



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**
Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais

ANDRÉA PEREIRA CANDIDO SCARSANELLA

**PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O SONHO NÃO
ACABOU!**

Canoas, 2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**

Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais

ANDRÉA PEREIRA CANDIDO SCARSANELLA

**PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O SONHO NÃO
ACABOU!**

Dissertação aprovada para obtenção de título de mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Elaine Conte

Canoas, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S287 Scarsanella, Andréa Pereira Candido.
Pertencimento na educação de jovens e adultos [manuscrito]: o sonho não acabou! / Andréa Pereira Candido Scarsanella. – 2024.
120 f.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) –
Universidade La Salle, Canoas, 2024.
"Orientação: Profa. Dra. Elaine Conte".

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Pertencimento. 3. Memórias formativas. 4. Reconhecimento. I. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

ANDRÉA PEREIRA CANDIDO SCARSANELLA

**PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O SONHO NÃO
ACABOU!**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Universidade Federal de Rondônia

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Borges
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Judite Sanson de Bem
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Elaine Conte
Orientadora e Presidente da Banca – Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Memória Social e Bens Culturais

Curso: Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 03 de junho de 2024.

RESUMO

A dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, à Linha de Pesquisa Memória e Linguagens Culturais e faz parte do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), sendo de natureza qualitativa e exploratória, partindo de bases hermenêuticas aproximadas a um estudo de caso. Adotamos a abordagem hermenêutica para a revisão de literatura, no sentido de analisarmos as produções científicas voltadas à Educação de Jovens e adultos (EJA), bem como para a compreensão de pertencimento dos estudantes nesta modalidade de ensino. Dessa forma, vislumbramos o fortalecimento das relações e o reconhecimento de experiências com o outro por meio da abertura ao diálogo e à tradição, tendo o horizonte de interpretação da realidade como referência. Apresentamos o seguinte fio condutor à problemática investigada: Por quais razões os estudantes da EJA interrompem seus estudos, e como essas experiências se relacionam com suas memórias e histórias de vida durante esse percurso formativo, considerando especialmente os aspectos de pertencimento e reconhecimento social? O objetivo geral do trabalho consiste em mapear as principais tendências acerca da evasão na EJA em estudos brasileiros, no período de 2018 até 2022, buscando estabelecer relações com as memórias e histórias da evasão de um grupo específico da EJA, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, SC. Dentre os objetivos específicos elencados: diagnosticar os principais motivos que levaram os estudantes do CEJA a evadirem de seus estudos, relacionando abordagens de pertencimento e (re)conhecimento como dimensões favoráveis à permanência da EJA; analisar as produções teóricas sobre o tema estudado em articulação com as representações e memórias dos estudantes egressos do CEJA, para buscar alternativas educacionais na instituição. O produto final consistiu em produzir um documentário motivacional com depoimentos de egressos do CEJA, que hoje conquistaram seu espaço no mercado de trabalho com a conclusão dos próprios estudos. Neste documentário, os jovens e adultos puderam narrar suas vivências, suas memórias relacionadas à escola, os desafios encontrados para o pertencimento, reconhecimento e os suportes dentro e fora da escola para a conclusão do curso. A iniciativa buscou memórias e sentimentos da vida escolar, aproximações e projetos para promover os vínculos de pertencimento e amizade, fortalecendo as relações humanas e (re)conhecimentos da e na EJA. Concluímos que a evasão escolar em

todos os níveis implica num processo histórico complexo, que perpassa pelo funcionamento da sociedade vigente. As aulas na EJA devem contribuir e privilegiar a convivência humana e suas respectivas leituras de mundo e realidade, evidenciando a relevância do ato de aprender. O professor e a escola têm a liberdade e a responsabilidade educacional de contagiar os sujeitos em prol da educação e pela paixão por conhecer novas perspectivas, certamente a evasão começa a diminuir. A preocupação dentro da comunidade escolar cresce diante da realidade em que muitos jovens e adultos têm acesso à escola, porém, não conseguem se manter nela. A (des)continuidade ou impermanência na sala de aula se torna um problema, gerando discussões frequentes sobre o assunto e que demanda novas relações com abordagens pedagógicas de pertencimento e de (re)conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pertencimento. Memórias formativas. Reconhecimento.

ABSTRACT

The dissertation is linked to the Graduate Program in Social Memory and Cultural Goods, to the Research Line Memory and Cultural Languages and is part of the Center for Studies on Technologies in Education (NETE/CNPq), being of a qualitative and exploratory nature, hermeneutics approximated to a case study. We adopted the hermeneutic approach to the literature review, in order to analyze the scientific production focused on Youth and Adult Education (EJA), as well as to the understanding of belonging of students in this mode of teaching. Thus, we glimpse the strengthening of relationships and their cognition of experiences with the other through openness to dialogue and tradition, having the horizon of interpretation of reality as a reference. This study presents as a guiding thread the following research question: What reasons led to (dis)continuity of the studies of Youth and Adult Education (EJA) and what relationships do they establish with the memories and stories of the informative path? The overall objective of the work is to map the main trends about dropout in EJA in Brazilian studies, from 2018 to 2022, seeking to establish relationships with the memories and stories of the dropout of a specific group of EJA, Center for Youth and Adult Education (CEJA), Araranguá, SC. Among the specific objectives listed: to diagnose the main reasons that led CEJA students to evade their studies, relating to belonging and (re)knowledge approaches as favorable dimensions for the permanence of EJA; analyze the theoretical productions on the theme studied in articulation with their presentations and memories of the students who graduated from CEJA, to seek educational alternatives in their situation. The final product consisted of producing a motivational documentary with testimonials from former students of CEJA, who today conquered their space in the labor market with the completion of their own studies. In this documentary, young people and adults were able to narrate their experiences, their memories related to school, the challenges encountered for belonging, recognition and the supports inside and outside the school for the completion of the course. The initiatives sought in memories and feelings of school life, approaches and projects to promote bonds of belonging and friendship, strengthen the human relationship and (re)knowledge gained in EJA. We conclude that school dropout at all levels implies a complex historical process, which runs through the functioning of the current society. Classes at EJA should contribute and privilege human coexistence and their respective readings of world and reality, highlighting the

relevance of the act of learning. The teacher and the school have the freedom and educational responsibility to infect the subjects for education and the passion to know new perspectives, certainly evasion begins to decrease. The concern within the school community grows in the face of the reality in which many young people and adults have access to school, but can not keep in it. The (dis)continuity or permanence in the classroom becomes a problem, generating frequent discussions on the subject and that demands new relationships with pedagogical approaches of belonging and (re)knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Belonging. Formative memories. Recognition.

LISTA DE ABREVIações

ACT – Admissão em Caráter Temporário

AEA – Aprendizagem e Educação de Adultos

AMESC – Associação dos Municípios de Extremo Sul Catarinense

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CEA – Centro de educação de Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de educação

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EEB – Escola de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MI – Memória Institucional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo

NEMO – Núcleo de Ensino Modularizado

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UDs – Unidades Descentralizadas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas e evasão escolar do CEJA (2018-2021).....	31
Figura 2 - Infográfico acerca da evolução histórica da Educação Brasileira	45
Figura 3 - Convite.....	92
Figura 4 - Entrevistados: Silvia Regina Teixeira e Diego Noronha.....	95
Figura 5 - Entrevistada: Neuza Maria da Silva.....	95
Figura 6 - Entrevistados: Gecilda da Silva e Rosana Cunha.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Matrícula dos cursos presenciais da EJA no Brasil.....	36
Gráfico 2 -	Evolução das matrículas na EJA por região do país.....	37
Gráfico 3 -	Distorção idade-série no Brasil no Ensino Fundamental e Médio.....	38
Gráfico 4 -	Número de matrículas em cursos de EJA no Ensino Fundamental.....	39
Gráfico 5 -	Número de matrículas em cursos de EJA no Ensino Médio....	40
Gráfico 6 -	Matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo.....	77
Gráfico 7 -	Número de matrículas na EJA – 2018 a 2022.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais convenções e tratados internacionais	51
Quadro 2 - Documentos e resoluções da EJA.....	53
Quadro 3 - Levantamento dos títulos/trabalhos excluídos BDTD.....	58
Quadro 4 - Levantamento das buscas BDTD.....	60
Quadro 5 - Levantamento das buscas SciELO.....	63
Quadro 6 - Levantamento das buscas SciELO.....	64
Quadro 7 - Roteiro para gravação do documentário motivacional.....	85
Quadro 8 - Orçamento.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Memorial	20
1.2 Contexto	26
1.2.1 Questão de Pesquisa	30
1.2.2 Objetivos	32
1.2.2.1 <i>Objetivo geral</i>	32
1.2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	32
1.2.3. Justificativa.....	33
2 BASES CONCEITUAIS	43
2.1 Contexto histórico, marcos regulatórios e dispositivos legais da educação de jovens e adultos	44
2.2 Evasão escolar na eja	57
2.3 Memória institucional, individual, coletiva e social	68
2.4 Ações de prevenção e combate à evasão na eja – formação social e pertencimento	74
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	83
4 PRODUTO FINAL	88
4.1 Discussão e análise dos resultados	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES A	117

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como seu objetivo principal educar jovens e adultos que precisaram pôr a sua sobrevivência à frente da educação, portanto, não terminaram seus estudos na idade regular, por algum motivo. Conforme o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EJA visa promover aos que não *tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*, o direito a escolarização, a partir dos quinze anos (Brasil, 1996). Além disso, a EJA é uma prática de caráter político, de luta pelo humano, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão educacional pelo analfabetismo (a meta era de que as pessoas com mais de 18 anos pudessem votar), que faz parte de um quadro de marginalização sociocultural e econômica do país (Ribeiro, 2001).

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (Fernandes, 1989, p. 165).

Nessa questão, também a Constituição Federal e a Lei n.º 9.395/1996 orientam um processo formativo na EJA para a afirmação da cidadania e para o trabalho, sob a ordem do direito em perspectiva democrática e emancipatória, de ações plurais e sujeitos singulares (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Tais considerações das memórias e batalhas da EJA são fundamentais e passam por educadores populares que assumem nas ideias e concepções de mundo do seu idealizador, Paulo Freire (1987), nos fins dos anos 50 e começo da década de 60, o compromisso com a alfabetização da população brasileira desfavorecida, a educação popular, a conscientização política e cultural do povo, em nome da emancipação das classes sociais excluídas e oprimidas.

Talvez seja este o sentido mais aproximado da alfabetização na perspectiva freiriana: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, obrar-se, existenciar-se, historicizar-se. A pedagogia de Paulo Freire (1987) entra em ação no mundo vivido da alfabetização e leitura do mundo como prática social, com toda a amplitude humana da *educação como prática da liberdade*, que resiste ao regime de dominação de uma *pedagogia do oprimido, do silêncio e da invisibilidade do outro*. Ao destacar a importância da ação dialógica como elemento

central na pedagogia do oprimido, é crucial não perder de vista os problemas de autoritarismo e a carência que afeta muitas das nossas instituições educacionais. Estas, ao continuarem a excluir milhares de crianças a cada ano, acabam se transformando em verdadeiras fábricas de jovens e adultos analfabetos.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (Freire, 1987, p. 79).

Nesse cenário da EJA surge a nossa preocupação, especialmente com as questões de pertencimento e reconhecimento, que também têm implicações importantes nos estudos da memória e da educação. Pertencimento refere-se à necessidade humana de sentir-se parte de um grupo ou comunidade, de ser aceito e valorizado dentro dele. Essa busca por pertencimento é uma característica fundamental da natureza humana. Em 1995, Roy Baumeister e Mark Leary desenvolveram a *teoria da necessidade de pertencimento*, destacando a importância do pertencimento para o bem-estar psicológico das pessoas. Eles argumentaram que o pertencimento social é uma motivação básica que influencia o comportamento humano (Baumeister; Leary, 1995). Também, Abraham Maslow, em sua Hierarquia das Necessidades, incluiu o *sentimento de pertencimento e amor* como uma das necessidades psicológicas fundamentais dos seres humanos. Ele a colocou como uma necessidade social, após a satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança (Maslow, 1943).

O reconhecimento diz respeito à validação, apreciação ou respeito que os indivíduos recebem dos outros em relação às suas identidades, habilidades, contribuições ou realizações. Ser reconhecido é uma parte importante da construção da autoestima e do senso de valor próprio. Os principais autores que abordaram esse tema incluem o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1807), que explorou o conceito de reconhecimento em sua obra *Fenomenologia do Espírito*. Ele desenvolveu a ideia de que a identidade e a subjetividade de uma pessoa são formadas através das interações com os outros e que o reconhecimento mútuo é essencial para a construção da autoconsciência.

A teoria de reconhecimento social desenvolvida pelo filósofo alemão Honneth (1995) argumenta que o reconhecimento é um aspecto central da justiça social e a falta de reconhecimento pode levar a experiências de desrespeito e marginalização. Esses autores são apenas alguns exemplos da vasta literatura sobre pertencimento e reconhecimento. Ambos os conceitos têm uma influência significativa na forma como as pessoas se veem, interagem com os outros e constroem sua identidade pessoal e social.

Em estudos da memória, a sensação de pertencimento a um grupo ou comunidade pode ter um impacto significativo na existência e na forma como as informações e conhecimentos são retidos na memória (Halbwachs, 2006; Candau, 2012; Josso, 2010). Nesse sentido, as pessoas tendem a lembrar melhor os saberes que estão relacionados a suas próprias identidades (cognitivas, afetivas e sociais) ou que são relevantes para os grupos aos quais pertencem. Essa tendência é conhecida como *memória de pertencimento* e destaca como o contexto social pode influenciar a codificação, projeção e reelaboração da memória (Josso, 1998).

No contexto dos estudos de memória, o reconhecimento refere-se à capacidade de identificar informações previamente aprendidas quando são apresentadas novamente. A sensação de reconhecimento pode ser mais forte quando as dimensões cognitivas estão associadas a emoções, experiências pessoais, desafios, eventos extremos ou situações sociais significativas. Portanto, o reconhecimento pode ser influenciado pela relevância social e emocional dos saberes culturais (Honneth, 1995).

Estudos no campo da educação observam que o pertencimento em um ambiente educacional é crucial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. Quando os estudantes se sentem parte de uma comunidade escolar positiva e inclusiva, eles têm maior motivação para aprender e estão mais propensos a se engajar nas atividades educacionais. O sentimento de pertencimento também contribui para a construção de um ambiente seguro e de apoio, onde os alunos se sentem à vontade para expressar suas ideias e fazer perguntas, favorecendo o aprendizado (Honneth, 1995; Josso, 2010).

O reconhecimento é uma dimensão poderosa para motivar e promover o crescimento dos estudantes. Os educadores podem utilizar o reconhecimento positivo para valorizar o esforço, as conquistas e as habilidades dos estudantes. Esse reconhecimento pode ocorrer em sala de aula, por meio de elogios e *feedback* construtivo, bem como através de prêmios e reconhecimentos públicos. Quando os

estudantes se sentem reconhecidos e valorizados, estão mais propensos a se engajar com o conteúdo do ensino e a persistir em suas metas formativas. O pertencimento e o reconhecimento desempenham papéis fundamentais nos estudos da memória e da educação, afetando como as comunicações são processadas, lembradas e aplicadas, bem como influenciando o engajamento dos sujeitos e sua motivação para aprender. Criar um ambiente inclusivo e valorizar as conquistas dos estudantes são estratégias essenciais para promover o sucesso na vida escolar e o bem-estar emocional na educação, especialmente se pensarmos “o papel da escola e sua relação com a luta por reconhecimento social” (Sanches; Conte, 2018, p. 92). A possibilidade de interlocução de questões teórico-metodológicas e de histórias de vida estão inscritas nesse contexto.

[...] como um projeto de si, com vistas a evidenciar um pensar reflexivo, autoformativo e uma racionalidade narrativa. A problemática da relação entre hermenêutica e existência não pode dar-se fora do contexto, pois o texto é via e condição de acesso à interpretação e à compreensão da vida humana. (Sanches; Conte, 2017, p. 188).

A evasão escolar é um problema que atinge todos os níveis de ensino da educação no Brasil, onde muitos jovens e crianças abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho, pois, a prioridade para esta parcela significativa da população não é a educação, mas a sobrevivência, tendo em vista que o Brasil é um dos países mais desiguais em distribuição de renda no continente. A evasão escolar tem sido consequência de diversos fatores, como produto de um processo educativo fracassado, produzido pela própria escola¹. A escola tem sido um caminho para a libertação da ignorância, mas também de exclusão. O que vemos hoje é que em muitas famílias a preocupação com o futuro dos descendentes não é priorizada e o abandono/evasão ocorrem por motivos fúteis, sendo que alguns nem tomam conhecimento do abandono da escola por seus filhos (Oliveira; Nobrega, 2021).

A evasão escolar na EJA está presente em diferentes etapas na vida dos estudantes, tanto para jovens e adultos que não conseguiram concluir a educação básica na idade regular e posteriormente retornam à educação escolarizada; quanto para aqueles cujo retorno à escola, via EJA, não garante a permanência e a conclusão dos estudos. Existe uma diferença entre infrequência/abandono e evasão escolar. O

¹ O professor Miguel Arroyo aborda o tema VIDAS RE-EXISTENTES. Como educadores/as e educandos/as resistem? Disponível em: <https://youtu.be/hKntxljU6IQ>

abandono e a infrequência se caracterizam quando o estudante para de frequentar a escola no ano letivo em que está matriculado ou quando é reprovado por excesso de infrequência. Já a evasão escolar se caracteriza pela não realização da matrícula no ano seguinte. Por vezes, pode ocorrer a infrequência ou abandono em um ano letivo e, posteriormente, a evasão escolar, pela falta de matrícula e perda de vínculo do educando com a instituição escolar (Enzweiler; Maia, 2022)².

