007, aconteceu sua primeira edição.

Imagem 20 - Projeto Leitor Nota 10



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

- j) **Formaturas:** são eventos muito importantes na escola, é um momento bastante esperado pelos alunos que estão finalizando o Ensino Fundamental II. É organizada uma comemoração de colação de grau, além da entrega dos diplomas. Durante os anos de 2005 e 2006, observamos que houve a participação e o apoio de políticos influentes no meio estudantil (Imagens 21-22).

Imagem 21 - Formatura 2005



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

Imagem 22 - Formatura 2006



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

- k) **Projeto Filme como recurso Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos:** A Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, com o intuito de socializar conhecimentos e demonstrá-los no cotidiano escolar, propôs inserir no trabalho pedagógico a implementação de sua prática pedagógica por intermédio de apreciação de filmes. Seu objetivo era instrumentalizar a aprendizagem do aluno, por meio de filme, para tanto inseria-o aos conteúdos curriculares. A exploração do filme era, pois, de forma interdisciplinar. As ações norteadoras eram ancoradas, cuja base estava no

conteúdo do planejamento semestral. O projeto levou os alunos para uma atividade fora da escola.

- l) **Projeto Correio Educação - Tema: Valores Humanos:** O objetivo do projeto era conscientizar os participantes sobre as atitudes diárias, como - Saber cuidar; - Ética do humano - compaixão pela Terra. A proposta era uma sacolinha com valores éticos escritos em papéis. Cada aluno pegava um desses papéis e devia procurar no jornal alguma reportagem sobre tal valor.
- m) **Master Cheff:** Projeto em que acontecia uma competição culinária entre os alunos (Imagens 23-24).

Imagem 23 - Alunos degustando Projeto Master Cheff



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

Imagem 24 - Equipe gestora com jurados do Projeto MasterCheff



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

- n) **Feira de ciências/conhecimento:** A Feira de conhecimento era um projeto interdisciplinar desenvolvido anualmente. Nela, os alunos realizavam uma pesquisa acerca de um tema e faziam a apresentação/ exposição dessa pesquisa em um dia determinado (Imagem 25).

Imagem 25 - Feira de conhecimento



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

Além de inúmeros projetos desenvolvidos pela escola, existem também muitas oficinas em parceria com algumas instituições, por exemplo, SESC, Instituto Embeleze.

- a) **O rosto de cada um:** Oficina de máscara de gesso, cujo objetivo é oportunizar aos alunos a (re)construção de sua identidade e da autoestima (Imagem 26). Além de estimular o pensamento sobre “como sou”, “como estou”, “qual a cara que eu passo”. Outro intuito é levar o discente a refletir sobre si e sua relação com o outro. Há ainda a finalidade de levar o aluno a experimentar a percepção de si por meio do toque do outro.

Imagem 26 - Oficina o rosto de cada um



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- b) **Aulas de Educação Física:** As aulas de Educação Física acontecem num período que antecede as aulas (Imagem 27). A participação de todos os alunos não é obrigatória, pois a maioria dos alunos trabalha durante o dia. Mesmo assim, muitos participam dessas aulas.

Imagem 27 - Aulas de Educação Física



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- c) **Aulas no laboratório de informática:** O laboratório de informática da escola foi inaugurado no ano de 1999. O público da EJA utiliza bastante esse espaço, no qual há a presença de um professor de informática que desenvolve jogos e atividades voltadas para o público da EJA (Imagem 28).

Imagem 28 - Alunos no Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.

- d) **Jogos de interclasse:** A escola procura potencializar nos alunos a importância do esporte na vida das pessoas. Em razão disso, anualmente, desenvolve projetos de interclasse, nos quais há competição entre times da própria escola.

5.1 A importância dos Projetos desenvolvidos na EMPLT para a formação dos sujeitos da EJA

Por meio do desenvolvimento dos projetos da escola, observamos que, apesar das dificuldades enfrentadas em relação à evasão escolar evidenciada pela análise gráfica dos Diários de Classe, essa instituição esforça-se em desenvolver projetos interdisciplinares. Tais projetos visam à autonomia e à valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem da EJA.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola,

A educação precisa ser práxis social, capaz de modificar as ações dos sujeitos que a compõe, ou seja, modificar educadores/as e alunos/as na perspectiva de que aprendam a elaborar e a reelaborar os saberes, as práticas socioculturais em favor da transformação de si e da sociedade. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012a, p. 10).

Nesse sentido, os projetos objetivam a socialização e a integração dos alunos e dos professores. Eles trazem temas relevantes que levam a uma reflexão acerca de como podemos melhorar e transformar a sociedade em que vivemos, além de fazer de nosso mundo um lugar melhor.

Talvez pareça utopia, mas as experiências de vida têm a capacidade de transformar a vida de muitas pessoas, principalmente de jovens. Essa troca de vivências entre diferentes idades constituintes da EJA representa um dos maiores benefícios da modalidade, pois, além da troca de experiências, os jovens e adultos aprendem a respeitar e a valorizar o próximo.