A infrequência e a evasão são problemas que atingem a educação básica e a modalidade de ensino da EJA, pelo seu caráter transversal às diferentes etapas, especialmente Ensino Fundamental e Médio, também se destaca nessa questão. A EJA, pela recente juvenilização de seu público-alvo, se tornou uma possibilidade de conclusão dos estudos para o qual os jovens que abandonam e evadem da educação básica se dirigem. Quando o jovem ou o adulto resolve retornar à escola na modalidade da EJA, suas razões são distintas, mas os sonhos de finalizar seus estudos são claros, necessários e com benefícios à valorização da condição humana. Cabe à escola incentivar a permanência do estudante por meio de ações educacionais envolventes, inclusivas que reforcem a importância do estudo para seu futuro. Diante do exposto, esta dissertação é fruto da preocupação com a evasão escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no município de Araranguá. As memórias individuais e sociais dos estudantes foram analisadas por meio de entrevistas semiestruturadas para atentarmos sobre as principais razões que os levaram a desistência de seus estudos no CEJA e buscarmos possíveis soluções (produto final) para minimizar esta situação. Então, a problemática em questão está posta nas seguintes inquietações: Por quais motivos os jovens e adultos que retornaram aos bancos escolares no CEJA desistiram de concluir seus estudos? Qual é a importância de ações que envolvam o pertencimento e o reconhecimento social para a continuidade dos estudos na EJA? Por fim, elegemos e perseguimos a seguinte questão norteadora: Por quais razões os estudantes da EJA interrompem seus estudos, e como essas experiências se relacionam com suas memórias e histórias de vida durante esse percurso formativo, considerando especialmente os aspectos de pertencimento e reconhecimento social?

² “Deixar de frequentar as aulas durante o ano letivo caracteriza o abandono escolar. Já a situação em que o estudante, seja reprovado ou aprovado, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte, é entendida como evasão escolar” (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, n.p.).

Compreender as origens históricas da EJA, no sentido do acesso e permanência dos estudantes à educação, para problematizar a evasão nesta perspectiva de política pública de educação e para desafiar o cenário atual, visando à construção de propostas da EJA, alinhadas à formação integral, na perspectiva de criar estratégias, disposições sociais e formas de inserção crítica no mundo, em tempos e espaços diferenciados, considerando as vivências socioculturais dos educandos.

Esta dissertação está dividida em cinco tópicos de trabalho. O primeiro está destinado à introdução e problematização da pesquisa com o planejamento das ações a serem desenvolvidas, do memorial descritivo, do contexto do fenômeno de estudo nos arranjos pesquisados, as questões de investigação acerca de analisar as memórias de um grupo de egressos da EJA sobre as causas da (des)continuidade nos estudos, os objetivos e a justificativa que direcionou a escolha do tema. O segundo tópico abre para a discussão das bases conceituais do trabalho, da memória social e ações de prevenção e combate à evasão na EJA. A terceira parte contempla a metodologia da pesquisa para mostrar os caminhos desenhados e percorridos para a resolução da problemática levantada, o que fizemos e o modo como pensamos os roteiros e realizamos os encontros. No quarto tópico, foi exposto o produto final do trabalho na perspectiva de minimizar o problema investigado, apontando as relações construídas entre os depoimentos e as recomendações com base nos resultados dos relatos. Na quinta e última parte, são apresentadas as considerações finais e, por fim, elencamos as referências que nortearam e inspiraram a justificativa teórico-prática do trabalho e os apêndices.

1.1 Memorial

Construir um memorial não é uma forma de escrita descompromissada, nem se resume a narrar fatos isolados. Pelo contrário, trata-se de criar uma narrativa repleta de intencionalidade no processo histórico que nos marca, “como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 42). O memorial visa exercitar o registro escrito e a (auto)compreensão crítica sobre os processos de formação e exercício profissional, contribuindo para a constituição da identidade pessoal e profissional. Funciona como um processo de rememoração, que diz respeito a narrativas, uma atitude de

autorreflexão, autocrítica e busca constante pelo aprimoramento formativo, no ato de voltar-se aos acontecimentos e fazer escolhas do passado, a fim de torná-los um relato das experiências construídas e vivenciadas. Nesse contexto, o memorial nos permite aprender colaborativamente outras formas de atuar, de ver, para a construção da identidade profissional e aprimoramento do próprio trabalho.

O processo de construção de um memorial reflexivo envolve um exercício autocrítico sobre os movimentos formativos nas tramas da vida social, de construção da identidade como professor(a), bem como na sua atuação profissional. Este processo considera uma série de aspectos – pessoais, profissionais, acadêmicos, afetivos e conjunturais – que se interligam e confluem na trajetória profissional enraizada na memória social. Educar é estar à disposição do outro, é estar disponível para acolher e ajudar na complexa tarefa de se tornar cada vez mais humano e melhor. Conforme nos lembra Paulo Freire (2003), sempre caminhamos para aprender mais, para trilhar outros caminhos, refazendo e ajustando o sonho que nos motivou a seguir em frente.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar e se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (Freire, 2003, p. 102-103).

Sou filha de um caminhoneiro e de uma dona de casa que futuramente veio se tornar comerciante. Meus pais sempre fizeram de tudo para que minhas irmãs e eu tivéssemos uma boa educação para nos tornarmos pessoas honestas e com perspectivas de futuro. Fomos ensinadas que devemos ter nossos afazeres para que, conseqüentemente, pudéssemos conquistar nossos objetivos. Quando criança, ainda com dez anos, ajudava a cuidar de minha irmã de três anos, para que minha mãe conseguisse fazer os trabalhos domésticos e atender em uma peça improvisada em nossa casa.

Nesse espaço improvisado, minha mãe atendia as clientes de maneira informal, vendendo roupas. Passaram alguns anos e meus pais conseguiram uma sala no posto

de combustível próximo à nossa casa, onde abriram sua loja, que já atua no mercado há mais de 40 anos. Por essa dedicação e perseverança, meus pais se tornaram meus grandes heróis. Aos quatorze anos, comecei a trabalhar na loja de meus pais, estudava no período matutino e trabalhava no período vespertino e noturno com minha mãe. Claro que a prioridade para meus pais sempre foi o estudo, mas para ajudar financeiramente, eu e minha irmã mais velha sempre trabalhamos como vendedoras na loja.

Com dezesseis anos, comecei a estudar no período noturno para ingressar em meu primeiro emprego com carteira assinada. Trabalhei como estagiária durante três anos em um banco do Estado, enquanto cursava o meu segundo Ensino Médio em Contabilidade, pois meu primeiro foi no curso de Magistério. No período em que estive trabalhando como estagiária, foi um momento de muito aprendizado e amadurecimento. Venho do interior e o banco se localizava na parte central do município de Araranguá. O salário que recebia, entregava para minha mãe, pois sabia que ela me supria com alimentos, roupas, calçados, entre outras coisas.

No terceiro ano em que estava trabalhando como estagiária, abriu um polo da Universidade (Unisul) em minha cidade e então ingressei na faculdade de Pedagogia, para satisfazer uma vontade própria e da minha mãe, que queria muito que fosse professora de anos iniciais. Todavia, meu sonho era ser professora de educação física, mas como a universidade que oferecia o curso tão desejado ficava em outro município e não tinha como ir, ingressei na pedagogia e fiz um semestre. Depois de muita argumentação, convenci meus pais a apoiarem o meu grande sonho. Então, prestei vestibular e passei para o curso de educação física. Iniciei minha graduação no segundo semestre do ano de 1995, nesse mesmo ano encerrou meu estágio no banco e eu retornei para ajudar minha mãe na loja.

No ano de 1997, iniciei uma nova etapa na minha carreira. Agora na área da educação e com um desafio gigante, fui convidada com 19 anos para assumir a função de gestora de uma Escola Reunida, onde atendia crianças da pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental. Posso dizer que foi uma experiência muito gratificante, ali aprendi todo o funcionamento de uma escola, tendo em vista que nunca havia trabalhado na educação. Minha experiência em escola foi apenas no meu estágio enquanto fazia o magistério. Tive todo apoio da Secretaria Municipal de Educação e de uma professora dos anos iniciais da escola, minha sempre amiga Edione, jamais vou esquecer-la, uma profissional incrível em todos os sentidos.

Tenho muito a agradecer pelos sete anos em que atuei à frente daquela unidade escolar, de maneira especial àquela comunidade que me acolheu. No ano de 1999, concluí minha faculdade e me casei, me tornei realizada duplamente, no aspecto profissional e sentimental. Em 2001, fui aprovada em concurso público do Estado em terceiro lugar, mas para minha surpresa e de muitos que prestaram o concurso na primeira chamada, só havia uma vaga que foi ocupada.

Dois anos depois, em 2003, tive meu primeiro filho, foi quando me afastei da direção da escola para usufruir da licença maternidade. No ano de 2004 e 2005 trabalhei como professora ACT no município. E então, a tão esperada efetivação aconteceu no ano de 2006. A escola que teria vaga se localizava a 47km de minha casa e não tinha transporte público para chegar até lá. Mesmo assim, aceitei o desafio. Entre idas e vindas, muitos pneus do carro se foram, pois, para chegar lá, precisava trafegar por 17 km de estrada de chão. Trabalhei durante dois anos na EEB Francisco Molgero. Adorava aquela escola, aqueles alunos, aquela comunidade do interior acolhedora, na qual me identificava e vou levá-los para sempre em minhas memórias.

No início de 2008, consegui uma remoção para uma escola mais próxima, mas que ainda ficava a 17 km de minha casa e na qual precisava atravessar a balsa para chegar até lá. Em 2010, com o nascimento de meu segundo filho, consegui remoção para EEB Prof.^a Maria Garcia Pessi, bem próxima de minha casa, onde leciono até hoje. Vale ressaltar que amo trabalhar nessa escola. Em 2017, surgiu a oportunidade de prestar outro concurso público também na área da educação, mas como orientadora educacional, uma área que me identifico desde quando trabalhei como gestora em 1997, pois naquela oportunidade atendia estudantes, pais, professores e servidores da escola para auxiliar, orientar, administrar conflitos entre outras situações. Realizei a prova e, para minha alegria, passei. Mas, para assumir, teria que ter graduação em pedagogia, lembra lá no início que minha mãe desejava - obras do destino. (Minha mãe sabe das coisas). E agora, o negócio era correr contra o tempo, não compareci às primeiras chamadas, até porque as vagas disponibilizadas não eram as que eu pretendia e teria que providenciar a graduação. Então, como já tinha uma graduação em licenciatura, consegui fazer a Pedagogia na universidade UNOPAR e, paralelo a esta, cursei especialização em Administração Escolar e Orientação Escolar.

Em 2019, recebi o convite da diretora da escola para assumir como assessora de direção no período de 2020 e 2021, para subsequente a esse assumir a função de

diretora. Trabalhei durante a pandemia com todos os percalços, dificuldades tecnológicas, com todo corpo docente e discente, tendo que se reinventar para que a escola não parasse. Outro desafio e outro momento da história que jamais pensávamos que passaríamos, mas que também trouxe muitas aprendizagens. Quando achava que não teria mais chance de me efetivar como orientadora educacional, surgiu então, no ano de 2021, uma nova chamada para o concurso em que havia prestado em 2017. Mas, nesta chamada, abriram dezenove vagas e seis delas no nosso município de Araranguá. Foram vários dias de análise, de reflexão, de conversas com pessoas próximas, me aconselhando com os mais experientes, muitas dúvidas, muitas incertezas e uma vontade enorme de realizar essa nova experiência, agora mais madura. Então, resolvi assumir esse novo desafio, pois acredito que por meio da educação podemos transformar pessoas e, conseqüentemente, suas vidas.

Atualmente, trabalho na EJA e ainda mantenho meu vínculo com meus educandos de Ensino Médio na disciplina de educação física. Posso dizer que sempre fui muito agraciada, mesmo com perrengues, sempre agradeço pelo meu trabalho, pois é por meio dele que consigo fazer o que gosto e honrar meus compromissos. Assim posso sonhar e ajudar meu esposo a proporcionar momentos agradáveis para nossa família. É fundamental que os professores da EJA conheçam os saberes e as necessidades dos estudantes, em função do seu trabalho no cotidiano, para saber lidar com várias situações como um ato de amor e de generosidade, com especificidades socioeconômicas, de baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, de questões Inter geracionais, associadas à diversidade cultural, étnico-racial, a diferentes perspectivas em relação à escola e aos dilemas políticos da configuração do campo da EJA - espaço de direito dos trabalhadores jovens e adultos (Fonseca, 2010, *online*). Cabe destacar ainda que,

A Educação de Adultos no Brasil pode ser considerada oficial, a partir de 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) coordenada por Lourenço Filho, no governo de Eurico Gaspar Dutra. Já a oficialidade da Educação Profissional ocorre com o presidente Nilo Peçanha, em 1909, no decreto nº 7.566, de 23/12/1909, quando são criadas dezenove escolas de artes e ofícios, as quais dão origem aos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Tais modalidades da Educação são instituídas pela República, vinculadas à industrialização, compondo um discurso de possível assistência aos pobres, do analfabetismo como doença social (Paiva, 1985), criando uma ordem sustentada na impossibilidade. [...]. Anteriormente, já ocorria nas experiências do INTEGRAR, vinculado à Central Única dos Trabalhadores em turmas financiadas pelo Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), junto aos sindicatos filiados à CUT, no, então, governo Fernando Henrique Cardoso, experiência que previa

elevação de escolaridade no nível fundamental ou médio com profissionalização. Na escola Josué de Castro, em Veranópolis, gestada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), existem cursos de nível médio com profissionalização (Magistério, Administração em Cooperativas, Saúde, Comunicação) e com a pedagogia da alternância (atividades na escola, atividades nas comunidades de assentamento e acampamento) cujos estudantes são perfil da EJA – com históricos de abandono escolar, adultos, trabalhadores rurais. (Santos, 2011, p. 16).

Quando acreditamos e fazemos o que realmente gostamos, as coisas acontecem de forma natural. O lugar onde estamos inseridos se torna prazeroso, o nosso trabalho se torna leve e a nossa companhia alegra o coração das pessoas que estão conosco. Sempre acreditei que não importava o trabalho que exerci e exerço, sempre tive orgulho dos lugares por onde passei, procuro sempre me dedicar, fazer o meu melhor e conseqüentemente o resultado, o reconhecimento foi aparecendo e as portas se abrindo de uma forma leve e agradável. Tenho certeza de que se não tivesse meu trabalho, seja ele qual for, estaria frustrada, me sentindo fracassada e sem perspectivas de futuro, pois o trabalho engrandece o ser humano. A partir dele, podemos fazer planos, pois teremos como executá-los, temos que seguir o fluxo de movimento que a vida nos proporciona ou, caso contrário, ficará estagnado no tempo. Um dos meus objetivos é trabalhar de maneira formal até conseguir minha aposentadoria. Pretendo, ainda com saúde, ter um tempo maior para dedicar a mim e a minha família, sem horários, sem rotinas, sem preocupações relacionadas ao trabalho, poder viajar, assistir a um filme, caminhar na beira-mar ou simplesmente dormir. Após refletir sobre as leituras solicitadas pelo programa de Mestrado em Memórias Sociais e Bens Culturais, percebi que o meu entendimento de trabalho se conecta ao da autora Penin (2009), quando relaciona nossa escolha profissional a nossa personalidade.

Ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. A vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou *identidade do eu*. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. (Penin, 2009, p. 3).

Esse momento em que estou vivendo atualmente me sinto realizada profissional e pessoalmente, acredito que uma das melhores fases da minha vida. Quando olho para trás e vejo todo o caminho percorrido, sinto muito orgulho de toda minha

trajetória. O trabalho me transformou como pessoa, me ensinou a ter responsabilidade, a gerir meu próprio dinheiro, realizar meus sonhos, desenvolveu minhas habilidades, me mostrou que tenho limitações, me auxiliou no relacionamento com as pessoas e, acima de tudo, me tornou um ser humano melhor. Ao debruçar sobre minhas memórias e revisitar meus sonhos e objetivos, tenho a pretensão de ao concluir o mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, poder corroborar de maneira significativa e estimuladora para a melhoria da qualidade de educação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, propondo diretrizes educacionais para estimular os jovens e adultos a concluírem seus estudos e serem valorizados pelo mundo do trabalho.

1.2 Contexto

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado no Município de Araranguá. As informações subseqüentes foram extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade escolar em questão. Em 1990, iniciou-se em Araranguá o projeto NEMO (Núcleo de Ensino Modularizado), cujo objetivo era atender a alfabetização, nivelamento, de quinta a oitava séries do primeiro grau, com atendimento de duzentos e oitenta alunos em média. Com o passar dos anos, a partir de uma pesquisa realizada pela 15ª CRE, juntamente com a Secretaria de Educação, chegou-se à conclusão de que a implantação do Segundo Grau era necessária. Sendo assim, no dia 02 de setembro de 1991, foi criado o Centro de Educação de Adultos (CEA) que visava atender estudantes de toda a região do vale do Araranguá (AMESC), 15 municípios.

Ao projeto estavam subordinados sete núcleos de ensino denominados de Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), que eram assessorados pelo corpo administrativo e pedagógico do CEA. Os municípios agraciados naquela época com os NAES eram: Sombrio, Santa Rosa do Sul, Praia Grande, Turvo, Meleiro, Jacinto Machado e Ermo. A partir de 2004, mudanças e avanços ocorreram na Educação de Adultos, alterando a sigla para Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, e o atendimento com o sistema de oficinas, com aulas presenciais até o ano de 2012. O CEJA se estendeu para os demais municípios da AMESC, entre eles: Ermo, São João do Sul, Santa Rosa, Passo de Torres, Sombrio, Turvo, Meleiro, Jacinto Machado,

Maracajá, Praia Grande e Balneário Arroio do Silva, onde foram criadas extensões de segundo grau distribuídas como NAES, parcerias com empresas e teles salas, funcionando, naquela época, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

No segundo semestre do ano de 2015, os Núcleos Avançados do Ensino Supletivo (NAES) passaram a ser denominados Unidades Descentralizadas (UDs). A modalidade de ensino presencial, por fase, iniciou no CEJA de Araranguá, em 2010, sendo substituída pela modalidade de ensino presencial por disciplinas no ano de 2013. Até 2022, o CEJA de Araranguá estava localizado em um bairro residencial afastado do centro do município, ficava endereçado à Rua Prefeito Antônio Raupp, 370, bairro Vila São José, compartilhando o prédio escolar com a escola básica de ensino fundamental Professor Clóvis Goulart. Hoje, o CEJA está localizado no centro da cidade, na Rua Padre Antônio Luiz Dias, 1522, dividindo espaço com a Escola de Educação Básica de Araranguá.

A escola oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental (nivelamento), Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Estende-se por seis municípios da AMESC: Sombrio, Passo de Torres, Praia Grande, Jacinto Machado, Maracajá e Meleiro. Além das UD's, também oferece atendimento à Educação Quilombolas (UD), Quilombolas Maria Rosalina em Araranguá e UD Quilombolas São Roque, no município de Praia Grande. Ainda, oferece atendimento a Educação em Prisões (UD), Presídio Regional de Araranguá.

O processo pedagógico é desenvolvido em conjunto com os professores na busca de uma educação de qualidade, sempre pensando no estudante que está fora da idade. A equipe gestora do CEJA de Araranguá é composta pelo diretor e por dois assessores. A equipe pedagógica é composta por três assistentes técnicos pedagógicos e um orientador, e a equipe administrativa é composta por dois assistentes de educação e quatro analistas técnicos, em sua grande maioria, com nível superior e especialização, todos profissionais efetivos. Os professores, somente três, são efetivos na escola. Um está exercendo o cargo de assessor de direção e o restante são professores efetivos de outra escola que completam carga horária ou admissão de professores em caráter temporário (ACT). Todos os professores que já passaram pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Araranguá ou pelas Unidades Descentralizadas coordenadas pelo CEJA, sempre querem retornar à experiência com os estudantes da EJA, nas palavras deles, é muito gratificante e motivadora para um professor.

As palavras geradoras: palavras geradoras em seu contexto existencial ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros, que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (Freire, 1987, p. 6).

A escola tem pretende ofertar o ensino básico àqueles que não concluíram os estudos na idade certa. Atende cerca de 500 educandos por ano, destacando que a matrícula inicial é sempre alta, mas com desistência considerável durante o ano escolar. A evasão escolar implica num processo histórico complexo, que perpassa pelo funcionamento da sociedade vigente.

Neste contexto sem ignorar as questões extraescolares não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar, bem como a evasão, constitui um problema pedagógico. É no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm apontado possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento problema. (Patto, 1997, p. 238).

De acordo com Arroyo (1997), geralmente, a evasão escolar decorre da dinâmica disfuncional da escola, da família, do professor e do estudante. Sabe-se que a escola atual precisa estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são fruto da desigualdade sociocultural, cujo ambiente de sala de aula deve ser um lugar atrativo e estimulador do conhecimento.

Nessa perspectiva educacional, o professor também tem liberdade para repensar os próprios caminhos trilhados nos planos de ensino e responsabilidade em relação à evasão escolar. Isso é fundamental no sentido de encontrar novas formas e oferecer oportunidades para uma aprendizagem evolutiva, despertando o interesse dos estudantes em permanecerem na sala de aula e participar com entusiasmo dos momentos de aprendizagem. Conforme Barbosa (2017, p. 29),

As aulas na EJA devem contribuir e privilegiar a vivência desses alunos, e suas respectivas leituras de mundo e realidade, evidenciando a relevância do ato de aprender. O professor e a escola têm a missão educacional de contagiar os alunos em prol da educação e pela paixão por conhecer o novo, certamente a evasão começa a diminuir. Assim toda a comunidade escolar tem se preocupado pelo fato dos jovens e adultos terem acesso à escola, mas não terem permanecido nela. Mesmo tendo acesso à escola, o grande problema que envolve jovens e adultos é a não permanência na sala de aula, essa questão tem sido motivo de discussões.

Entretanto, há um imenso caminho a ser percorrido, onde se faz necessária a efetiva participação de todos os envolvidos nesse processo. Afinal de contas, não se pode deixar a responsabilidade dessa questão apenas a um número restrito de indivíduos, há de se entender que são muitos os corresponsáveis pela mudança e pelo combate a evasão escolar na EJA. A evasão escolar na EJA ocorre devido a uma série de fatores, como os contextos socioculturais e econômicos dos sujeitos. Muitos estudantes que frequentam esta modalidade de ensino enfrentam dificuldades relacionadas a sua realidade socioeconômica e cultural, como trabalhar em tempo integral, cuidar dos filhos, ter uma baixa renda, falta de apoio familiar, entre outros. Esses elementos podem dificultar a permanência na escola e levar à evasão dos estudos. Vale ressaltar a necessidade de “[...] focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos” (Vóvio, 2010, p. 108).

A evasão escolar na EJA requer esforços de todos os atores e setores envolvidos no processo educacional para diminuir a incidência e buscar compreender as nuances desse fenômeno, por meio da resignificação empírica das práticas de uso da língua falada e escrita (Barbosa, 2017). O alto índice de evasão na EJA é constante, sendo um problema proveniente de fatores socioeconômicos, socioemocionais, sobrecarga de atividades laborais, remuneração baixa, cansaço, transporte para ir ao local das aulas, distanciamento das escolas, bem como os gastos de utilizar novos artefatos que esta modalidade de ensino traz (Felix, 2021).

Soma-se a isso, o horário de aula que compreende os três turnos, com grande procura no período noturno. O corpo discente da escola é formado por jovens e adultos com média de idade entre 15 e 55 anos, destacando que, em 2022, a procura pelo ensino fundamental baixou bastante, já que a rede municipal também está ofertando esse nível de ensino nesta modalidade. A maioria são casados, com filhos e trabalhadores do comércio, empresas, construção civil e serviços gerais. Boa parte são solteiros e separados, estão desempregados ou são autônomos. E uma minoria são aposentados ou não possui renda própria.

A evasão na Educação de Jovens e Adultos pode ser atribuída a diversas causas na própria instituição, algumas delas correspondem ao desinteresse de estudantes adultos por enfrentarem dificuldades para conciliar suas responsabilidades diárias (como trabalho e família) com o tempo dedicado aos estudos, o que pode levar a um desânimo em continuar o processo educacional. Alguns alunos adultos que retornam

aos estudos na EJA enfrentam desafios relacionados à sua própria imaturidade ou falta de habilidades de autodisciplina e organização. Isso pode dificultar para eles lidar com as exigências acadêmicas e os prazos, levando à evasão. A falta de formação política que envolve a tomada de consciência e o reconhecimento dos direitos e deveres como cidadão, bem como a compreensão do papel de engajamento da vida pública na sociedade.

Além desses fatores, outras causas de evasão na EJA podem incluir problemas financeiros, falta de apoio familiar, problemas de saúde, questões emocionais ou psicológicas, dificuldades de aprendizado, inadequação do currículo ou metodologia, entre outros. Freire e Shor (1992, p. 58-59), ressaltando a importância do diálogo e da ação autoral dos participantes nos processos de aprendizagem, afirmam:

Algumas vezes gosto de falar de pedagogias paralelas, onde o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a relação dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o risco de que a fala do professor se torne uma palestra para a transferência de conhecimento.

Para combater a evasão na EJA, é fundamental adotar abordagens pedagógicas que levem em conta a realidade dos estudantes adultos, seus desafios e motivações. É importante oferecer um ambiente de apoio, incentivando a participação ativa dos estudantes e criando um vínculo positivo entre eles e a escola. Programas de acompanhamento e suporte também podem ser úteis para identificar e enfrentar os problemas que possam levar à evasão, ajudando os alunos a superar os obstáculos e alcançar seus objetivos educacionais.

1.2.1 Questão de Pesquisa

Ao realizar, por meio da Secretaria do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, um levantamento referente às matrículas e a evasão escolar nos últimos quatro (4) anos, percebeu-se uma evasão escolar em torno de 40% ao ano.

Figura 1 – Matrículas e evasão escolar do CEJA (2018-2021)

Ano/ Nº de Matrículas	Evasão	Percentual (%)
2018 – 683	273	40%
2019 – 531	217	41%
2020 – 375	157	42%
2021 – 417	166	40%

Fonte: Dados do CEJA, Araranguá (2024).

Diante do alto índice de evasão escolar do CEJA, de Araranguá, e a preocupação de minimizar esta situação dos estudantes egressos da instituição, surge a seguinte questão de pesquisa: Por quais razões os estudantes da EJA interrompem seus estudos, e como essas experiências se relacionam com suas memórias e histórias de vida durante esse percurso formativo, considerando especialmente os aspectos de pertencimento e reconhecimento social?

Tudo indica que, nos momentos mais difíceis, a presença e o apoio dos outros, bem como das escolas e universidades, são essenciais. É necessária uma intervenção que também contribua para o processo de transformação das instituições de ensino. Nesse contexto, não podemos abandonar os nossos estudantes, pois sempre há algo que podemos fazer para promover as aproximações e reconexões humanas, afinal, se faltar à ação, a presença, a criatividade, a capacidade de reinventar, os nossos estudantes não confiarão no nosso trabalho no futuro.

A realidade atual permite o estabelecimento de diferentes formas de comunicação, por isso, devemos recorrer às diferentes possibilidades diante do cenário tecnológico. São os estudantes mais vulneráveis, mais pobres que precisam de nosso trabalho pedagógico na modalidade da EJA. Trata-se de uma situação excepcional, sendo que as pessoas, as escolas, a gestão das instituições e toda a comunidade escolar são centrais e decisivas para o nosso presente e futuro, e não podem ser elas mesmas esquecedoras daqueles que mais necessitam.

O compartilhamento de experiências é um desses meios para driblar as dificuldades vigentes. Assim, as formações de professores devem manter o diálogo conforme as possibilidades, criando em parceria, pensando os benefícios sociais para a ampliação e aquisição de conhecimentos, no sentido de gerar novas relações solidárias entre os sujeitos (entre os próprios professores e dos professores com os estudantes). Só assim poderemos prevenir também os *déficits* cognitivos, sociais e culturais de aprendizagens evolutivas, sem recair na banalização da ação, por meio de uma educação domesticadora, descompromissada, generalizada, imediatista,

superficial e com fins mercadológicos. Contudo, sempre é um momento de renovação e a ressignificação das práticas educativas, de pensar no grupo de educadores, numa perspectiva interdisciplinar para estimular a reflexão conjunta que afirme e reconheça o coletivo profissional na elaboração de planos de trabalho, da participação de pesquisas, de avaliação e de formação permanente. Cabe a nós projetarmos uma EJA atenta à partilha de saberes e de responsabilidades solidárias em prol de uma educação humanizadora pela atuação competente, de mudanças efetivas que só acontecem com o engajamento coletivo, o pertencimento e o reconhecimento.

Nesse contexto, a EJA tem muito o que pensar para a sua revolução, que pode gerar processos de descobertas, exploração e (re)construção de conhecimentos, tanto para os professores quanto para os estudantes, no desafio da busca pelo aprender renovador de práticas pedagógicas. Rever e tomar novamente consciência de uma pedagogia cooperativa, que requer a renovação constante das práticas de ensino, para superar o simples ativismo e confrontar a profissão com os novos saberes globais que exigem a cooperação e o (re)conhecimento do outro. Enfim, é preciso cultivar a necessidade de educar para atuar de forma livre e reflexiva, traçando relações afetivas e cooperativas diante de inúmeros desafios na prática pedagógica, como também percebemos no período da pandemia (COVID/2019-2021). Enfim, pertencimento e reconhecimento são conceitos importantes em diversas áreas do conhecimento, incluindo sociologia, psicologia e filosofia.

1.2.2 Objetivos

1.2.2.1 Objetivo geral

Analisar, em produções científicas brasileiras, os principais motivos que levam à evasão da EJA no período de 2018 a 2022, buscando estabelecer relações com as memórias e histórias da evasão de um grupo específico da EJA, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá–SC.

1.2.2.2 Objetivos específicos

- a) Mapear as principais tendências acerca da evasão na EJA nos estudos, fazendo conexões formativas com o contexto específico de Araranguá.

- b) Analisar as produções teóricas sobre o tema estudado em articulação com as representações e memórias dos estudantes egressos do CEJA, para buscar alternativas educacionais na instituição.
- c) Refletir sobre a importância do pertencimento e do reconhecimento social como forma de permanência do estudante da EJA na escola.
- d) Produzir um documentário motivacional com depoimentos de ex-alunos formados na Educação de Jovens e Adultos que hoje conquistaram seu espaço no mercado de trabalho, para ser apresentado aos estudantes do CEJA, na perspectiva de incentivá-los a prosseguirem seus estudos.

1.2.3. Justificativa

O documento “Em Busca de Saídas para as Políticas Públicas de EJA”³, escrito a pedido do Movimento pela Base, contou com a participação da Ação Educativa, do Cenpec e do Instituto Paulo Freire, e traça um panorama histórico apontando avanços e retrocessos que atingiram essa modalidade de ensino. Traz também uma análise das atuais normativas referentes à EJA, sobre notadamente a Resolução CNE/CEB n.º 1, de maio de 2021, e o documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais da EJA. Cabe reverter a trajetória de apagamento da EJA no país relativa a financiamentos, à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA, 2014)⁴, para resgatar a educação de pessoas jovens e adultos como direito humano, bem comum e compromisso de responsabilidade pública. Tudo indica que as recentes reformas da educação afetam a EJA e causam a queda do número de matrículas nesse segmento, bem como a crescente violação dos direitos à educação ao longo da vida, conforme antecipam as metas dos planos nacional, estaduais e municipais de educação. Com isso, as desigualdades e injustiças se perpetuam e as transformações sociais e políticas não se efetivam.

³ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf> Acesso em: 14 mar. 2024.

⁴ Mais informações sobre o Programa disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo> Acesso em: 14 mar. 2024.

As matrículas estão em declínio desde 2006, e não há evidência de reversão dessa tendência. A motivação para participar de processos de formação na vida adulta é afetada por fatores que extrapolam o sistema educacional (horizontes de mobilidade social ou dinâmicas do mercado de trabalho por exemplo), mas a queda das matrículas se deve também a fatores de administração educacional (ausência de uma abordagem intersetorial, financiamento insuficiente, não realização de chamada pública e busca ativa, lógicas de racionalização de custos que operam em sentido inverso ao da ampliação da oferta, como a nucleação, dentre outros) e intraescolares (inadequação dos modelos de organização escolar, formação insuficiente dos educadores, condições de ensino e aprendizagem precárias, currículos e metodologias inapropriados). (Pierro, 2017, *online*).

O relatório da Unesco (2017) reforça o direito à educação de qualidade e à promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, concebida como bem comum e de esforço público, como princípio ordenador de um novo contrato social que permita às novas gerações realizar as transformações necessárias ao desenvolvimento sustentável do mundo contemporâneo. Converte, assim, para os estudos do INEP que mostram como ainda na década de 2020 existem demandas para a EJA, pois estamos ainda distantes de cumprir o direito à educação prevista na constituição. Há uma redução acelerada de matrículas na EJA de 2010 a 2021. Segundo os elaboradores, é preciso reverter a trajetória de apagamento da EJA no país, “resgatando a educação de pessoas jovens e adultos como direito humano, bem comum e responsabilidade pública”. A partir das análises, propõem recomendações relativas a financiamento, à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA).

Na pesquisa de Dourado *et al.* (2021), são discutidas as contradições e tensões provocadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras das autoras, “a invisibilidade da EJA na BNCC revela o silêncio e a negação da modalidade nas políticas públicas da educação no Brasil no atual cenário. Refletir sobre a temática exige o desafio à luta” (Dourado *et al.*, 2021, p. 203).

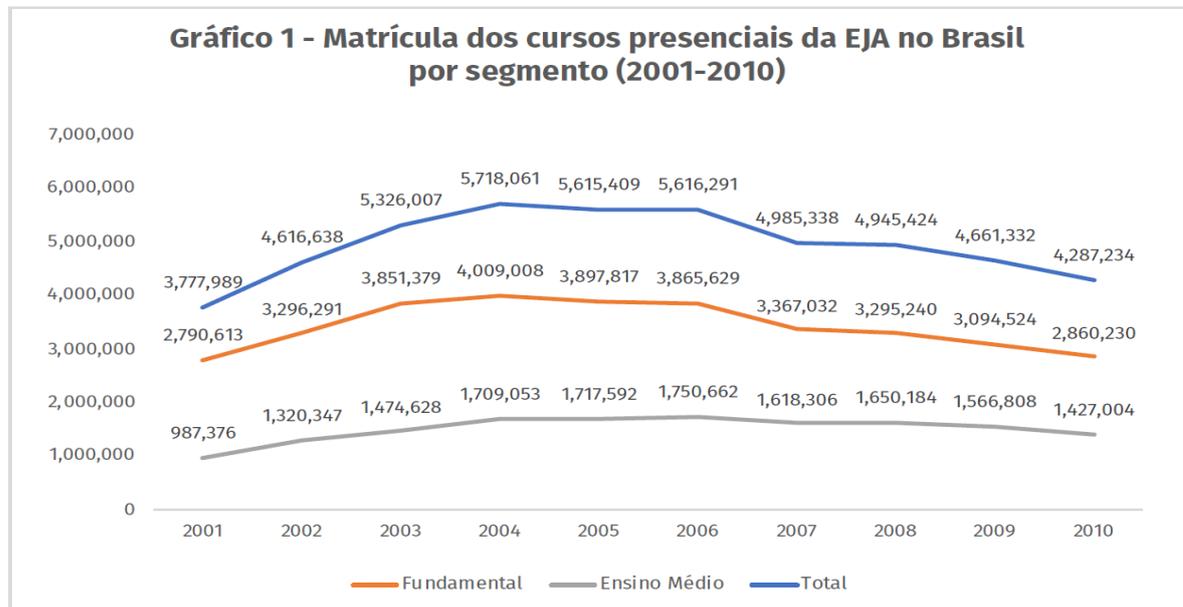
No que se refere especificamente às matrículas de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, os números são ainda menores, respondendo apenas por 1,8% das matrículas da EJA. Das 3.002.749 matrículas de EJA, em 2020, apenas 54.238 (1,8%) foram ofertadas na forma integrada à educação profissional. Confrontando-se esses dados com o determinado pela Meta 10 do PNE (que 25% das matrículas de EJA sejam ofertadas na forma integrada à educação profissional), percebe-se o quão distante o País se encontra do alcance da Meta. [...] No ensino fundamental, em que se concentra o maior número de matrículas de jovens e adultos, há apenas 9.328 matrículas, que representam 0,5% das matrículas integradas à EPT na etapa. No ensino médio, as 44.910 matrículas integradas à EPT representam 3,6% das matrículas de EJA. (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 79-80).