A proposta da Rede Municipal de Educação considera a complexidade da transformação da sociedade e defende a necessidade de conhecermos o entrecruzamento de concepções teórico-metodológicas de educação, do ensino e da aprendizagem que aproxima e, ao mesmo tempo, ajuda a elaborar propostas socioeducativas e pedagógicas para cada unidade escolar da RPME/UDI. Propostas estas que, nascendo da discussão coletiva no interior das escolas e do diálogo com a comunidade externa, subsidiam a formulação da proposta básica de educação para a Rede, esclarecendo os princípios norteadores de um projeto educativo para uma cidade educadora. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012a, p. 10).

Em relação à EJA, o PPP da Escola Municipal Ladário Teixeira concorda com Paulo Freire (1987), quando assinala que o processo de constituição da identidade dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em específico dos educadores e educandos, é fundamental, pois isso possibilita a compreensão de como esses sujeitos se

constituem no espaço educativo. Trata-se de um olhar sobre a forma como ocorre a ação e a reflexão no mundo e sobre o mundo.

A visão educacional presente no PPP da instituição destaca que o professor da EJA deve se reconhecer como sujeito e ter uma visão crítica que permeie as etapas de construção do conhecimento. Ela tem o propósito de assegurar aos envolvidos a confiança de serem produtores de cultura, como sujeitos que estão, permanentemente, em processo de aprendizagem.

Desse modo, os sujeitos que atuam na modalidade EJA devem ser considerados sob outro olhar, diferente das outras instâncias do Ensino Fundamental. Essa preocupação deve-se ao fato de esses apresentarem como fator determinante, em sua maioria, o trabalho. “A EJA é identificada historicamente como uma educação para alunos que estão no mercado de trabalho, mas que querem melhorar suas condições de profissionais e também para aqueles que veem nela inserção no mercado de trabalho.” (JESUS, 2012).

Portanto, cabe aos educadores levantarem discussões que aprofundem o mundo do trabalho, desenvolver práticas pedagógicas significativas que valorizem as experiências e os conhecimentos prévios dos discentes. Para tanto, devem ajudá-los a se situar e a trabalhar de maneira interdisciplinar, de forma a garantir a qualidade no processo de ensino aprendizagem e a permanência do/a aluno/a no espaço escolar. Além disso, deve haver a perspectiva de acolhimento, uma vez que esse é um direito garantido pela Constituição.

Tendo em vista, tais aspectos, a escola considera relevante trazer para a prática pedagógica o desenvolvimento de Projetos com o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola traz o conceito da Pedagogia de Projetos de Hernandez e Ventura (1988, p. 65 apud ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012a, p. 12):

[...] a Pedagogia de Projetos e/ou Estratégia de Projetos em Educação se faz, porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo).

De acordo com o projeto Político Pedagógico da escola, a Pedagogia de Projetos em Educação,

[...] deve ser entendida como o trabalho realizado nas escolas que se caracteriza por levar em consideração a participação de alunos/as e abrir a possibilidade destes sujeitos aprenderem e se desenvolverem para além do conteúdo curricular. Consideramos, também, que este trabalho, por meio de projeto, seja desenvolvido com o apoio de várias disciplinas tendo, assim, um caráter interdisciplinar. A Pedagogia de Projetos e/ou Estratégia de Projetos em Educação implica igualmente trabalhar atividades individuais, de grupos e/ou equipes e de turma(s), da escola, observando os variados componentes curriculares e seus conteúdos (atitudinais, procedimentais e conceituais) que tenham uma real aproximação com a identidade cultural e as experiências dos/as alunos/as. Portanto, a Pedagogia de Projetos e/ou Estratégia de Projetos em Educação corresponde a uma metodologia de trabalho educacional cujo objetivo consiste em organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas definidas com antecipação e planejamento, de forma coletiva, entre alunos, professores e comunidade escolar, representando uma forma diferente de organizar e (reorganizar o trabalho da escola. Para Fernando Hernandez o trabalho com a Pedagogia de Projetos e/ou Estratégia de Projetos em Educação, no âmbito das unidades educativas, tem um valor muito importante, na medida em que constituem um lugar que permite aos alunos/as, professores/as e todo o corpo docente da escola:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ, 1998, p. 61 apud ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012a, p. 12).

Pelas imagens e arquivos relacionados aos projetos desenvolvidos pela escola, observamos o engajamento tanto de professores, como de alunos e de outros servidores da instituição escolar, no desenvolvimento de tais programações. Durante a realização desses projetos, que, na maioria das vezes, são interdisciplinares, existe uma troca de experiência em que todos têm a possibilidade de aprender um com o outro. Nesse processo, há também a produção da cultura escolar, o que contribui para a construção da identidade da instituição e tem a capacidade de transformá-la em uma experiência de sucesso no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos na cidade de Uberlândia.