Estas tensões e contradições das pesquisas mencionadas acima nos levam a pensar sobre o nosso contexto específico. Afinal de contas, por quais motivos os jovens e adultos que retornaram aos bancos escolares no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) desistiram de concluir seus estudos? Qual é a importância de ações que envolvam o pertencimento e o reconhecimento social para a continuidade dos estudos na EJA? Nesse cenário, em certas pesquisas, é perceptível que os depoimentos dos estudantes de Pedagogia revelam sua visão sobre o trabalho futuro como professores e sua insegurança devido à carência de conhecimento e preparo para lidar com as metodologias das disciplinas do ensino fundamental e da EJA. Esses depoimentos também abordam críticas à distância entre a teoria apresentada no curso e a prática do magistério, além das dificuldades pessoais em relação à aplicação do conhecimento em contextos escolares específicos (Piconez, 1995).

Conforme os gráficos do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020, do INEP (2020)⁵, ainda há muito a fazer diante dos retrocessos que a EJA vem sendo submetida nos últimos tempos. O gráfico 1 nos apresenta as matrículas dos cursos presenciais da EJA no Brasil por segmento nos anos de 2001 a 2010.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020-sumario-executivo> Acesso em: 10 mar. 2024.

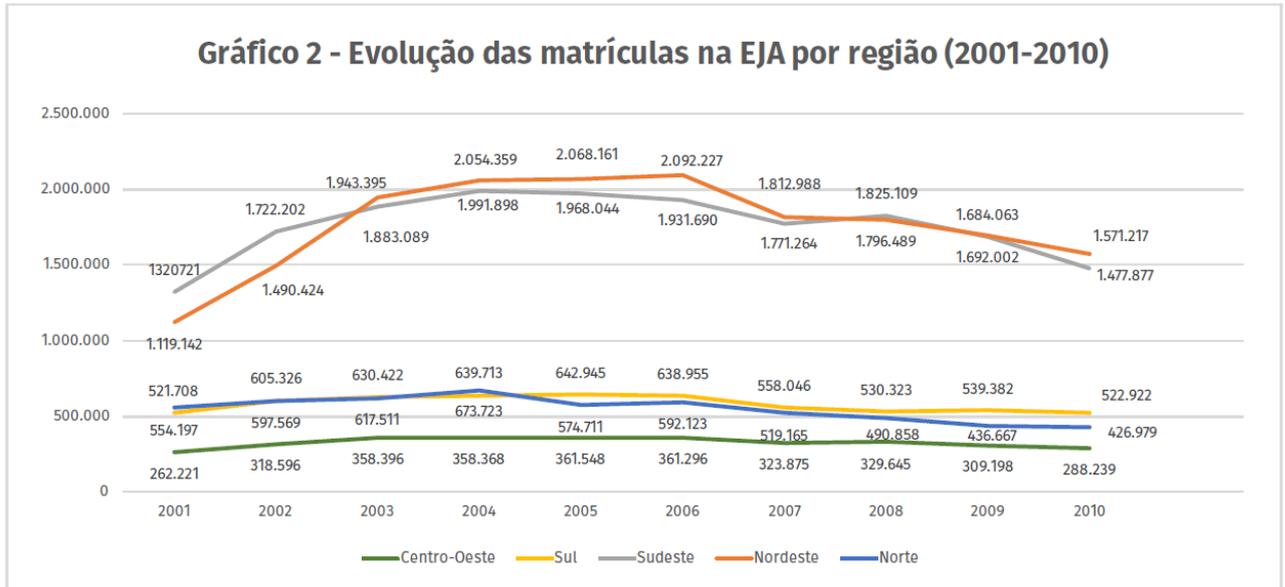
Gráfico 1 – Matrícula dos cursos presenciais da EJA no Brasil



Fonte: INEP, Censo Escolar.

Na análise do gráfico 1, percebeu-se que o número de matrículas na EJA vem sendo reduzido tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. O declínio de matrículas no Ensino Fundamental iniciou em 2004 e no Ensino Médio em 2006. O total de matrículas na educação básica teve uma redução de 26% até 2010. O gráfico 2 retrata a evolução das matrículas na EJA por região nos anos de 2001 a 2010.

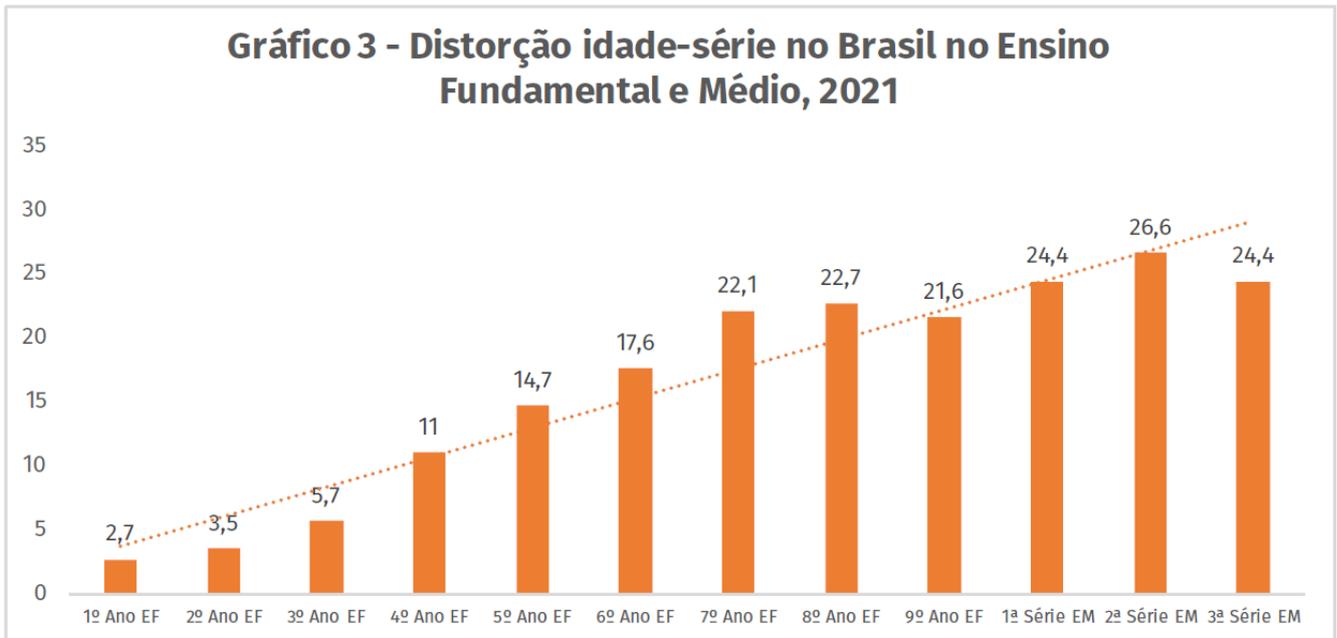
Gráfico 2 – Evolução das matrículas na EJA por região do país



Fonte: INEP, Censo Escolar.

O gráfico 2 expõe também a realidade de cada região brasileira, assim compreendemos que na região sudeste o ápice de matrículas foi em 2006 e que nos dez anos subsequentes o número de matrículas ficou praticamente igual ao inicial, embora o número populacional tenha crescido. No Nordeste, houve uma ascensão final em comparação com o Sudeste, ainda que o número de matrículas tenha declinado desde 2007. Na região centro-oeste, o número de matrículas iniciais praticamente corresponde ao número final da pesquisa. Na região norte, houve um declínio de 19% e na região sul ocorreu uma redução de matrículas finais em torno de 6%. O gráfico 3, que segue abaixo, expõe a distorção idade-série no Brasil no Ensino Fundamental e Médio em 2021.

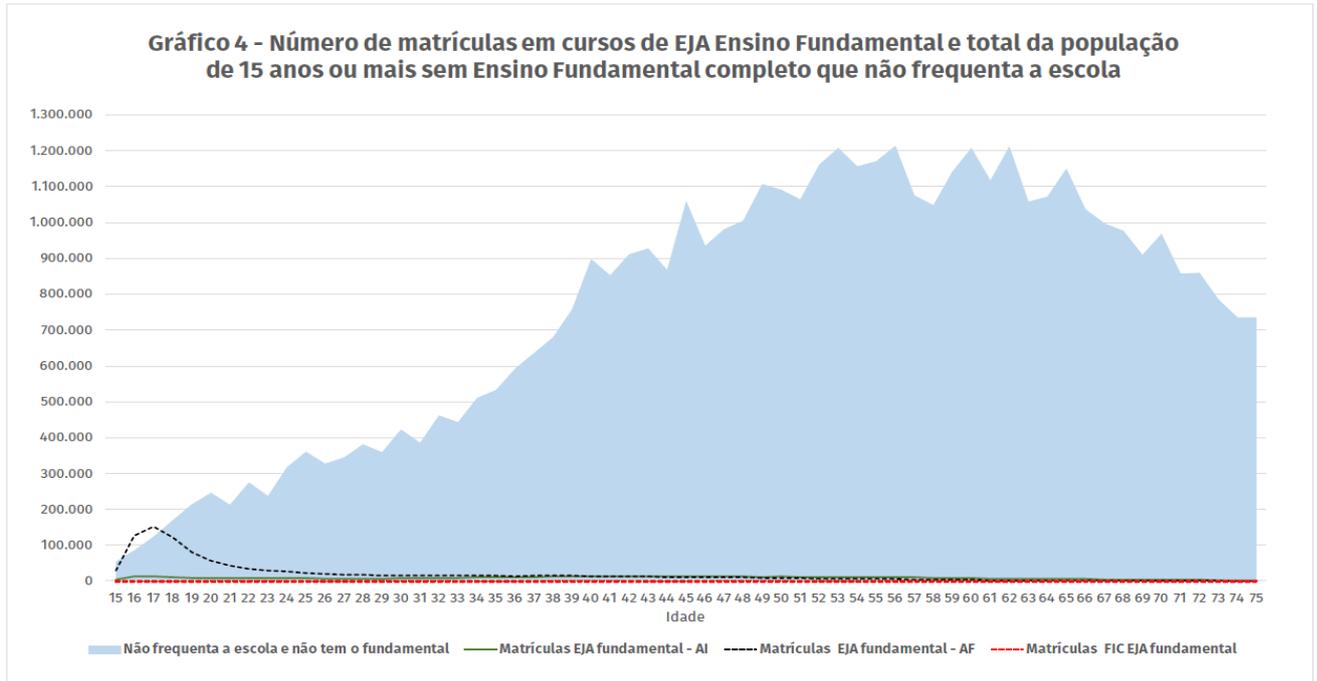
Gráfico 3 – Distorção idade-série no Brasil no Ensino Fundamental e Médio



Fonte: INEP, MEC.

O gráfico 3 dá visibilidade aos dados da distorção idade-série no Brasil no Ensino Fundamental e Médio, em 2021. Percebemos que o índice de distorção alcança um nível mais elevado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo seu ápice no 2º ano do Ensino Médio, alcançando um número de distorção idade-série de 26,6%.

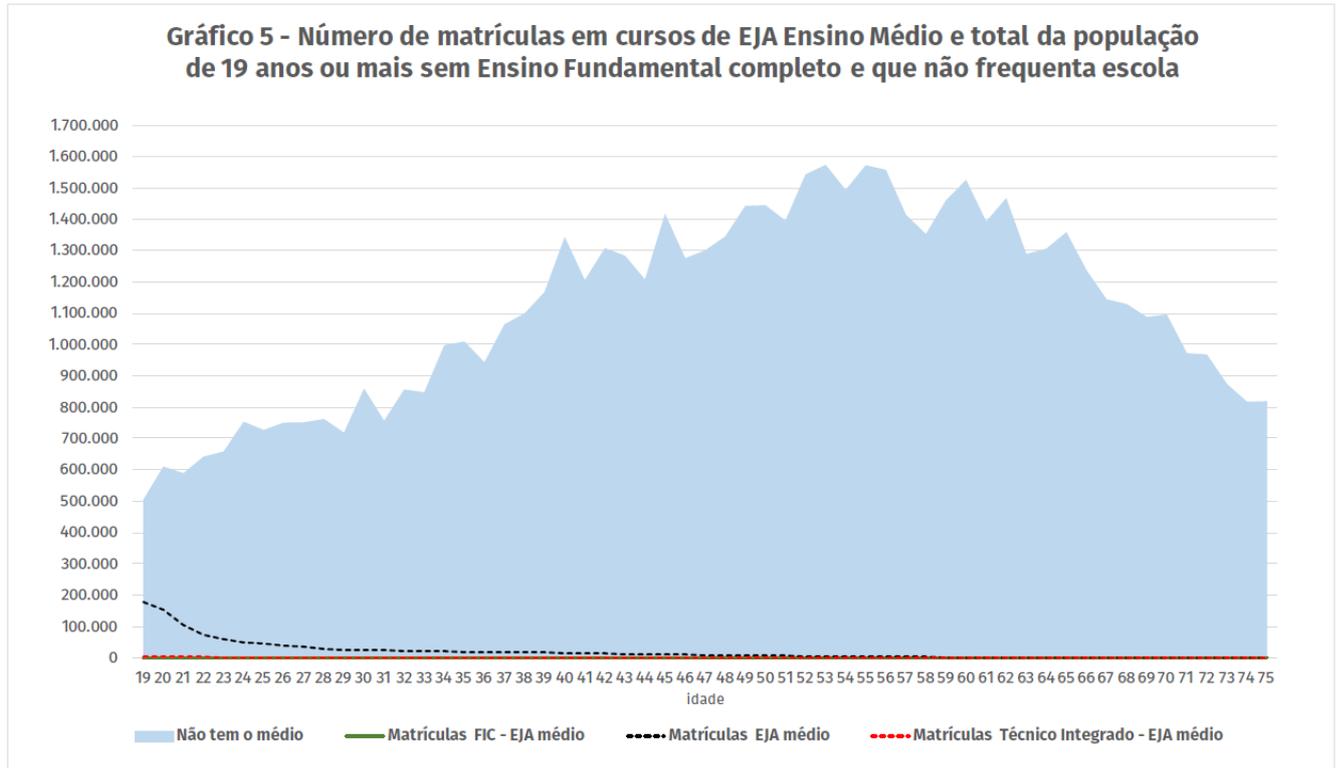
Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de EJA no Ensino Fundamental



O gráfico 4 mostra o número de matrículas em cursos de EJA Ensino Fundamental e total da população de 15 anos ou mais sem Ensino Fundamental completo que não frequenta a escola.

De modo semelhante, o gráfico 5 apresenta o número de matrículas em cursos de EJA, Ensino Médio e total da população de 19 anos ou mais sem Ensino Fundamental e que não frequentam a escola. Nesse sentido, os gráficos 4 e 5 nos revelam que é bastante assustador o número de pessoas que não frequentam a escola e não possui o Ensino Fundamental e também os que não concluíram o Ensino Médio, chegando ao percentual, em ambos os casos de 800.000 pessoas, sem a aquisição dessas etapas básicas de escolaridade e de formação humana.

Gráfico 5 – Número de matrículas em cursos de EJA no Ensino Médio



Para concluir a análise dos gráficos do INEP (2020), percebemos claramente que o número de matrículas na EJA vem diminuindo no âmbito nacional e regional, inclusive na Região Sul do Brasil. Revelam também demandas da sociedade, visto que ainda é grande o número de pessoas que não concluíram a Educação Básica e estão fora da sala de aula no país. Esse panorama educacional levou-nos a refletir que as políticas públicas não estão sendo efetivas para minimizar a problemática da evasão escolar e a falta de diretrizes educacionais, envolvendo os jovens e adultos, não atendem suficientemente às demandas da população semelhantes. Constatamos que a realidade de nossa unidade escolar estava seguindo o mesmo caminho do que estava acontecendo no âmbito nacional e regional, ou seja, ano a ano as matrículas vinham diminuindo e a evasão escolar aumentando progressivamente. Em conversas informais com os estudantes que desistiram de seus estudos no CEJA, por exemplo, observamos que um dos principais motivos do abandono escolar foi a não priorização dos estudos, o não reconhecimento da importância da educação em seu futuro. Assim, qualquer problema pessoal que ocorresse em seu cotidiano, podemos citar

também o próprio cansaço em detrimento ao trabalho, tornou-se motivo para a evasão escolar.

Primeiramente, é preciso superar a ideia de que basta boa vontade para ensinar jovens, adultos e idosos, concepção esta que se difundiu junto com as práticas de voluntariado disseminadas pelas campanhas de alfabetização (que até o presente não exigem habilitação para a docência). Contrariando o que mostram as pesquisas, as diretrizes nacionais para as licenciaturas não exigem que a EJA seja abordada nos currículos da formação inicial dos pedagogos ou professores especialistas. Estudos recentes mostram que há IES públicas e privadas que incluem ao menos uma disciplina obrigatória ou eletiva no currículo da Pedagogia, mas elas não são a maioria, e não há qualquer registro de que o tema seja abordado nas demais licenciaturas. A experiência mais sistemática de formação de docentes para a EJA de que eu tenho notícia são os cursos de especialização promovidos pelos Institutos Federais no âmbito do PROEJA. (Pierro, 2017, *online*).

Ao nos debruçarmos sobre o Projeto Político pedagógico (PPP) escolar, documentos construídos coletivamente perceberam a inexistência de políticas educacionais voltadas ao acolhimento, à troca de experiências pessoais e de incentivo aos estudantes para prosseguirem e concluírem seus estudos. Fato que despertou a nossa atenção na perspectiva de propor diretrizes pedagógicas para suprir esta carência. Após ingressar no Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, pude refletir sobre uma quantidade expressiva da literatura proposta e perceber que poderia contribuir para preencher esta lacuna educacional que é motivo de preocupação de toda a comunidade escolar do CEJA, de Araranguá.

Entendendo que nessas práticas sociais podem ser gerados processos de humanização, propõe-se que elas se constituam em espaços de construção de intersubjetividades e de elaboração do mundo em comunhão, em colaboração-participação, em comunidades de trabalho nas quais nos comprometemos com a construção de uma sociedade mais justa. A convivência é apresentada como vital nesse processo dialógico; para garanti-la, torna-se fundamental prevê-la metodologicamente. [...] a comunhão e a convivência, quando pautadas no diálogo e no compromisso mútuo entre profissionais e comunidades, propiciam a apreensão das diversas visões de mundo, ampliação conjunta da compreensão de si e do mundo e a construção de propostas transformadoras mais próximas da concretude da vida das pessoas. (Oliveira, 2009, p. 309).