Ainda de acordo com o PPP, o currículo da escola está em consonância com as outras escolas da rede municipal, ele obedece à carga horária definida pela LDB 9394/96. A equipe docente da escola cita como fundamentais ao pleno desenvolvimento do educando:

- a) respeito às diferenças raciais, orientação religiosa e sexual;
- b) pluralidade cultural – cultura afro;
- c) Princípios são os fundamentos que direcionam as práticas e ações;

- d) conjunto de valores, diretrizes e conteúdos que promovam a educação e valorizam a pluralidade cultural, as diversidades e princípios de uma escola cidadã (éticos, estéticos, étnicos e políticos);
 - e) ensinar, aprender, ética, respeito, direitos e deveres, interdisciplinaridade, sociedade e educação caminhando paralelamente;
 - f) assegurar ao/à educando/a a formação para a cidadania por meio do espírito crítico, fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade e tolerância recíprocas;
 - g) ideais e ações que norteiam todo processo ensino aprendizagem e definidos de acordo com diretrizes da SME: escola cidadã que prima pelo respeito e direitos humanos norteado por um conjunto de valores, diretrizes e conteúdos que promovem a pluralidade cultural, as diversidades e prima pelo respeito;
 - h) valores, condutas e regras que regem o contexto escolar;
 - i) educação participativa, crítica, formativa e ética, respeitando a legislação e implementando a coletividade;
 - j) promoção da cultura de uma cidade educadora, orientada pela diversidade – educar o/a aluno/a tornando-o/a cidadão/ã com princípios baseados em um currículo que visa a formação social do mesmo;
- Promover o debate no campo da educação em torno das desigualdades de gênero, bem como refletir e aprofundar os temas relativos à sexualidade, especialmente no que diz respeito à construção da identidade. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2012a, p. 31).

A equipe da escola ressalta a importância de cada um dos profissionais, que atua na escola, de assumir esse papel como seu. Esse processo, por sua complexidade e abrangência demanda uma gestão, que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como requer esforços, recursos e ações com foco nos resultados pretendidos.

5.2 A concepção histórica da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira (2005-2015)

A partir da análise dos projetos desenvolvidos e dos documentos orientadores da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira durante o período de 2005 a 2015, observa-se que a equipe gestora e pedagógica da instituição possuía uma concepção de educação voltada para a conscientização dos seus alunos. Esse entendimento visa à transformação do mundo, por meio da conscientização de que podemos interferir, sim, na sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, sabemos que a escola segue os pressupostos de Paulo Freire em relação à concepção de Educação e de alfabetização. Essa concepção coloca o educando como sujeito do processo de Educação. Para que haja aprendizagem de uma forma significativa, esse sujeito precisa perceber o mundo a sua volta, ou seja, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 2006, p. 19).

Posto isso, para que haja real aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, o educador precisa partir do contexto do aluno para que, de fato esse conhecimento tenha valor e significado para o educando, que é o sujeito do processo educativo. O educador tem, por isso, a função de ajudá-lo e não anular sua criatividade e responsabilidade na construção do processo educativo.

Para Freire (1977, p. 43, grifo do autor), o diálogo é fundamental à prática educativa progressista, pois,

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens, transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se em uma relação antagônica.

Dessa forma, é necessário que a escola tome consciência de que seu papel é o de transformadora social, formação de sujeitos crítico-reflexivos que atuem de forma prática para essa mudança. Freire lutou pela conscientização das pessoas de sua condição social e do potencial individual que tem cada ser de transformar sua realidade.

Cada cidadão possui o direito de se educar e, segundo Freire, o ato de educar-se permite ao homem a construção de seu processo de humanizar-se. Os projetos desenvolvidos pela escola consideram os alunos como atores na promoção e culminância dos mesmos. Esse acontecimento podia ocorrer, seja por meio das representações teatrais, em que homens desempenhavam papéis de mulheres e as colocavam como trabalhadoras, para reconhecer, assim, a importância de seu papel para a sociedade. Em outras palavras, por meio de pesquisas relativas a determinado tema para apresentarem nas Feiras de Ciência. Ou, ainda, por meio da Mostra Cultural em que apresentavam seu talento e pesquisavam a respeito da história dessa aptidão, ou, por meio do Master Cheff, em que exploravam uma receita culinária e sua origem. Dessa forma, o trabalho pedagógico torna-se mais democrático, significativo e eficaz para os alunos, já que estão diretamente ligados às experiências vividas por esses educandos.

Freire defendia que o Educador não deve se preocupar apenas com a trajetória escolar do educando, mas também com os trajetos pessoais e humanos. Sobre esse ponto, Nogueira, Romanelli e Zago (2010, p. 28, grifo dos autores) revelam:

Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada. Trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino-aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procurar fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso, a filosofia primeira na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo, que de acordo com Freire [...] “é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]”. Podemos assim considerar a pedagogia dialógica de Paulo Freire como sendo indispensável na educação de jovens e adultos.

Freire (1996, p. 47) afirmava que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Nesse sentido, a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira optou em desenvolver projetos em que o educando se sinta parte da construção do conhecimento. Nesse processo, há, pois, uma troca de experiências entre alunos e professores.

Além disso, a educação na perspectiva Freireana não é apenas um ato de ensinar, a fim de promover a aquisição de conhecimento, já que é necessário educar para a autonomia e para a liberdade. Além de se conscientizar esses alunos de que é possível interferir na realidade em que estão inseridos. Para Freire, o desvelamento da realidade faz com que os estudantes percebam que o futuro não é algo dado, inexorável, mas possível de ser transformado, de ser construído. No entanto, a conscientização para ele só se concretiza, por meio da práxis, ou seja, mediante a participação crítica do homem em seu mundo, com o intuito de fazê-lo refletir sobre sua condição e sua capacidade de mobilizar-se em direção a seus objetivos e aos objetivos da coletividade.

Nesse sentido, as escolas têm o papel de persuadir seus alunos a respeito do poder da transformação social que eles possuem por intermédio do conhecimento e das experiências de vida que adquirem em sua trajetória educacional, profissional e pessoal. Sabemos que a tarefa de conscientização não é simples, ora pelo fato da burocratização do ensino na obrigação do cumprimento do currículo formal; ora pela resistência tanto de profissionais como de alunos no desenvolver de uma educação não tradicional, entre outros motivos. Todavia, temos ciência de que a sensibilização é fundamental para a mudança que tanto almejamos.

Os documentos da EJA no Brasil apresentam uma concepção emancipadora, entretanto, na prática, isso pouco acontece. Por esse motivo, quando nos deparamos com uma realidade em que a escola se esforça para desenvolver em seus alunos essa concepção emancipatória, devemos evidenciar essa tentativa, no sentido de que se torne uma referência para outras instituições.

A realidade da EJA apresenta-se, muitas vezes, desanimadora, devido ao alto número de evasão escolar. Esse fato é comprovado pelos gráficos elaborados a partir da análise dos

diários da escola. Mesmo assim, há o esforço coletivo dos educadores envolvidos com a EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira no período de 2005 a 2015, a fim de tornar a escola um local em que os alunos se sintam acolhidos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Tal empenho é evidente e admirável, ele é comprovado pelas imagens e arquivos encontrados durante a pesquisa e por minha experiência na escola.

Por esse motivo, considero tão importante e relevante a presente pesquisa para a contribuição no que diz respeito às experiências de sucesso na Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, as experiências de sucesso continuem sendo realizadas e vivenciadas pelo público da EJA. Nesse sentido, o esforço de cada um dos envolvidos no processo educacional é fundamental.

O alto índice de evasão escolar é uma das principais dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino. Por essa razão, requer análises profundas a fim de identificar os motivos que levam à tal situação e para traçar caminhos para possíveis soluções em relação a essa questão tão desafiadora para o público da EJA, nos dias atuais. As instituições de ensino que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos necessitam delinear caminhos e possibilidades para atrair o público de jovens e adultos e mantê-los matriculados até concluírem seus estudos. Esses caminhos e possibilidades podem ser concretizados mediante o desenvolvimento de projetos, palestras com profissionais especializados, leituras de textos que conscientizem os alunos sobre a importância dos estudos para a formação pessoal e profissional de todo cidadão.

Mesmo que não haja intenção, a escola pública, muitas vezes, exclui seus alunos. Essa exclusão acontece de diferentes maneiras, por exemplo, pelo ensino tradicional ali desenvolvido, pelas diferentes formas de exclusão realizadas pelos próprios alunos. A falta de abertura que a gestão da escola oferece à comunidade escolar como um todo no que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico da instituição. Ou, seja ainda pela burocracia vivenciada por meio dos currículos escolares que, frequentemente, não fazem parte da realidade dos educandos. Todos esses fatores contribuem para a exclusão de muitos alunos do sistema educacional.

Em meio a tantas dificuldades, trago a experiência da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira no período de 2005 a 2015. Tal vivência é caracterizada pelo empenho dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem da EJA no sentido de conscientizar os sujeitos do poder de transformação social por intermédio do conhecimento.

Mesmo com tantas dificuldades e desafios que são inerentes às escolas de Educação de Jovens e Adultos, nossa tese, aqui defendida, é que a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, no período de 2005-2015, contribuiu para a formação dos sujeitos da EJA. Essa instituição objetivou auxiliá-los no processo de conscientização da possibilidade de transformação social por meio do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantamento de dados e de pesquisa sobre a formação de Jovens e Adultos no Brasil e, em Uberlândia, especificamente na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, a tese aqui defendida é que a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, contribuiu para a valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem da EJA durante o período de 2005 a 2015. Para tanto, conscientizou esses sujeitos sobre a possibilidade de interferir na sociedade em que vivemos.

Apesar das dificuldades vivenciadas, causadas pelas especificidades da EJA em nosso país, é possível observar o empenho e o esforço da escola como um todo no processo de se tornar um local em que os estudantes se sintam acolhidos e capazes de desenvolver suas experiências de vida e aprendizagens. A Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira é, pois, de fundamental importância para esses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que há o intuito de auxiliá-los na reestruturação da retomada de sua cidadania. Além disso, viabiliza-lhes novas oportunidades de serem reinseridos na sociedade.

Muitos alunos da EJA veem na escola a possibilidade de reinserção ou de aprimoramento profissional. Outros, principalmente os mais idosos, entreveem uma possibilidade de entretenimento e até de cura da depressão, pois a escola torna-se um local de troca de experiências e vivências. Muitas vezes, as pessoas idosas querem essa atenção e a possibilidade de serem ouvidas e respeitadas.