Os aspectos mencionados favorecem a olhar para os profissionais de educação do Centro de Educação de Jovens e Adultos que estarão abertos a esse projeto educacional, pois entendemos ser um problema de todos, social e conjunto, o alto índice de evasão escolar na instituição. Vale salientar, também que,

[...] na maior parte dos casos a formação do educador de adultos se dá em serviço, mas nem todas as secretarias de educação dos Estados e Municípios proporcionam essa formação, seja mediante cursos ou assessorias (contínuas ou pontuais), seja no trabalho sistemático de estudo e reflexão sobre a prática nos locais de trabalho. A formação específica é rara também porque não há um mercado de trabalho estruturado para a EJA, é raro que existam concursos públicos e cargos específicos. A docência na EJA é quase sempre exercida como complementação da jornada do docente em período noturno, o que resulta grande rotatividade e desperdício dos esforços de formação realizados pelas redes de ensino ou pelos próprios professores. A meu ver, deveria haver menção específica à inclusão da EJA na formação docente nas diretrizes para os cursos de Licenciatura; os concursos públicos de seleção de docentes deveriam incluir conteúdos sobre EJA; e aqueles docentes com alguma especialização e experiência acumulada deveriam ser mais valorizados na atribuição de aulas da modalidade. (Pierro, 2017, *online*).

Com base no entendimento do tema, elaboramos uma proposta vista com bons olhos pela comunidade escolar e também uma ação-intervenção pedagógica para que os estudantes se sentissem parte integrante da escola e permanecessem até a conclusão de seus estudos. À medida que as pessoas subjugadas se mobilizam dentro de sua própria cultura, elas se tornam mais unidas, crescem e sonham - estando profundamente envolvidas no processo de adquirir conhecimento, já dizia Freire (2014).

Na verdade, a imaginação no ato de aprender antecipa o conhecimento futuro e os sonhos possíveis. No entanto, cabe destacar que todos esses esforços de engajamento pedagógico, científico e contextual aqui empreendidos, para obter um retorno motivacional por relatos da persistência dos estudantes nos estudos e no mundo do trabalho contribuem para a formação de uma cultura da EJA que busca sua emancipação. No tópico dois, abrimos para a discussão das bases conceituais do trabalho, da memória social e ações de prevenção e combate à evasão na EJA – Formação social e pertencimento.

2 BASES CONCEITUAIS

Para o planejamento e garimpo dos vestígios teórico-práticos desta pesquisa, foram elencados autores que representam e discutem com propriedade a questão da EJA e de estudos no campo contraditório da evasão escolar na EJA e a memória dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, podemos destacar os seguintes autores: Assmann (2011), Candau e Ferreira (2015), Freire (2014), Gadotti (2009), Halbwachs (2006), Hurtado (2006), Oliveira (2009), Pinheiro (2015), Pollak (1992) e Santos (2011).

Para a consolidação desta pesquisa, se faz necessário apresentarmos e discutirmos os marcos legais e normativos da Educação de Jovens e Adultos, tendo como base a apresentação de um infográfico, contendo os principais marcos da educação brasileira e as discussões de intelectuais consagrados nas questões da EJA em entrelaçamentos com a legislação vigente.

[...] o campo da EJA apresenta uma diversidade e necessidade de atendimento a sujeitos com características e demandas diferenciadas. No campo da Alfabetização de jovens e adultos, temos as pesquisas desde as Campanhas e programas organizados como pelos Governos, como MOBRAL, Programa Alfabetização Solidária; O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e atual Programa Brasil Alfabetizado que visa erradicar o analfabetismo até 2017 e atender progressivamente jovens e adultos no Ensino Básico. Nesse círculo, temos ainda os trabalhos de alfabetização vinculados a grupos e movimentos sociais, em uma perspectiva cultural emancipatória e/ou freireana, como o Movimento de Educação de Base, Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Movimento de Cultura Popular do Recife, Experiência 40 horas de Angicos. (Pinheiro, 2015, *online*).

Para a consolidação dessa investigação, no próximo subcapítulo se faz necessário apresentarmos e discutirmos o contexto histórico, os marcos legais e normativos da Educação de Jovens e Adultos, tendo como base a apresentação de um infográfico, contendo os principais marcos da educação brasileira e as discussões de intelectuais consagrados nas questões da EJA, em entrelaçamentos com as políticas vigentes.

2.1 Contexto histórico, marcos regulatórios e dispositivos legais da educação de jovens e adultos

Se a caminhada pela história da EJA pode revelar a formação de modos tradicionais de falar e pensar sobre as classes populares – os clichês verbais e os estereótipos do caboclo, do caipira, do negro, do analfabeto, do complexo de vira-lata e do pobre – ela não mostra, entretanto, como esses clichês e estereótipos influenciam a vida cotidiana e se infiltram na consciência e identidade dos estigmatizados (Patto, 1997). De fato, são formas de pensar tão enraizadas na urgência da nossa vida diária que acabam se naturalizando no cotidiano escolar da EJA. Alguns cenários de exclusão sociocultural vão situando as representações, que contam as mesmas histórias de abandono e desinteresse escolar.

A memória participa efetivamente nos processos de construção de identidade, memórias, histórias e reconhecimento, individual e em grupo. Elas expõem (auto) representações e classes sociais, etnias, geracionais, de grupo, etc. Por exemplo, as memórias possibilitam acessar lembranças de histórias de forma criativa, inovadora e transformadora, proporcionando a quem participa reviver sensações e emoções, e maneiras diversas de construir um significado possível a essas lembranças e aproximações sociais. Lembranças essas que contribuam no desenvolvimento das humanidades. Afinal de contas,

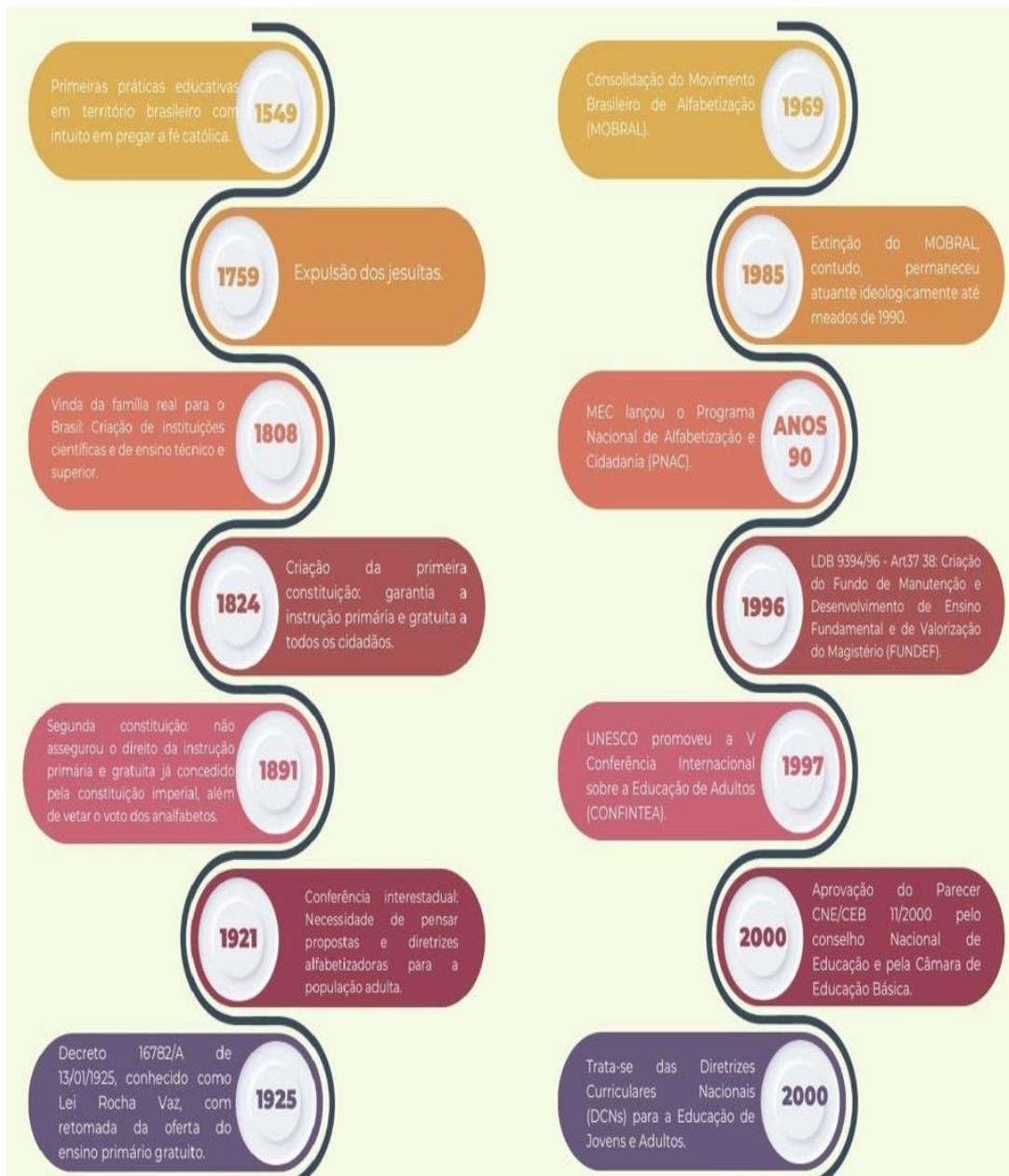
Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. (Krenak, 2019, p. 26-27).

Cabe lembrar que a principal função do infográfico⁶ é sistematizar e organizar informações complexas de uma maneira que melhore a compreensão histórica dos saberes construídos, assim como trazer o conjunto dos conhecimentos, nos

⁶ Infografia é o recurso gráfico que se utiliza de elementos visuais para explicar algum assunto ao leitor. Esses elementos visuais podem ser: tipográficos, gráficos, mapas, ilustrações ou fotos. A função básica da infografia é enriquecer o texto, permitindo que o leitor visualize o assunto em pauta. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=fun%C3%A7%C3%A3o+do+infogr%C3%A1tico&oq=fun%C3%A7%C3%A3o+do+infogr%C3%A1tico&aqs=chrome..69i57j0i13i512.7559j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

movimentos teóricos e legais, para interpretá-los, por meio de uma visão panorâmica. Segue abaixo o infográfico, de autoria própria (2023), referente ao repertório da evolução histórica da Educação Brasileira, inspirado nos autores do campo, especialmente Pinheiro (2021).

Figura 2 - Infográfico acerca da evolução histórica da Educação Brasileira



Fonte: Autoria própria (2024)

Ao analisarmos o infográfico, percebemos que os principais fatos históricos e os dispositivos legais da Educação de Jovens e Adultos ocorreram a partir dos anos de

60. Foi nesta década que iniciou e consolidou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e se debruçou em ações para a educação de adultos, caracterizada pela ascensão de diversas campanhas e movimentos de educação popular, especialmente nos anos de 1961 e 1962.

Segundo Pinheiro (2021), foi o período em que o conhecimento pedagógico sócio profissional dialogava com o princípio científico e educativo que via o estudante adulto como sujeito da aprendizagem e com potencial de mudança no futuro. Nessa perspectiva, o método de Paulo Freire para a alfabetização serviu de inspiração e modelo para alfabetizadores em todo o Brasil.

Para efeito de organização, além dessas breves considerações introdutórias, surgiram diversos movimentos sociais e iniciativas educacionais e de luta que se identificaram com os ideais defendidos por Freire. O projeto de alfabetização que ele implementou em 1963, em termos de uma política de governo, atendeu 380 trabalhadores em Angico (Rio Grande do Norte), repercutindo por todo o país, mas foi uma proposta sufocada pelo golpe militar de 1964, devido a sua metodologia dialógica ser considerada perigosamente subversiva.

Educação como prática da liberdade (Freire, 1967) foi um livro escrito em defesa de uma educação orientada para a autenticidade, para que ninguém seja excluído, passivo ou fique à margem da vida e do mundo em que vive.

[...] durante o exílio forçado de Paulo Freire no Chile. Tem como principal objetivo alcançar a educação que liberta seres humanos da condição de oprimido e os insere na sociedade como forças transformadoras, críticas, politizadas e responsáveis por todas as pessoas que a integram. Em 1963, em Angicos, interior do Rio Grande do Norte, trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas 40 horas, pelo método proposto por Paulo Freire. Esse foi o resultado do projeto-piloto do que seria o Programa Nacional de Alfabetização do governo de João Goulart, presidente que viria a ser deposto em março de 1964. Em outubro desse mesmo ano, Freire deixou o Brasil para proteger a própria vida. Apenas voltou a visitar o país em 1979, com a abertura democrática. (Freire, 1967, *online*).

Para Freire (1991, p. 49), "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes". Isso porque, "ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (Freire, 1989, p. 39). Paulo Freire (2014, p. 156) dizia que "não há alfabetização neutra, enfeitadinha de jasmims, nada disso". O processo de alfabetização é um processo político". A abordagem de alfabetização de Paulo Freire guarda uma grande

semelhança com o que geralmente é considerado como letramento, especialmente no contexto da alfabetização científica em todo o mundo.

O processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber (Freire, 2014, p. 164).

Este estudo enfatiza a ideia de que os desafios relacionados à alfabetização não se limitam apenas às decisões metodológicas. Os programas de capacitação não devem negligenciar a importância da educação linguística e do compromisso na formação dos educadores e alfabetizadores.

São ainda presentes no GT 18 ações de pesquisa em alfabetização de jovens e adultos realizadas em Universidades, ONGs e outras instituições. Em conjunto com as pesquisas de alfabetização, temos as de Escolarização que colocam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como afirmação do direito dos jovens e adultos trabalhadores a uma integração orgânica com a Educação Básica. Nesse sentido, as pesquisas na relação da EJA com o Mundo do Trabalho no empenho quanto a análise dos saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores e sua abordagem pedagógica. Nos espaços de análise dos Programas, como PROEJA, PROJovem, PRONATEC, debatemos como reconhecer o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho, problematizando-o, e estabelecendo diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao educando e aos educadores a construção de novos conhecimentos. (Pinheiro, 2015, *online*).

De acordo com a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, cuja pesquisa foi realizada entre os anos de 2016 a 2020, podemos ler:

Um indicador para mensuração da instrução da população adulta, em um de seus aspectos mais básicos, é a taxa de analfabetismo. O PNE estabelece em sua meta 9 o objetivo de erradicar o analfabetismo na população com 15 anos ou mais até 2015. Em 2019, segundo a PNAD Contínua, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais era de 6,6%, representando uma queda de 0,6 ponto percentual em relação ao dado verificado em 2016 (7,2%). (IBGE, 2020, p. 99).

As questões sociais, como exclusão e marginalização da vida em sociedade, bem como da garantia dos direitos humanos e da sua dignidade são trazidas desde os primórdios da história brasileira por ser tratada como uma colônia de exploração e não de povoamento. “Em 2019, entre as pessoas de 65 anos ou mais de idade, 69,6%

não possuíam nível fundamental completo. A proporção cai gradualmente conforme se analisam os grupos de idade mais novos, até atingir 15,8% entre as pessoas de 25 a 34 anos” (IBGE, 2020, p. 96). Gadotti (2009) diz que a educação, a formação e a alfabetização inicial precisam passar pela cultura coletiva, pelo reconhecimento do sujeito que conhece, que faz sua leitura do mundo. Além disso, destaca-se a necessidade de maior investimento em políticas públicas voltadas para a EJA.

[...] muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. (Gadotti, 2009, p. 15).

Vale mencionar que na EJA, enquanto direito humano, está articulada ao direito à liberdade, à esperança e à consciência dos direitos e deveres comuns aos sujeitos, tendo em vista a sua condição para a cidadania e democracia.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao *desenvolvimento pleno da personalidade humana* e como uma necessidade para fortalecer o *respeito aos direitos e liberdades fundamentais*. [...] Ao estabelecermos como prioridade de atendimento do direito à educação os grupos sociais mais vulneráveis, devemos incluir aí as pessoas analfabetas e também as privadas de liberdade. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro na chamada idade própria; depois na idade adulta. (Gadotti, 2009, p. 17-18).

Frente a tudo isso, para que a evasão não ocorra nesta modalidade de ensino, ela precisa ser aberta, estimuladora e inclusiva, respeitando os saberes e as culturas trazidas pelos educandos ao longo de sua caminhada, no sentido de reconhecê-los como sujeitos de outra pedagogia (libertadora, contra hegemônica e emancipadora) capaz de dialogar com essas culturas, identidades e histórias (Santiago, 2018). A centralidade nos sujeitos é própria da concepção de Freire, visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 24). De acordo com Gadotti (2014, p. 26):

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação.

O público atendido pela EJA é composto exclusivamente por pessoas com distorção idade/ensino, que vivem em contextos complexos, em sua maioria pertencentes a uma classe menos favorecida, que não foram reconhecidas em seus direitos humanos. A situação econômica oriunda da desigualdade social pertencente ao mundo capitalista torna-se um entrave para a conclusão dos estudos na idade regular, por conta das necessidades básicas de alimentação e de trabalho, assim como a não priorização da educação formal pela família, desestimulando o jovem ao prosseguimento de seus estudos. Mas, não apenas as questões econômicas e a falta de incentivo familiar ocasionam essa desistência, como também problemas pessoais – gravidez precoce, drogas, vulnerabilidade familiar, marginalização entre outros – e o desinteresse de prosseguir seus estudos pela falta de perspectiva de futuro associada à utilização de metodologias não atrativas e de um currículo desconectado com a realidade impostos pela escola tradicional, associada ao chamado autoritarismo, tecnicismo pedagógico, que afasta a educação de qualquer caráter social (Freire, 1987).

A história da alfabetização contextualizada mostra que até os três anos acontece o ciclo escolar da alfabetização (na idade certa), mas a EJA não é uma educação no período errado, porque a alfabetização acontece ao longo da vida e não acontece apenas na infância. A EJA é uma perspectiva de alfabetização crítica e ampliada que usa a linguagem para fazer a própria *leitura de mundo*, no exercício dialógico vivo, de uma educação participativa, democrática e horizontal com os segmentos populares, como está na Constituição Federal (Brasil, 1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essas são experiências de toda a vida social, reais, de um espaço educacional digno, justo, capaz de recuperar o que lhes foi roubado. A EJA exige uma proposta plural, de educação integrada, de um currículo diversificado que valoriza os saberes prévios para dar conta da humanidade roubada das crianças e adolescentes oprimidos. As premissas de Freire motivam ações da sociedade civil em prol do resgate da cidadania, pois a EJA visa, além da escolarização, a interação em grupos, a inclusão e o apoio à cidadania e à reparação de anos de segregação em prol da igualdade de acesso à educação como bem sociocultural.