Sabemos que a EJA, tradicionalmente, foi caracterizada pelo atendimento àqueles que não tiveram oportunidade de ingressar na escola na idade considerada adequada. Ou aos que ingressaram na escola, mas não puderam permanecer por inúmeros motivos. Dentre as principais causas, podemos destacar: a necessidade de ingressarem no mundo do trabalho para complementarem a renda familiar; a necessidade de cuidarem do lar e dos filhos; as imposições causadas pelo machismo patriarcal que impediram muitas mulheres de continuarem seus estudos; as dificuldades de aprendizagem encontradas no ensino regular, entre outras.

O percurso da Educação de Jovens e Adultos, em nosso país, trouxe muitos avanços em relação à concepção de Educação e de alfabetização. Entretanto, sabemos que, com frequência, tais avanços permanecem no papel. A verdadeira mudança de concepção de Educação e de alfabetização depende de cada educador envolvido no processo educacional.

Por esse motivo, a formação tanto inicial como continuada de professores é fundamental para ampliar as possibilidades de práticas de ensino e de aprendizagem desses profissionais, com o intuito de abranger as especificidades do público da EJA.

Nóvoa (2009) afirma que a formação inicial do educador não inclui eixos fundamentais para o ofício de ensinar. Embora tenha havido uma grande revolução no conceito de formação, ainda necessitamos progredir em muitos aspectos. Ao refletirmos sobre a formação inicial, podemos constatar a fragilidade que as licenciaturas apresentam no que se refere ao preparo do exercício da profissão para as especificidades da EJA. São pouquíssimas as universidades que, em seus cursos de licenciatura, discutem o ensino dessa modalidade.

Como profissionais da Educação, sabemos que nossa prática pedagógica está diretamente relacionada ao exercício de nossa profissão. Por mais que tenhamos a base teórica nas disciplinas da universidade, a prática pedagógica ensina-nos constante e diariamente.

Outro aspecto relevante que observamos por intermédio da pesquisa, refere-se ao processo de juvenilização da EJA a partir dos anos 2000. Essa ação é caracterizada pela presença intensa de adolescentes e jovens nas turmas principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com os dados do IBGE (2011), o Brasil apresenta uma população de aproximadamente 50,5 milhões de pessoas, dividida quase que equitativamente entre homens e mulheres jovens com idade entre 15 e 29 anos.

O processo de juvenilização da EJA vem sendo amplamente debatido entre educadores, gestores e pesquisadores da área. O que culminou na alteração das DCNs aprovada pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, por meio da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes operacionais para a EJA. Esse Parecer contemplou aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, além de propor a ampliação da idade mínima definida no artigo 28 da LDB n. 9394/96, que estabeleceu o ingresso no Ensino Fundamental de 15 para 18 anos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010a).

Rummert e Ventura (2007) destacam que tal medida expulsou da escola dita regular diurna os jovens com idade a partir de 14 anos que cursavam o Ensino Fundamental. Isso deixou evidente a preocupação apenas com a certificação, em detrimento da vivência de processos pedagógicos essenciais que permitissem a aquisição efetiva de saberes científicos fundamentais para o desenvolvimento integral dos jovens.

Sendo assim, a questão da juvenilização da EJA é algo que traz bastantes debates para os estudiosos da área. Alguns jovens migram para a Educação de Jovens e Adultos com o intuito de acelerarem seus estudos e nada mais. Por outro lado, há aqueles jovens que

precisam trabalhar durante o dia para complementarem a renda familiar de suas famílias. Ainda existem casos em que o aluno é “convidado” a estudar na EJA, devido a ocorrências recorrentes de indisciplina ou dificuldade em cumprir as regras da instituição.

O crescente aumento de jovens matriculados nas turmas de EJA tem se tornado fonte de preocupação entre professores, gestores e pesquisadores da EJA. Por esse motivo, é necessário analisarmos os desdobramentos que esse processo traz tanto para a modalidade da EJA como para os sujeitos que dela fazem parte.

Se antes a maior parte dos alunos da EJA eram adultos ou idosos que haviam se afastado da escola por um período de sua vida, observa-se que do ano de 2000 para cá a maior parte dos estudantes da EJA, é composta por jovens que estavam frequentando as salas de aulas regularmente. Porém, como não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas, são, muitas vezes, “convidados” a ingressarem na EJA.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, em 1998, os jovens com menos de 18 anos de idade representavam um terço dos estudantes da EJA. Com o passar dos anos, esse número veio ampliando-se consideravelmente, ao se tornar a EJA como um mecanismo de aceleração de estudos para jovens com baixo rendimento escolar nas classes regulares.

É necessário, portanto, que as escolas saibam como acolher esses jovens, para que o processo de exclusão não se repita com eles. Brunel (2004, p. 87) apontam que:

Os jovens que chegam à EJA, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com o histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Em decorrência desse novo perfil, é que se tem notado a presença de jovens cada vez mais novos na EJA. Tem sido comum que muitos deles se sintam perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego, à importância do estudo para a sua vida e à necessidade do retorno à escola para sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou como a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, por meio de sua prática pedagógica, voltada para a conscientização de mudança social, conseguiu mudar a realidade de muitos Jovens e Adultos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da instituição.

Frequentemente, a EJA torna-se uma válvula de escape para a solução de problemas de ensino. Arroyo (2005) compreende que não devemos separar o direito à escolarização dos direitos humanos. Para o autor, mesmo que esses jovens e adultos tenham parado seus estudos em algum momento, eles não paralisaram seu processo de formação ética, cultural e política.