Entender este contexto sob o prisma da complexidade (ou integralidade, como o chamou a Educação Popular) é, sem dúvida, um novo desafio que só é possível a partir da práxis, porque a partir desta visão complexa aparecem

as novas leituras, temas, interpretações, desafios, atores e sujeitos, aos quais a Educação Popular deverá responder inclusive a partir dos novos cenários nos quais se expressa a luta (Hurtado, 2006, p.148).

Contudo, com o golpe militar de 1964, o campo da educação de jovens e adultos foi o mais prejudicado, pois os programas que seguiam a proposta freiriana com ênfase na educação popular foram vistos como ameaças à ideologia hegemônica no Estado, podendo desestabilizar o governo militar vigente (Pinheiro, 2021). Todavia, considerando critérios políticos e a influência externa na economia do país, o governo militar também precisou se voltar para a erradicação do analfabetismo e, com esse objetivo, foi elaborado o MOBRAL, idealizado em 1967 e consolidado em 1969.

Existia um interesse governamental no setor educativo a fim de que fosse possível a manutenção das ideologias do governo no território educacional. A educação oferecida pelo MOBRAL era mais uma instrução escolar, com fins de instrumentalizar o aluno a decodificar letras e números, sem comprometimento com sua formação humana global e desenvolvimento político-social, transformando-os em objetos a serviço do Estado e analfabetos funcionais (Pinheiro, 2021).

Por isso mesmo, o índice de analfabetismo no país continuou exorbitante, com apenas alguns diplomados que permaneciam atuando como mão de obra pouco qualificada. Extinto em 1985, o MOBRAL continuou, por meio da Fundação Educar, no cenário de educação brasileiro até meados de 1990, quando também foi suprimida. Com o fim da ditadura militar, várias frentes de cunho social organizadas pela população brasileira se fortaleceram, ressuscitando a ideologia dos grupos sociais reprimidos pelo Golpe Militar de 64. Diante do exposto, a década de 90 estreava ante a expectativa de redemocratização política brasileira, já iniciada pela Constituição de 1988, em vigor até os dias atuais (Pinheiro, 2021; Brasil, 1988).

Sendo assim, a legislação atual da Educação de Jovens e Adultos, enquanto parte constituinte da política pública em educação se fortaleceu com a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Essa versão da EJA se deve preponderantemente aos compromissos internacionais que o Brasil assumiu junto ao sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), particularmente no âmbito dos tratados e das convenções internacionais que firma acordo com todos os estados signatários a assumir algumas obrigações em relação às ofertas na educação.

Quadro 1 – Principais tratados e convenções internacionais

Ano	Tratados e convenções
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien
1993	Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca
1997	Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos
2000	Declaração de Dakar Educação para Todos

Fonte: Inspirado em Pinheiro (2021).

Em meio às iniciativas internacionais, a partir da Constituição de 1988, o Brasil assume as obrigações decorrentes desses tratados e convenções e os consolida no texto, de fato, ao afirmar que a educação é um direito de todos. Também quando abre um capítulo exclusivo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 referente à EJA e se compromete com o tema. Os artigos 205 e 206, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos esclarecem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006). I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - Valorização dos profissionais de educação escolares, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, ao das redes públicas; VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - Garantia de padrão de qualidade; VIII – Piso salarial para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Brasil, 2016, p. 63).

Em 1996, com a LDB, a Educação de Jovens e Adultos é contemplada com exclusividade nos artigos 37 e 38 do documento:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames

a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos; § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996, p. 19-20).

Todavia, observamos que, por mais incisivas e explícitas que sejam as legislações vigentes, abrem-se lacunas para o não cumprimento em sua totalidade. Uma pesquisa de revisão de estudos acerca da prática e da formação de professores na EJA, produzidas em dissertações e teses, no período de 1986 a 1998, aponta entre os principais problemas abordados e identificados nessa análise a *precariedade das condições de trabalho* na EJA (Machado, 2000).

Ao citar o trabalho de Coltro (1994, p. 2), afirmando que “receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infraestrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o Ensino Noturno”. A autora reforça a necessidade de que “conhecer o professor do período noturno e suas representações, focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, buscando confrontar a função que exercem com sua formação teórico-prática”. (Machado, 2000, p. 3).

No entanto, os desafios persistiam e se tornavam aparentes quando o investigador examinava a problemática da rotatividade de professores a cada semestre e da taxa de desistência nas turmas do projeto. Para os estudantes, o desempenho do professor poderia influenciar positiva ou negativamente sua permanência nas salas de aula. Um professor que priorizasse o cumprimento de suas horas de estágio poderia levar os adultos a acreditarem que não tinham condições de retornar aos estudos. “Um elemento importante encontrado em algumas pesquisas é a capacidade de identificar os problemas relacionados à realidade da EJA, não apenas no interior da escola ou da profissão docente”. (Machado, 2000, p. 14).

A LDB de 1996 concebeu a EJA como modalidade da educação básica, e até o momento a CEB/CNE interpretou que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio são válidas para a EJA. Contudo, a LDB reconhece que a EJA tem especificidades e as Diretrizes que a CEB/CNE emitiu para a modalidade até agora mencionam tais singularidades, requisitando contextualização dos currículos, metodologias e formação docente para as especificidades da modalidade. Entretanto, não há orientações curriculares nacionais específicas para a EJA (alguns estados e

municípios tem as suas), exceto alguns ensaios como as orientações para o PNLDEJA (que constam em cada edital do FNDE) ou as matrizes que foram utilizadas nas edições anteriores do ENCCEJA (mas que ainda são desconhecidas para a edição que será realizada em 8 de outubro de 2017). A BNCC não menciona a EJA (apenas a 2ª versão incluiu menção à EJA, sem, contudo, considerar suas especificidades, mas isso foi suprimido da versão que está em discussão nas audiências públicas agora); a Secretária Executiva do MEC declara que a Base não é para a EJA, mas na ausência de outra diretriz não é improvável que as secretarias de educação transponham a Base para a modalidade. Infelizmente a CNAEJA está inativa, e não pode se pronunciar sobre esse assunto. (Pierro, 2017, *online*).

Além dos artigos da LDB, citados anteriormente, podemos destacar também outros documentos que estão em vigor no país e que norteiam os princípios e resoluções da EJA, a saber:

Quadro 2 – Documentos e resoluções da EJA

Resoluções	Objetivos
Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de julho de 2010	Institui Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos a duração dos cursos; a idade mínima para ingressar nos cursos de EJA; idade mínima para a certificação nos exames de EJA; a Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação à distância.
Resolução CNE/CBE nº 20/2005 aprovada em 15 de setembro de 2005	Inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Decreto nº 5478/2005, como alternativa de oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.
Resolução CNE/CBE nº 2 de 19 de maio de 2010	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução CNE/CBE nº 1 de 2 de fevereiro de 2016	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino ⁷ .

Fonte: Autoria própria (2024).

⁷ Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Marcos legais e normativos da EJA, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Yp4dzZt1rg&ab_channel=UNIVESP

No ano 2000, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que favoreceu não só a EJA, mas todos os níveis de ensino da Educação Básica, cujo objetivo foi de sanar problemas educacionais que comprometiam o desenvolvimento da educação, dentre eles, os elevados índices de analfabetismo no campo da EJA, assunto considerado no capítulo destinado à EJA e composto por 26 metas. Nesse âmbito, por meio do PNE, foi proposta a garantia do Ensino Fundamental público gratuito e o aumento da oferta de vagas para a EJA no Ensino Médio. O PNE entrou em vigência em janeiro de 2001, através da Lei n.º 10.172, porém, sofreu entraves de ordem financeira e administrativa quanto aos recursos destinados à educação pública e à plena implementação do plano, devido a barreiras impostas pelo governo FHC (1995-2002), conforme Saviani (2008).

Para Saviani (2008), o governo FHC escolheu a lógica da *racionalidade financeira* em detrimento do compromisso educacional. Já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o PNE obteve maior atenção direcionada à EJA, em vista do governo anterior, como destaca Di Pierro (2010). Todavia, ainda assim, não foi logrado pleno êxito à modalidade da EJA, sem modificação significativa para esse segmento por parte das políticas públicas, mesmo com apoio do FUNDEB⁸.

Contudo, verificou-se que, na prática, as iniciativas governamentais não estavam segundo as necessidades dos estudantes, tendo por consequência o alto índice de evasão escolar no segmento da EJA. O descumprimento de várias metas educacionais propostas pelo PNE (2001-2011), principalmente no campo da EJA, fez com que novas buscas fossem realizadas para dar conta das necessidades e demandas sociais, somadas a outras iniciativas nos anos 2009 e 2010, como a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A VI CONFINTEA⁹ ocorreu em Belém/PA/BR e foi organizada pela UNESCO (2010), configurando-se como um evento destinado exclusivamente à educação de adultos, oportunizando o debate de questões específicas a esse público e garantindo unidade entre os estados brasileiros, com ações direcionadas à EJA (Pinheiro, 2021).

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destina 15% dos seus recursos à EJA. Um percentual baixo e injusto frente às necessidades dessa modalidade de ensino, carente de investimentos e com necessidades de ampliar o número de matrículas, conforme indicam as pesquisas. Isso porque, as pessoas analfabetas ou que abandonaram os estudos precisam ter acesso e o direito à educação.

⁹ Site gov.br - Acompanhe debate sobre educação de jovens e adultos - <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/confintea>

Além disso, a CONAE, realizada em Brasília, abarcou todos os níveis de ensino da educação brasileira, sem muita importância conferida à modalidade de jovens e adultos. Dentre as discussões da CONAE, porém, obteve-se a informação de que o Custo Aluno Qualidade (CAQ) destinado à EJA era inferior ao CAQ repassado aos demais segmentos, havendo quebra de isonomia no que se refere à EJA. Tendo em vista tais conferências, foi elaborado e aprovado pelo Projeto de Lei n.º 8035/2010, o novo PNE (2011 2020). Esse Plano, no que diz respeito à EJA, prioriza a erradicação do analfabetismo, intenciona aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas e a qualificação profissional deste público-alvo (Pinheiro, 2021).

Contudo, os resultados obtidos com o PNE em vigor demonstram que o Brasil permanece, em pleno século XXI, com elevado índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta. Atualmente, existem no território nacional brasileiro programas destinados às pessoas jovens, adultas e idosas, como o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Observamos, nas pesquisas de Pinheiro (2021), uma maior oferta da EJA na esfera pública de ensino, além de programas de formação profissionalizante, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2022, entre os dias 15 e 17 de junho ocorreu a VII CONFINTEA ocorrida em Marrocos, com a participação *online* de 142 representantes dos Estados-membros da UNESCO (2022). A conferência ocorreu durante a pandemia que impactou profundamente os sistemas de educação em todo o mundo, incluindo a aprendizagem e a educação de adultos (AEA). A AEA é um componente essencial para a aprendizagem ao longo da vida¹⁰, observando que as políticas e as práticas da AEA se aplicam a uma ampla gama de faixas etárias, níveis educacionais, espaços de aprendizagem e modalidades. Nesse aspecto, reconhecemos que a aprendizagem ao longo da vida é o principal motor para o desenvolvimento humano em uma sociedade

¹⁰ “Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho, etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos”. (UNESCO, 2015/2017, p. 30).

de diferentes processos de aprendizagem social e evolutivos, que envolvem sujeitos, famílias, organizações, locais de trabalho, bairros, cidades e regiões.

Foram discutidas propostas para garantir a qualidade de aprendizagem da AEA, aumentar o financiamento neste campo de ensino, promover a inclusão e ampliar os domínios de aprendizagem. Os governos partícipes comprometeram-se em implementar os compromissos contidos nas resoluções da Conferência e expandir o intercâmbio de conhecimentos e boas práticas, além de fomentar a aprendizagem entre pares e contribuir para o desenvolvimento da capacidade institucional, em espírito de solidariedade internacional (UNESCO, 2022).

De acordo com Pinheiro (2021), a EJA na atualidade anseia ser valorizada em toda a sua heterogeneidade e potencial, a partir de abordagens educacionais direcionadas às práticas sociais voltadas à participação democrática e a cidadania. Compreender a educação como formação humana implica ir contra a homogeneização de percursos estabelecidos como maneira de promover outras práticas que não naturalizem formas de exclusão escolar. O censo escolar revela e atualiza experiências sensíveis de dados sobre o assunto encaminhando que:

A educação de jovens e adultos (EJA) recebe uma quantidade considerável de pessoas que ainda não concluíram o ensino regular. De 2019 para 2020, aproximadamente 230 mil alunos dos anos finais do fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA. São estudantes com histórico de retenção e que buscam meios para concluir os estudos. Aplicado pelo Inep, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem se firmado como uma alternativa para a obtenção do certificado dessas etapas de ensino da educação básica. Em 2019, o Encceja teve um número recorde de inscritos: 3 milhões. Nas edições de 2020 e 2022, foram 1,7 e 1,6 milhão de pessoas inscritas, respectivamente – não houve aplicação em 2021, em função da pandemia. (Brasil, 2023, *online*)¹¹.

Por tudo isso, a realidade atual da EJA nada mais é do que um reflexo do passado que demonstra avanços e retrocessos e a distância entre o outorgado em lei e o que realmente foi efetivado, talvez porque a realidade é ainda mais complexa e contraditória. Tal constatação interfere na atual conjuntura da EJA, visto que buscamos ir além da consolidação de um ensino homogêneo, valorizando as experiências, memórias e histórias de vida dos estudantes. Não reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos da EJA avoluma as desigualdades educacionais e

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>

propaga processos de marginalização nesta modalidade de ensino que há muito vêm sendo perpetuado.

2.2 Evasão escolar na EJA

Para aprimorar este estudo, foram realizados levantamentos acerca das produções científicas e das pesquisas sobre o assunto, por meio de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio das palavras-chave: "EJA" e "evasão", nos últimos cinco anos, de 2018 até 2022. Nesta investigação na BDTD¹², encontramos 37 resultados neste período. Depois realizamos a leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações mapeadas e resolvemos dar destaque a quatro (4) dissertações.

A escolha dos referentes em dissertações e artigos para este horizonte de produções científicas foi baseada em múltiplos critérios, no sentido de conferir rigor e aprofundamento ao nosso tema específico. Primeiramente, priorizamos a aderência e a relevância teórica e prática dos trabalhos, selecionando aqueles que abordavam diretamente a questão de evasão na EJA. Em segundo lugar, consideramos a disponibilidade e a qualidade das publicações, optando por artigos de periódicos de alto impacto e dissertações de programas de pós-graduação renomados. Também, asseguramos a atualidade dos estudos, focando em publicações recentes, dos últimos cinco anos. Metodologicamente, escolhemos trabalhos com análises robustas e apropriadas às aproximações dialógicas e relações com a valorização das diferentes experiências e a cultura da EJA. Além disso, levamos em conta a citação e o reconhecimento na comunidade acadêmica, incluindo estudos amplamente citados.

Por fim, buscamos aliar diversas perspectivas para uma análise abrangente, considerando os princípios pedagógicos da motivação e diretrizes da cooperação no trabalho da EJA. Ao selecionar aqueles que trouxeram contribuições significativas e originais, elegemos as múltiplas vozes da participação solidária, dialógica e afetiva à inovação dos percursos nesse campo. Os demais trabalhos que foram excluídos, um

¹² Link da pesquisa disponível em:

<http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22EJA%22+%22evas%C3%A3o%22&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2018&publishDateto=> Acesso em: 09 mar. 2023.

estava repetido e outros temas enfocavam títulos com temáticas específicas, que estavam em desconformidade ou desalinhadas à nossa pesquisa, conforme mostrado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Levantamento dos títulos/trabalhos excluídos BDTD

Nome	Ano	Tipo	Área
1 - Investigando a evasão dos alunos na educação de jovens e adultos (EJA) na modalidade de ensino semipresencial	2018	DS	ED
2 - O cabo de uma enxada ou o cabo de uma foice: ida e vindas nas vivências de evasão dos estudantes da educação de jovens e adultos de São José/SC	2018	DS	ED
3 - Evasão e estratégias de permanência na EJA do ensino médio semipresencial: retratos de uma escola	2018	DS	ED
4 - A visão do aluno da modalidade EJA integrada à educação profissional sobre seus processos de ensino e aprendizagem	2018	DS	ED
5 - Afetividade e Permanência na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais	2021	DS	ED
6 - Energia nuclear numa unidade de ensino para Educação de Jovens e Adultos	2019	DS	ED
7-Intercruzando saberes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2020	DS	ED
8 - O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades	2021	DS	ED
9 - Ações das IES quanto às dificuldades matemáticas dos alunos ingressantes: um retrato	2020	DS	ED
10 - Evasão e fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental Paraibano	2020	DS	ED
11 - Permanência na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luiz	2022	DS	ED
12 - Concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem na prática de professores (as) de ciências na Educação de Jovens e Adultos	2021	DS	ED
13 - Educação compensatória na EJA: a concepção docente sobre o projeto Filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa-PB	2020	DS	ED
14 - Os desafios da eficácia e o problema da evasão na formação técnica: um estudo sobre o IFSP Sertãozinho/SP	2018	DS	ED
15 - Sexualidade e gênero na EJA: um olhar sobre materiais didáticos do município de Ribeirão Preto	2022	DS	ED
16 - Educação alimentar e nutricional: estratégias lúdicas facilitadoras do ensino na educação de jovens e adultos	2019	DS	ED
17 - Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise do monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação do município de Cascavel (2016-2019)	2020	DS	ED
18 - Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu	2018	TS	ED
20 - O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto	2020	DS	ED
21- Adolescentes em cumprimento de medida da socioeducativa de internação: um estudo sobre a escolarização nos anos de 2016 e 2017 no centro de socioeducativa de Foz do Iguaçu-PR	2018	DS	ED
22 - (Re) pensando o proeja no IFMT – Campus Várzea Grande a partir do olhar do(s) professor(es)	2018	DS	ED
23 - O processo de ensino e aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense	2021	DS	ED

24 - Concepções de ser humano no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): uma investigação no curso técnico em Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	2022	DS	ED
24 - “Onde há uma vontade, há um caminho”: uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio de Aplicação/Ufrgs	2018	DS	ED
25 - Itinerários desviantes: um estudo sobre intermitências na EJA	2020	DS	ED
26 - As contribuições do cordel no aprendizado sobre as relações da microbiota e os seres humanos, pelos estudantes da EJA	2022	DS	ED
27- Análise do PROEJA e PROEJA FIC nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em educação na região sudeste do Brasil (2010-2017)	2019	DS	ED
28 - Fatores de risco e de proteção presentes nas significações do percurso de escolarização dos alunos da EJA: um estudo à luz do modelo bioecológico do desenvolvimento humano	2020	DS	ED
29 - EJA do ensino médio em Diadema- possibilidades e contornos em um ano de pandemia	2021	DS	ED
30 - A dupla condição de trabalhador e estudante do ensino noturno nas escolas públicas da região central de Florianópolis: uma tragédia anunciada?	2018	DS	ED
31 - Uso de álcool relacionado à evasão e o abandono escolar na opinião dos adolescentes	2020	DS	ED
32 - Estudo sobre persistência e evasão escolar em EJA no Nordeste, Castanhal-PA: análise e proposições	2019	DS	ED
33 - Evasão escolar na EJA: contextos e possíveis fatores de exclusão em uma escola da rede municipal de São Leopoldo	2022	DS	ED
34 - A compreensão da dimensão subjetiva da deriva educacional e os caminhos para a construção da reinserção escolar	2021	DS	ED
35 - “Devagarinho, eu vou conseguindo...”: trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS	2020	DS	ED
36 - Relação da Evasão Escolar com Práticas Docente: um Estudo de Caso Exploratório em uma Instituição do Ensino Superior	2022	DS	ED
37 - Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF: uma análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016	2017	DS	ED

Fonte: Autoria própria (2024).

Isso porque, entender o objeto de estudo e assimilá-lo frente aos debates teóricos demandados, pressupõe, em primeira instância, compreender e demarcar ainda mais a investigação. Muitas destas pesquisas foram desenhadas sobre programas específicos de integração profissional e políticas públicas observadas sobre contextos específicos, outras abordam cenários de ações com adolescentes e jovens em estudos de caso, de internação socioeducativas em ambiente prisional, enfocando materiais didáticos, sexualidade e gênero, e assim por diante.

Na perspectiva de rastrear as produções científicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, no quadro abaixo estão destacadas as quatro dissertações que foram cuidadosamente mapeadas e analisadas por possuírem maior conectividade e proximidade com o nosso fenômeno/objeto de pesquisa.

Quadro 4 – Levantamento das buscas - BDTD

Nº	Referências	Resumos
1	CARVALHO, Débora Bogioni Pira de. A “evasão” de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto- MG: trajetórias interrompidas. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.	Esta pesquisa tem como objetivo investigar a evasão escolar na educação das pessoas jovens e adultas e o cenário escolhido para a sua realização são duas escolas estaduais, sendo uma localizada na sede e outra na zona rural do município de Ouro Preto/MG.
2	MARTINS, Andria Vanessa Lina. Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos como fundamento da cidadania. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.	Tanto a Constituição Federal 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferem ao poder público, através dos sistemas de ensino, o dever de assegurar gratuitamente aos jovens e adultos o acesso e a permanência na escola. Porém, levantamos o pressuposto de que apenas ofertar a educação, na forma do acesso não significa assegurar o Direito à Educação, pois é necessário garantir condições dignas de permanência desses sujeitos na escola.
3	FRAGA, Aline dos Santos. O que te faz continuar? Fatores de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2021. 96f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2021.	A evasão escolar é uma temática presente em diversos estudos, na área da Educação, que buscam identificar os motivos que levam os alunos ao abandono escolar. Este trabalho traz outro viés e busca compreender o contrário: os motivos que levam os estudantes a continuarem na escola.
4	NEPUCEMO, Marcia de Souza Leite. Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos. 2018. 75 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.	O tema da motivação para a aprendizagem tem recebido grande notoriedade entre os estudos acadêmicos recentes. Entretanto, são praticamente inexistentes pesquisas sobre motivação na população de alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Autoria própria (2024).

O trabalho de Carvalho (2018) investiga a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em duas escolas no município de Ouro Preto, em Minas Gerais, uma localizada na zona urbana e outra na rural. O enfoque da dissertação está na conquista de direitos à educação, onde é possível vislumbrar diversas razões de ordem social e principalmente econômica que levaram os estudantes a evasão. Foram realizadas entrevistas com os estudantes evadidos e os resultados da pesquisa indicaram como dados relevantes: o trabalho, a gravidez precoce, problemas de saúde, distância da escola, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, transporte escolar, baixo autoestima, o cansaço, a violência na escola, políticas que não contemplam a diversidade e as necessidades da EJA (Carvalho, 2018).

Por sua vez, a dissertação de Martins (2020) revisita que tanto a Constituição Federal 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferem ao

poder público, por meio dos sistemas de ensino, o dever de assegurar gratuitamente aos jovens e adultos o acesso e a permanência na escola. Porém, apenas ofertar a educação, na forma do acesso, não significa assegurar o direito à educação, pois é necessário garantir condições dignas de permanência desses sujeitos na escola. Abre uma discussão interessante sobre a EJA como um direito humano e social, refletindo sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes no processo de escolarização. O instrumento de pesquisa possui uma abordagem qualitativa, amparada no método história de vida, na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os resultados apontam que as condições de acesso à educação estão majoritariamente ligadas às questões econômicas e de subsistência, que os principais motivos da evasão escolar estão relacionados ao trabalho, à gravidez, tempo para estudar, turno, horário, distância, medo no percurso de retorno para casa, como também cansaço em função do trabalho (Martins, 2020).

O trabalho dissertativo de Fraga (2021) se propõe a analisar os fatores mais relevantes para a permanência dos estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio de Aplicação da UFRGS. Na revisão literária, aborda-se a história da EJA no Brasil, as políticas públicas existentes para essa modalidade, o perfil dos estudantes, o funcionamento da EJA nessa instituição de ensino, as motivações intrínsecas e extrínsecas e, por fim, um levantamento de artigos publicados sobre a evasão e permanência na EJA (Fraga, 2021). Pesquisa que dialoga diretamente com o nosso foco específico da pesquisa, em termos de revisão e atualização da literatura da área.

Na pesquisa de Nepucemo (2018), é verificado se a motivação dos estudantes de EJA tem relação com seu desempenho acadêmico. Metodologicamente, a investigação é classificada como descritiva e quantitativa, e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram quatro questionários estruturados aplicados para 87 alunos dos Ensinos Fundamental I e II. Nessa perspectiva, a pesquisadora nos diz que investigar a motivação entre adultos da EJA poderá fornecer um parâmetro para verificar se o que impulsiona o sujeito a voltar aos estudos está de fato ligado as questões meramente financeiras ou a uma tentativa de regresso aos espaços e tempos do conhecimento por reconhecer a importância da busca pelo saber.

Assim, por meio da revisão literatura, a autora constatou que a motivação do estudante está ligada a fatores como: a inteligência, o contexto familiar e a condição socioeconômica (Nepucemo, 2018). Ainda, que a motivação é um aspecto importante

no processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender depende dela. Os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares da reprodutibilidade técnica apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem.

Portanto, aprendem pouco, podendo evadir da escola, limitando as suas oportunidades futuras. Ao contrário disso, um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios. A autora chama a atenção que os alunos de EJA apresentam uma característica motivacional diferente de outros educandos, pois viveram uma história de exclusão educacional. Dessa forma, os motivos que os impulsionam a aprender estão ligados a uma realidade diferente da experimentada por alunos que seguem no ensino regular (Nepucemo, 2018).

Os resultados desta pesquisa revelaram que os motivos para abandonar a escola não estão relacionados ao desinteresse nos estudos, visto que 64,4% deixaram de estudar por necessidade de trabalhar. Quanto aos motivos para retomar os estudos na EJA, houve o predomínio da categoria "desejo em aprender a ler e escrever", destacado por 47,1% dos entrevistados. Foi observado que as associações entre a motivação como consequência do desempenho educacional não foram estatisticamente significativas (Nepucemo, 2018).

Cabe destacar que realizamos a pesquisa neste mesmo repositório com as palavras-chave: "EJA" e "pertencimento"¹³, bem como "EJA" e "reconhecimento"¹⁴, com 101 resultados. Interessante observar que os estudos relacionados à primeira busca com a palavra "pertencimento", com 24 resultados, de modo geral, apresentam um enfoque de pertencer e compartilhar numa perspectiva voltada para algum conteúdo ou competência leitora na fase inicial da EJA, ensinar inglês, ciências ambientais, aprender artes cênicas, biologia, literatura, narrativas do holocausto,

¹³ Link da pesquisa disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2018+TO+%2A%5D%22&lookfor=%22EJA%22+%22pertencimento%22&type=AllFields> Acesso em: 09 jul. 2023.

¹⁴ Link da pesquisa disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22EJA%22+%22reconhecimento%22&type=AllFields&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2018+TO+*%5D%22&limit=20&sort=relevance Acesso em: 09 jul. 2023.

cultura digital, cultura afro-brasileira, questões de identidade, de memória (chá de cartas).

Quadro 5 – Levantamento das buscas - SciELO

Nº	Referências	Sínteses
1	LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. Horizontes Antropológicos , v. 25, n. 54, p. 253 – 272, maio/ago, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s0104-71832019000200010	O presente texto trata das origens emocionais da evasão escolar, analisadas a partir do material etnográfico coletado por meio da observação participante no contexto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS). Possui como objetivo compreender o espelhamento emocional no fenômeno do abandono escolar, verificando-o nas formas diversas e sensíveis que ele ocorre.
2	PEDRALLI, Rosângela; RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. Revista Brasileira de Linguística Aplicada , v. 13, n. 3, p. 771-788, set. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019	O presente artigo é fruto de um estudo de caso de tipo etnográfico e tem como tema a evasão no universo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua relação com a cultura escrita. O estudo defende que o fenômeno da evasão é um complexo construto social, com desdobramentos expressivos no que diz respeito aos aspectos indenitários e à construção/ressignificação das práticas de letramento dos alunos, complexidade que não pode ser denegada nos processos de escolarização.
3	SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalino; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. Educação em Revista , v. 28, n. 2, p. 367-392, jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017	O artigo apresenta uma pesquisa que buscou identificar características de escolas que têm a capacidade de incidir positivamente no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fonte: Autoria própria (2024).

O artigo de Lima (2019) apresenta, em meio a diálogos e relatos, uma pesquisa de campo, focalizando, a dimensão corporal e política que é inscrita na *escolarização tardia* dos sujeitos. Desse modo, os resultados interpretativos desse primeiro conjunto do diário de campo do autor apontam para o fato de que a desistência é algo emocional e politicamente importante (Lima, 2019).

A pesquisa de Pedralli (2013) pode ser classificada como um estudo de caso, cujos objetivos traçados foram discutir o problema da evasão em espaços de EJA; compreender em que medida a constituição identitária pode implicar no movimento de permanência/evasão no/do espaço escolar; estabelecer relações possíveis entre as práticas de letramento e esse movimento; e refletir sobre a aproximação da condição

de *insider* ou de *outsider* por parte dos estudantes no espaço escolar e as implicações para a evasão.

Silva (2012) realizou uma análise de três escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, que apresentam bons indicadores de aprendizagem, permanência e aprovação. Os resultados mostram que as escolas eficazes na modalidade EJA tomam atitudes explícitas para promover a assiduidade dos alunos. Estas instituições são organizadas quanto à disciplina e orientação curricular, além de contar com equipes pedagógicas (diretores, coordenadores, orientadores e professores) integradas e focadas no ensino e na aprendizagem (Silva, 2012).

Empreendemos um novo mapeamento na SciELO, agora com as palavras "EJA", "pertencimento" e não encontramos nenhuma produção ou registro. Mas, com as palavras "EJA" e "reconhecimento", rastreamos 2 resultados¹⁵.

Quadro 6 – Levantamento das buscas - SciELO

Nº	Referências	Sínteses
1	SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. Educação e Pesquisa , v. 47, e227768, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147227768	“A ampliação dos encargos subnacionais com a educação básica interroga o protagonismo do poder local desde os anos de 1990. A educação de jovens e adultos (EJA) insere-se na agenda dos compromissos municipais e desperta a atenção quanto às formas de atendimento que têm sido realizadas a fim de se cumprir com o direito de todos à educação. O artigo apresenta dados da investigação que se preocupou em mapear e compreender ofertas educativas a jovens e adultos empreendidas por dez municípios mineiros. A investigação quanti-qualitativa produziu dados a partir de reuniões com gestores de EJA, seminários de pesquisa, acompanhamento em sala de aula, entrevistas com gestores, professores e alunos, os quais dialogam com a literatura da área do pós Constituição Federal de 1988. A análise dos dados à luz das convergências e das singularidades destaca a afirmativa recorrente de que <i>A EJA vai acabar</i> e ressonâncias da frase <i>Caí na EJA</i> advindas dos colaboradores da pesquisa. Há reconhecimento por parte dos gestores de que a Educação de Jovens e Adultos tem características próprias. Constata-se que somente esse reconhecimento não tem sido suficiente para amparar uma proposta de EJA, que atenda ao provimento de vaga de educador por meio do concurso público e à formação continuada voltada para as especificidades de jovens, adultos e idosos. Ao final, encaminha recomendações a partir das implicações ao perfil

¹⁵ Disponível em:

<https://search.scielo.org/?q=%22EJA%22+%22evas%20C3%A3o%22&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&q=%22EJA%22+%22reconhecimento%22&lang=pt&page=1> Acesso em: 09 jul. 2023.

		do professor como um profissional que afirma poder: <i>se jogar na EJA</i> ” (Silva; Soares, 2021, p. 1).
2	DIAS, Maíra Tomayno de Melo; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. Educação em Revista , v. 31, n. 2, p. 183-210, jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698126598	“Este artigo visa analisar contrastivamente práticas de leitura construídas por alunos e professoras em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belo Horizonte. Para isso, analisamos as interações discursivas em que essas práticas foram construídas, destacando o que contou como leitura naquela sala de aula e os sentidos e os significados produzidos nos eventos de letramento. Essa investigação possibilitou conhecer o que e como leem, para quem leem, quando e onde leem e as semelhanças e diferenças encontradas nas práticas de leitura vivenciadas por estudantes e professoras daquele grupo. Nosso estudo mostrou que diferentes concepções de letramento resultam em práticas sociais de leitura variadas e em oportunidades de aprendizagem diversas. Pretendemos contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem da leitura se torne mais significativo, pautado pelo reconhecimento das características próprias e das necessidades dos estudantes de EJA, que se formam em contextos de aprendizagem compartilhados” (Dias; Gomes, 2015, p. 183).

Fonte: A autoria própria (2024).

O artigo de Silva e Soares (2021), descreve os aspectos organizacionais da Educação de Jovens e Adultos em dez escolas municipais de Minas Gerais, analisando as afirmativas recorrentes entre gestores de que “a EJA vai acabar” e da frase “caí na EJA” entre professores. Os pesquisadores decidiram por uma abordagem quali-quantitativa, e junto ao poder local produziram dados com as impressões referentes às estatísticas entre os números de oferta e demanda da EJA. A expressão “a EJA vai acabar” é uma narrativa que perpassa gestores e coordenadores e está sendo produzida em ações de políticas públicas restritivas do direito. Portanto, a EJA pode acabar não por falta de estudantes, mas por falta de vontade política. A maneira como a esfera municipal tem arcado com a municipalização dos serviços educacionais, sem a devida colaboração entre os entes estadual e federal, reduz a EJA a ofertas insuficientes tendo em vista a demanda represada e outros empecilhos.

Os autores recomendam que os espaços coletivos - fóruns estaduais e regionais – devam exercer uma atuação cada vez mais próxima da elaboração das políticas públicas para a EJA na esfera local. Aos gestores e coordenadores que não se imobilizem diante dos dados e, sim, atuem em direção à busca ativa do público da EJA (Silva; Soares, 2021).

Por sua vez, a expressão *caí na EJA* revela certo descuido dos gestores e coordenadores de EJA face aos desafios colocados para um docente que vai assumir a EJA. Sem a garantia do espaço formativo nas licenciaturas, o educador encontrará

dificuldades para lidar com as especificidades da modalidade na totalidade, e isso pode se transformar em um dos maiores impasses vividos na escola se ele chegar à EJA carregado das mesmas concepções que têm do ensino com crianças e adolescentes (Silva; Soares, 2021).

Em outra direção, segundo os autores, encontram-se educadores que se identificam com os sujeitos e suas trajetórias, procuram se envolver com atividades de formação e dizem não querer sair da EJA. É o caso do educador que “se joga na EJA” (Silva; Soares, 2021). Pode-se inferir que se dedicar ao trabalho seria uma atitude que diferenciaria um educador dos demais. Nesse caso, é importante que os municípios induzam políticas de formação continuada e que pensem na viabilidade de realizar concurso público ao provimento do cargo de professor da EJA, o que evitaria o contraponto de “cair na EJA”. Atendendo às especificidades da EJA, assegura-se uma qualidade do serviço público de educação desta modalidade de ensino (Silva; Soares, 2021).

Ao analisarmos o artigo de Dias e Gomes (2015), intitulado “Práticas sociais de Leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco”, percebemos neste estudo que diferentes concepções de letramento resultam em práticas sociais de leituras diferenciadas e em oportunidades de aprendizagens diversas. As autoras expõem que se pretendemos formar leitores competentes, que dominam o uso da leitura e participam ativamente de situações em que as práticas de leitura têm função essencial, precisamos levar em conta a dimensão social, política e ideológica do ato de ler, bem como as competências discursivas e cognitivas específicas que conferem condição de inserção na sociedade letrada. Afirmam também que se pretendemos contribuir para que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura se torne mais significativo, precisamos pautar ações no reconhecimento das características próprias e das necessidades dos estudantes de EJA, que se formam em contextos de aprendizagem compartilhados.