Observamos que os jovens que migram para a EJA são aqueles com histórico de repetência, abandono, evasão no ensino regular. Justamente, esses alunos são encaminhados para a EJA, compondo uma demanda excluída. Por tal motivo, a escola precisa estar atenta

A partir do levantamento do Estado da Arte sobre pesquisas relacionadas à EJA no repositório de algumas universidades do Brasil, foi possível verificar a escassez de pesquisas que envolvam a EJA na escola pública e suas especificidades. Por esse motivo, considera-se, de extrema importância, que experiências de sucesso sejam disponibilizadas a fim de contribuir com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, principalmente no que diz respeito às vivências significativas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Construir um perfil para alunos da EJA na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira requer entender a história, costumes e culturas, além de considerar que diferentes experiências de vida os afastaram da escola em algum momento de suas vidas. Nesse sentido, a responsabilidade dos educadores e gestores que atuam na EJA é algo que deve ser considerado de grande relevância, pois estão lidando com pessoas que foram excluídas de diferentes maneiras, e esses sujeitos precisam encontrar na escola um local de acolhimento e aprendizagens significativas para que sintam vontade de continuar. Quando esse objetivo é alcançado, entendemos o poder da Educação na vida das pessoas.

Arroyo (2001) destaca que reconhecer as especificidades da EJA significa admitir que trabalhar com eles, não é o mesmo que trabalhar com crianças. Em outras palavras, o público da EJA não apresenta somente a classificação etária como diferente, mas também uma diversidade sociocultural por indivíduos em privação de liberdade, pessoas com deficiência, indígenas, entre outros.

Nesse sentido, acredito que a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, diferencia-se no que se refere ao acolhimento dos alunos da EJA. Esse fato é evidenciado no desenvolvimento de inúmeros projetos com o intuito de incentivar a interação entre os jovens e os adultos das turmas de EJA.

Assim, como diz Paulo Freire, “escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros. Programas, horários, conceitos [...]. Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha que estuda. Que alegra, se conhece se estima.” A EJA necessita apresentar para seus alunos uma nova oportunidade de escolarização e também de vida. Ou seja, como defende Arroyo (2000), é necessário que a EJA seja um espaço mais humano e humanizador. Esse é um desafio que não possui fórmulas nem receitas prontas.

A análise dos projetos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira mostra-nos que existia entre alunos e professores uma relação de empatia e de respeito. Assim, os alunos sentiam-se pertencentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Apesar das dificuldades encontradas em manter os alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem, os professores e os demais funcionários da instituição se reinventavam para atrair os alunos. Isso foi de fundamental importância para a experiência positiva na vida de muitos deles. Sem dúvida, essa troca de experiência é benéfica para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Como educadores, sabemos da importância de diferentes metodologias pedagógicas para que possamos alcançar o desenvolvimento do maior número possível de alunos. Por mais que concordemos com a relevância e eficácia dos projetos, é importante evidenciar a necessidade de aulas expositivas e explicativas para os alunos da EJA.

Apesar de muitas conquistas, observamos que a Educação de Jovens e Adultos necessita avançar em muitos aspectos. Dentre eles, podemos destacar a visão da EJA como suplência por parte de muitos educadores e instituições de ensino. Além disso, frequentemente, presenciamos uma prática pedagógica voltada para aspectos infanto-juvenis e não para as especificidades da EJA.

A Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, mediante suas práticas pedagógicas que incentivam a interação, a valorização e o respeito mútuo, conseguiu transformar a vida de muitos de seus alunos por meio dos projetos desenvolvidos no decorrer dos anos. Tive a oportunidade de encontrar e de conversar com alguns alunos do período analisado, que hoje terminaram o Ensino Médio. Alguns foram reinseridos no mundo do trabalho, outros continuaram seus estudos, fizeram um curso técnico. Esses alunos reconhecem o papel da escola e dos profissionais que ali atuaram, e ainda atuam, no processo de formação educacional e profissional dos discentes.

Enquanto educadora e pesquisadora, sinto-me lisonjeada em apresentar um pouco da trajetória da Educação de Jovens e Adultos da escola Municipal Professor Ladário Teixeira durante o período de 2005 a 2015, porque tenho certeza das contribuições das práticas ali desenvolvidas para a formação dos sujeitos da EJA. Quando me refiro aos sujeitos da EJA, incluo aqui também os profissionais da escola, pois sabemos que uma Educação de qualidade na Educação de Jovens e Adultos é uma troca de experiências de vida. Dessa forma, todos têm a possibilidade de aprender e ensinar.

Quando conseguimos alcançar esse processo de troca de experiências, entre alunos e professores, estamos cumprindo nossa missão de Educação. Além disso, contribuimos para

que jovens e adultos, que passaram por diferentes tipos e formas de exclusão, sintam-se pertencentes a uma cultura.

Vale ressaltar que, como educadores, não devemos impor nossa percepção de mundo nem mesmo nossa visão política a nossos alunos. É aconselhável partir de um diálogo com eles, a fim de possibilitar que diferentes opiniões e visões de mundo sejam consideradas, socializadas e avaliadas, uma vez que não somos os detentores dos saberes nem dos valores. A questão de respeito às ideias do outro deve ser considerada e respeitada em todos os níveis da Educação, principalmente nos em que há jovens e adultos. O real sentido da Educação é formar cidadãos capazes de refletir e interferir de maneira positiva no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- AQUINO, Fernanda Mayara Sales de; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler: Influência freiriana nas práticas curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 60-74, 2014. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/1326/931. Acesso em: 5 set. 2020. DOI <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2014v6n11p60>
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50. DOI <https://doi.org/10.1108/09504120510613436>
- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização: MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993.
- BERNARDES, Fernanda Afonso. **Modos de formar professores de EJA: 1990-2005**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20823/7/ModosFormarProfessores.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.
- BENJAMIN, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-232. (Obras escolhidas).
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 35-47. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Taq, 1987.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, (16 de julho de 1934)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.299, de 25 de julho de 1933. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 8, 26 jul. 1933.

BRASIL. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206093&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.093%2C%20DE%2024,mais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Brasília, DF: Presidência da República, 1945. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015:** versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=download&alias=15774-ept-relatorio06062014&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial e continuidade / Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** PROEJA. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Reforma universitária:** relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRUSCHINI, Cristina. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n. esp., p. 179-199, 2. sem. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16102/14646>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos:** jovens na EJA. Um fenômeno dos anos 90. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

BUFFA, Ester. Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 9, n. 47, p. 13-19, jul./set. 1990.

BRYMAN, A. **Charisma and leadership in organizations**. London: Sage, 1992.

CAMARGO, Douglas B.; RIOS, Mônica P. G. A evasão escolar na 1ª série do ensino médio no município de Joaçaba – SC: desafios curriculares. *In*: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. [Anais...]. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1130/945>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CARVALHO, Carlos Henrique; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Educação e modernização em Minas Gerais: os princípios da Reforma Francisco Campos (1926-1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 139-156, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i51.8640269>

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, p. 101-117, 1969.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 2/98, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 3/98, de 29 de janeiro de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 4/98, de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 15/98, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de 7 de junho de 2000. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 dez. 2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 23/2008, de 8 de outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, de 7 de abril de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 1/2011, de 10 de fevereiro de 2011**. Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7588-pceb001-11-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 3/2010, 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA [...]. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 2/2015, 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2020.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado**, Fortaleza, n. 5, p. 7-23, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2658/2221>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CAPUCHINHO, Cristiane. **Golpe ou revolução?** Historiadores explicam o que aconteceu em 1964. [S. l.], 27 mar. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/27/1964-golpe-ou-revolucao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 8 maio 2020.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: Dp&A Editora, 2002. (Biblioteca ANPAE).

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTIANO OTONI. Câmara Municipal de Cristiano Otoni. **Acontecimentos**. Cristiano Otoni: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: <https://www.cristianoootoni.cam.mg.gov.br/acontecimentos>. Acesso em: 8 maio 2021.

CUNHA, Bárbara Madruga. Violência contra a mulher, direito e patriarcado. *In*: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE DIREITO DA UFPR, 16., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014. v. 1, p. 149-170.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC, 1999. p. 63-67.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores(as) de jovens e adultos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 167-177.

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. A “juvenilização” da educação de jovens e adultos. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Campinas. **Anais [...]** Campinas: [s. n.], 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciaCOSSETIN@yahoo.com.br.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

DUARTE, Cláudia Costa. O movimento dos fóruns de EJA: história de construção coletiva da política pública de EJA. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL CÁTEDRA DA UNESCO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, 1., 2013. **Anais...** João Pessoa, UFPB, 2013. p. 1-13. Disponível em: https://www.catedraunescoej.com.br/i-congresso-internacional/GT08_COM015.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (Uberlândia, MG). **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia: E. M. Prof. Ladário Teixeira, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (Uberlândia, MG). **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia: E. M. Prof. Ladário Teixeira, 2012a.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (Uberlândia, MG). **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia: E. M. Prof. Ladário Teixeira, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (Uberlândia, MG). **Regimento escolar**. Uberlândia: E. M. Prof. Ladário Teixeira, 2012b.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA (Uberlândia, MG). **Regimento escolar**. Uberlândia: E. M. Prof. Ladário Teixeira, 2014.

FERNANDES, Maria Estrela de Araújo. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? *In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 24-26.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003>

FERREIRA, Éder Alves. **EJA e educação popular: uma experiência a partir do PMEA - Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Uberlândia-MG (1990-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FÓRUMS EJA Brasil. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://forumeja.org.br/>. Acesso em: 8 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil).

Resolução/CD/FNDE nº 12, de 3 de abril de 2009. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros para o exercício de 2009, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: FNDE, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3298-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12-de-3-de-abril-de-2009>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

FERREIRA, Ana Rafaela Correia; GOMES, Maria Laura Magalhães. Metodologia de projetos na EJA: os cursos de suplência da Rede Municipal de Educação de Betim (1995-1999). In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Educação Matemática na Contemporaneidade**: desafios e possibilidades. São Paulo: SBEM, 2016. p. 1-12. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6739_2677_ID.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>

GATTI JUNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A construção de uma tradição de pesquisa na temática da História das Instituições Escolares no Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, Brasil (décadas de 1990 a 2010). **Quaestio**, Sococaba, v. 18, n. 3, p. 601-624, nov. 2016.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Edneia (coord.). **Alfabetização Solidária, 13 anos**: percursos e parcerias. São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009.

GRÁCIO, Maria Claudia Cabrini; GARRUTTI, Érica Aparecida. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, abr. 2005.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-397, maio/ago. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013>

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2hdkrw>. Acesso em: 3 jan. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. 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**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HISTÓRICO da Educação de Jovens e Adultos. [S. l.], 2011. Disponível em: <http://reverendo2010.webnode.com.br/album/fotos-historicas-do-reverendo/alunos-do-mobral-em-1970-jpg/>. Acesso em: 20 maio 2020.

IBGE. **Contagem da população em 1996**. Brasília, DF: IBGE, 1996. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/>. Acesso em: 24 jun. 2016.

IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. [S. l.], 16 nov. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html#:~:text=Entre%20as%20pessoas%20de%2010,red%C3%A7%C3%A3o%20de%2029%2C4%25>. Acesso em: 8 maio 2020.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241/206>. Acesso em: 19 nov. 2020.

JESUS, Eunice Santos Sousa de. **A importância da formação docente da EJA**. [S. l.], 2012]. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/a-importancia-da-formacao-docente-da-eja/58679#>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LALIEIRA, Letícia. **30% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm entre 15 e 19 anos no Brasil**. [S. l.], 2015. Agência Brasil. Todos pela Educação. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/educacao/2015/05/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1994. p. 4-9.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 14.

LE GOFF, Jacques (org.). **A nova história**. São Paulo: Martins Fontes, 1990a. [original: 1978].

LE GOFF, Jacques. **Uma vida dedicada à história**. São Paulo: UNESP, 1998. [original: 1996].

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes. **Perspectivas históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia? **Cereja**, São Paulo, 20 mar. 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ac/book/export/html/61>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARROU, Henri I. **Do conhecimento histórico**. 2. ed. Tradução de Ruy Belo. Lisboa: Áster, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 3., 2001, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2001. p. 15-35.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRANDA, Pontes de. **Comentários à Constituição de 1946**. Rio de Janeiro: Boffoni, 1947. t. III.a

MOURA, B. dos S. P; REZENDE, A; FERREIRA, M. J. de R. **Reflexões acerca da práxis docente no contexto do ensino médio integrado na modalidade EJA**. [S. l.: s. n.], 2018. DOI <https://doi.org/10.36524/profept.v2i1.371>

MOURA, Jefferson Bento de; FERREIRA, Marcia dos Santos. **Educação de jovens e adultos: a implementação dos Fóruns de EJA em Mato Grosso**. [Goiânia: PUC Goiás], 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Jefferson-Bento-de-Moura_-Marcia-dos-Santos-Ferreira.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

MOTA, Carlos Guilherme. **A historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica**. São Paulo: Cerifa Gráfica, 1975. (Debate e crítica).

NEVES, Margarida de S. O bordado de um tempo. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 81, p. 32-42, abr./jun. 1985.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. **Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre insucesso e sucesso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alinea, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. [São Paulo]: Cte Editora, 2005. (Série Políticas Públicas, v. 1).

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil V. de. (org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 20-178.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria M.; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, (1996-2004)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAIVA, Laura. **O que é “de pé no chão também se aprende a ler”?** [S. l.], 2020.

Disponível em: <https://www.brechando.com/2015/11/o-que-e-de-pe-no-chao-se-aprende-a-ler/>. Acesso em: 8 maio 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. v. 1.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 631-661, set./dez. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000300011>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PILLETI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007.

REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (org.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RIBEIRO, Jorge. Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação. **Textual**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p. 16-21, maio 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D’Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do Inaf. São Paulo: Autêntica, Ação Educativa, 2015. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/alfabetismo_e_letramento. Acesso em: 5 jan. 2020.

RODRIGUES, José Honório. **O Conselho de Estado**: o quinto poder? Brasília, DF: Senado Federal, 1978.

RODRIGUES, Natalia. Estado Novo. **InfoEscola**, 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/>. Acesso em: 21 jun. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, São Paulo, n. 29, p. 29-45, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>

SANTOS FILHO, José Camilo; GOMBOA, Sílvia Sanchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; BOMBARDI, Érica; DPG LTDA; LABRES, Cleide Salme Márcia (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 7-10.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-85. (Coleção polêmicas do nosso tempo). DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia históricocrítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, José Moisés Nunes da; DINIZ, Ana Lucia Pascoal. EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Wily Rosário da. **Análise dos fatores da evasão escolar na educação de jovens e adultos na escola municipal Simão Lutz Kossobutzki (2010-2011)**. 2012. 47 f. Monografia (Bacharelado em Administração) – Universidade de Brasília, Palmas, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3914/1/2012_WilyRosariodaSilva.pdf. Acesso em: 20 jun.2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A história na memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

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

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do aluno da EJA/ Médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_perfil.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1-3.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. *In*: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 8-32.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; ÇAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 214-233, 1991.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 63-75, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1098/1103>. Acesso em: 10 jan. 2020.