Os jovens e adultos pertencentes à EJA, mesmo sem o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, exercem práticas sociais de leitura e escrita em seu dia a dia, em casa, no trabalho e em outros espaços de convivência, pois estão imersos em uma sociedade letrada. Ou seja, eles aprendem a produzir e a fazer uso dos diversos gêneros escritos nas esferas em que circulam, ainda que de forma não sistemática, a partir das presencialidades da leitura e interpretação do mundo. Portanto, é justamente na escola que esse conhecimento é sistematizado e ampliado, pois muitos

desconhecem as várias manifestações, formas e utilidades dos diferentes gêneros textuais. Além disso, os estudantes devem aprender a se expressar adequadamente nas manifestações às quais sejam expostos.

Para as pesquisadoras, ao realçar a dimensão social das práticas de leitura e escrita perpassadas pelas relações de poder, sem desconsiderar importância da aquisição das capacidades de decodificação e codificação (domínio da técnica), podemos estender o uso social da leitura e da escrita, e garantir autonomia ao sujeito no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados (Dias; Gomes, 2015). Desse modo, a especificidade da alfabetização como aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e suas relações com o sistema fonológico poderiam acontecer por meio do contato e do uso de textos reais, de ampla circulação em nossa sociedade. Entretanto, para que as professoras sejam capazes de lidar com essas questões e superar o evidente fracasso na formação de leitores competentes, torna-se necessário investir em suas condições de exercício profissional, destacando as especificidades do trabalho de alfabetização na EJA (Dias; Gomes, 2015).

Ambos os estudos reconhecem e incorporam as práticas sociais de leitura de mundo dos educandos na EJA, como forma de pertencimento e reconhecimento social, atribuindo corresponsabilidades aos educadores e gestores da educação, a fim de criar um ambiente mais inclusivo, motivador e enriquecedor para a aprendizagem, permitindo que os estudantes se sintam valorizados e engajados em seu processo educacional. Isso pode ser fundamental para o sucesso e a retenção dos estudantes na EJA, bem como para a construção de uma educação mais relevante e significativa para suas vidas.

As práticas sociais de leitura de mundo referem-se ao processo pelo qual os indivíduos interpretam e compreendem a realidade que os cerca, a partir de sua experiência de vida, cultura, valores, crenças e contexto social. Na EJA, essas práticas são especialmente relevantes, uma vez que os estudantes trazem consigo um acervo de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida. Ao reconhecer as práticas sociais de leitura de mundo dos jovens e adultos, os educadores podem criar uma ponte entre o conhecimento prévio dos sujeitos e os novos conteúdos a serem aprendidos e isso pode ser feito por meio de estratégias de reconhecimento social, tais como: a) Valorização da experiência dos estudantes: Os educadores devem reconhecer e valorizar as vivências e saberes que os jovens adultos trazem consigo para a sala de aula. Isso cria um ambiente de respeito e

valorização do conhecimento de cada um. B) Diálogo e interação: Promover um ambiente de diálogo e interação entre os estudantes e o professor pode permitir que as diferentes perspectivas sejam compartilhadas e discutidas, enriquecendo a aprendizagem coletiva. C) Contextualizar e problematizar os saberes com a realidade: Relacionar os conteúdos com situações da vida real dos sujeitos torna o aprendizado mais significativo e relevante para eles, aumentando a motivação e o engajamento. D) Discussão de questões sociais relevantes: Ao abordar questões sociais e políticas pertinentes, os educandos são encorajados a refletir criticamente sobre a realidade ao seu redor, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e cidadania ativa. E) Utilização de múltiplas linguagens: Além da leitura e escrita, as práticas sociais de leitura de mundo podem envolver outras formas de linguagem, como a oralidade, música, arte e mídias digitais, permitindo que os estudantes se expressem de maneiras diversas.

Após estes rastreamentos iniciais dos registros históricos e contextuais que constituem a EJA nas produções da área, é importante agregarmos, conforme nossa inserção no campo de pesquisa, a tomada de ações formativas como possibilidade de enriquecimento nos percursos científicos e formativos, recuperando também a memória dos sujeitos em seus próprios contextos. Neste caso, dos estudantes egressos da instituição de Araranguá, para (re)planejarmos os currículos, elaborarmos a seleção dos estudantes, avaliarmos se, de fato, eles permanecem no CEJA, pois, a vinculação da EJA com o seu público é fundamental para o fortalecimento dos vínculos afetivos e emocionais na rede de ensino. Do ponto de vista das imprecisões até aqui evidenciadas, nossa experiência advoga sobre os desafios dos estudantes da EJA, decorrentes de suas formações, problemáticas vitais, memórias individuais e coletivas.

2.3 Memória institucional, individual, coletiva e social

Continuamente, o Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado no Araranguá, é uma instituição de ensino que atende um público diferenciado que apresenta distorção série/idade. Nada mais prudente e necessário do que iniciarmos nossa contextualização do tema, discutindo o conceito de Memória Institucional.

Primeiramente, cabe ressaltar que instituições são estabelecidas por meio de relações entre sujeitos que formalizam realidades instituídas e é nesse contexto de legitimidade que se constitui a memória institucional (MI), seguindo as concepções de Costa (1997) e Thiesen (2013).

Para tratar questões relacionadas à MI, acreditamos que seja importante explicitar o entendimento acerca da legitimidade institucional, que se relaciona com as características ou a situação da sociedade, sua exterioridade. Ela está em consonância com questões morais, éticas, jurídicas, políticas, econômicas e das formas de racionalidade. É algo reconhecido como um bem para a sociedade. Sua legitimidade atua em favor do homem como ser social e cooperativo e, com base nessa coletividade, muitas vezes, a MI tem dificuldades em ser prática, realista e objetiva, pois é construída por meio de múltiplas memórias: individuais, coletivas e sociais.

Dessa forma, Costa (1997, p. 282) define “a memória como um elemento primordial no funcionamento das instituições. É por meio da memória que as instituições se reproduzem no seio da sociedade”. As constatações no campo norteiam as relações entre memória e instituição, sendo “necessária uma articulação com a noção de sociedade/socialização, vista aqui como um processo que indica o conjunto das experiências que formam/conformam a identidade política e social dos indivíduos, bem como a imagem que tem de si e do outro” (Thiesen, 2013, p. 77).

A imagem pessoal e do outro formam a memória institucional, fundamentalmente porque as instituições em si não possuem memória, são os sujeitos que constroem sua memória, eles a validam coletivamente, como um bem social, pois as experiências, ações e conquistas beneficiam a (re)construção da sociedade institucionalizam-na e a perpetuam. Na perspectiva de Thiesen (2013, p.280), “as instituições são integradoras e formalizadoras de práticas e comportamentos, com a função inicial de fixar enunciados para, em seguida, reproduzi-los”.

Por sua vez, Costa (1997, p. 9) refere que “a memória institucional é um permanente jogo de informações que se constrói em práticas discursivas dinâmicas. O instituído e o instituinte - as duas faces da instituição - fazem suas jogadas na dinâmica das relações sociais”. O tema é alusivo à inclusão dos estudantes da EJA, tendo em vista que na memória Institucional o sujeito atua nos processos estabelecidos por meio das relações sociais e culturais. Assim, as instituições, quando retratam sua memória, resgatam sua imagem perante a comunidade.

Em muitas situações, observamos que a MI pode ser reconhecida pelo seu potencial de agregar valor aos relacionamentos e à reputação das instituições. Longe de ser uma peça estagnada, ela abre caminhos para intensificar o futuro, revelar aprendizagens àqueles que saibam escutá-la e apreciá-la (Moura; Souza, 2010). Preservar a memória institucional não é só resgatar o passado. Também é compreender as diferenças e reconhecer os limites de cada período. É ter referenciais consistentes para construir o presente e planejar o futuro. É descobrir valores e renovar os vínculos, refletindo sobre a história, não apenas como quem recorda, mas exercitando uma verdadeira práxis, em que a reflexão e a prática andam em diálogo e interligação de conhecimentos sociais.

De acordo com Candau (2012), no texto "A memória e o princípio de perda", preservar a memória institucional não se resume apenas a resgatar o passado, mas, é um processo estratégico e vital, que vai além do mero resgate de fatos históricos, englobando a construção de uma identidade coletiva, essencial para a continuidade e evolução da instituição. O autor argumenta que a memória é um processo dinâmico que envolve a construção contínua do presente e do futuro a partir das experiências passadas. Ele destaca que a memória institucional é fundamental para a identidade e coesão de uma organização, permitindo que seus membros compreendam suas origens, valores e trajetórias, não como simples repositório de eventos históricos, mas como um ativo vivo que influencia as práticas e decisões atuais.

Para Candau (2012), a preservação da memória institucional envolve, ainda, a curadoria de narrativas significativas que podem orientar a instituição em seus objetivos e desafios contemporâneos. Assim, o ato de preservar a memória é também um ato de interpretação e ressignificação, onde se seleciona e valoriza elementos do passado que têm relevância para o presente e para o futuro.

Em suma, a preservação da memória institucional implica reconhecermos também como serão apreciadas as lembranças e vivências dos estudantes evadidos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, de Araranguá. Este reconhecimento nos instigou a desenvolver uma discussão sobre memórias individuais, coletivas e sociais entrelaçando as memórias dos egressos com os conceitos dos principais teóricos que discutem o assunto.

Neste sentido, a memória individual é formada pelas experiências vividas por cada sujeito na trajetória de sua existência, considerada única e particular, sendo influenciada pelas emoções, valores e percepções de cada um. Por sua vez, a

memória coletiva é construída a partir das memórias individuais compartilhadas por um grupo, formada por elementos culturais, históricos e sociais, que são transmitidos de geração para geração por meio de tradições, histórias e rituais.

Contudo, a memória social está relacionada ao modo como uma sociedade lembra e interpreta seu passado coletivo, construída por meio de narrativas históricas, monumentos, comemorações e outros elementos que moldam a compreensão de um determinado grupo sobre seu tempo e espaço.

Maurice Halbwachs (2006) é um importante sociólogo e teórico social que contribuiu significativamente para o desenvolvimento no campo dos estudos da memória na área de ciências sociais. Em suas obras, o autor enfatiza que a memória coletiva faz parte da memória individual de cada sujeito para com determinado acontecimento.

Halbwachs (2006) destaca que a memória é forjada por meio de vivências pessoais e tem o poder de influenciar outras existências, facilitando a criação de novos conhecimentos. Em outras palavras, a memória é o produto das maneiras de pensar que se dedicam a recriar o entendimento do passado, portanto, é impossível separar a memória individual, a memória compartilhada e a memória da sociedade.

[...] não há memória coletiva que não se desenvolva em um quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no mundo material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço - aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir - que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança. (Halbwachs, 1990, p. 143).

Conforme vimos argumentando, as memórias são construídas por grupos sociais em que se está inserida, pois são os sujeitos que lembram, mas são os grupos sociais que apontam o que será lembrado, sendo assim, as memórias individual e social estão conectadas (Halbwachs, 1990). Ele afirma que a memória coletiva faz parte da memória individual de cada pessoa para com determinado acontecimento e, segundo Halbwachs (1990, p. 51), “diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, indicando que podemos perceber a memória reconstruída a partir das vivências em grupo. É importante lembrar que para

evocar um evento passado, não se faz necessário que ele seja lembrado por outras pessoas, basta que o sujeito traga consigo algum fragmento da rememoração para que os grupos se estabeleçam em lembranças, sendo que é importante que a memória individual esteja em conforme as memórias dos demais membros do grupo ao qual este pertence.

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (Halbwachs, 1990, p. 34).

Nesse sentido, entendemos que a memória individual pode ser influenciada por diversos fatores, como a idade, educação, cultura e experiências pessoais. Essas influências afetam a forma como uma pessoa percebe, interpreta e recorda eventos passados. Além disso, a memória individual está sujeita a distorções e esquecimentos ao longo do tempo, sendo, muitas vezes falível e imperfeita.

No entanto, a memória individual também pode contribuir para a formação da memória coletiva. À medida que as experiências pessoais de várias pessoas se sobrepõem e se entrelaçam, elas se tornam parte da memória compartilhada de um grupo. Essa memória coletiva pode ser transmitida por meio de tradições orais, rituais, histórias, monumentos, livros e outros meios de comunicação.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (Halbwachs, 1990, p.26).

O autor também nos mostra que não há apenas a seletividade de toda a memória, mas sim, um processo de ajustes para conciliar memórias coletivas e memórias individuais. Como elucidado por Pollak (1992), toda memória é seletiva e tanto a memória individual (vivenciada pessoalmente) quanto a memória coletiva (pode ter sido vivenciada conjuntamente) se comunicam e se beneficiam mutuamente, legítima e socialmente. Acredita-se que a memória está correlacionada ao sentimento de continuidade, emoção, coerência e pertencimento, sendo que a relação entre a

memória individual e a coletiva são consideradas fenômenos de identificação (identidade coletiva) construídos (in)conscientemente.

O autor percebe o sujeito como um ser capacitado a obter suas próprias memórias e, dessa forma, participar na construção de lembranças coletivas, nas quais o sujeito não está subordinado aos quadros sociais da memória. A princípio, “[...] a memória parece ser um fenômeno individual, ao relativamente íntimo, próprio da pessoa”, mas não se reduz a isso (Pollak, 1992, p.201).

A pesquisa realizada por Candau (2012) nos diz que há necessidade de diferenciarmos a ideia de uma memória coletiva de uma memória compartilhada de forma literal, partindo do pressuposto de que uma realidade compartilhada seria impossível. Os participantes de um mesmo grupo podem compartilhar os mesmos marcos memoriais, mas não as mesmas representações do passado. Logo, considera-se que tanto o espaço quanto a memória são sistemas abertos, mas que mediam as experiências dos sujeitos com o tempo em seu espaço atual. Para o autor, sem memória, o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas (Candau, 2012). Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese, a qual é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si e do outro.

De modo geral, Assmann (2011) nos diz que mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas porque solidificam e validam a recordação, na medida em que a ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas.

Tudo indica que a EJA se torna o *lócus* de diversidade de tempos-espacos de formação das pessoas, dos jovens aos adultos e idosos, que não se limita a estruturas escolarizadas, visto que pode se realizar em escolas, comunidades, igrejas e movimentos sociais ao longo da vida (Arroyo, 2017). “Trabalho e escola estabelecem entre si influências recíprocas e, para esses jovens, não são tempos sociais que se excluem, mas que se sobrepõem para constituir a experiência própria de uma juventude popular trabalhadora”. (Brenner; Carrano, 2023, p. 1).

2.4 Ações de prevenção e combate à evasão na EJA – formação social e pertencimento

As produções científicas que corroboraram com a construção das bases conceituais do trabalho, tanto as consultadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) quanto às pertencentes na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), convergem em muitos aspectos, principalmente com as causas que levam os estudantes à evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos. Essas causas são notórias nas pesquisas consultadas e na própria experiência no desenvolvimento deste estudo, são elas: o trabalho, a gravidez precoce, problemas de saúde, distância da escola, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, transporte escolar, baixa autoestima, falta de motivação e perspectiva de futuro, o cansaço, a violência na escola, metodologias repetitivas utilizadas pelos professores e políticas que não contemplam a diversidade e as necessidades da EJA (Carvalho, 2018; Martins, 2020; Nepucemo, 2018).

As produções de Carvalho (2018) e Martins (2020) discutem que, mesmo com as legislações presentes que evocam pela permanência do estudante em sala de aula, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação de Jovens e Adultos, mas, ainda há um elevado e assustador índice de desistências que são causas, em especial, dos fatores econômicos e sociais de uma grande parcela marginalizada da população brasileira. E que são muitos os motivos que levam estes estudantes a evasão escolar, mesmo que as políticas públicas para a permanência existam em forma de lei e devam ser cumpridas pelos Estados nacionais.

Fraga (2021), ao contrário dos pesquisadores mencionados acima, analisa os fatores mais relevantes para a permanência dos estudantes do Ensino Médio da EJA. Na sua revisão literária, aborda a história da EJA no Brasil, as políticas públicas existentes para essa modalidade, o perfil dos estudantes, o funcionamento da EJA como instituição de ensino e as motivações intrínsecas e extrínsecas para permanência e conclusão do ensino.

Nessa perspectiva, de todas as publicações analisadas, o trabalho de Nepucemo (2018) é o que traz maior contribuição para o nosso estudo. Embora o tema motivacional tenha grande abrangência, o enfoque relacionado ao estudante da EJA

ainda é pouco presente. Por essa razão, a pesquisa é bastante significativa para a elaboração desta dissertação, visto que ela possui uma relação direta com nosso produto final: Produzir um documentário motivacional com depoimentos de ex-alunos formados na Educação de Jovens e Adultos, que hoje conquistaram seu espaço no mercado de trabalho, para ser apresentado aos estudantes do CEJA, na perspectiva de incentivá-los a prosseguirem seus estudos.

A autora nos diz que investigar a motivação entre adultos da EJA poderá fornecer um parâmetro para verificar se o que impulsiona o sujeito a voltar aos estudos está de fato ligado as questões meramente financeiras ou a uma tentativa de regresso aos estudos por reconhecer a importância do saber. Segundo Nepucemo (2018), a motivação é um aspecto fundamental no processo de aprendizagem em sala de aula, pois, a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela.

Os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem. Portanto, aprendem pouco, podendo evadir da escola, limitando assim, suas próprias oportunidades futuras. Do contrário, um estudante sensibilizado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e muito entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios.

A pesquisadora nos chama a atenção quando expõe que os alunos de EJA apresentam uma característica motivacional diferente de outros educandos, pois viveram uma história de exclusão educacional. Dessa forma, os motivos que os impulsionam a aprender estão ligados a uma realidade diferente da experimentada por alunos que seguem no ensino regular.

Nesse sentido, desenvolver atividades com a EJA para que os estudantes escrevam sobre si e narrem às próprias experiências e dificuldades é uma forma de aprenderem também a se autoconhecer, muito embora reconheçamos a amplitude dos pressupostos da EJA concernentes às condições de escolarização e trabalho dos sujeitos em situação de vulnerabilidade ou que estão vivendo a naturalização de exclusões (despossuídos e à margem do sistema curricular da escola básica). Trata-se, de “uma espécie de base natural da socialização humana, um estado que desde

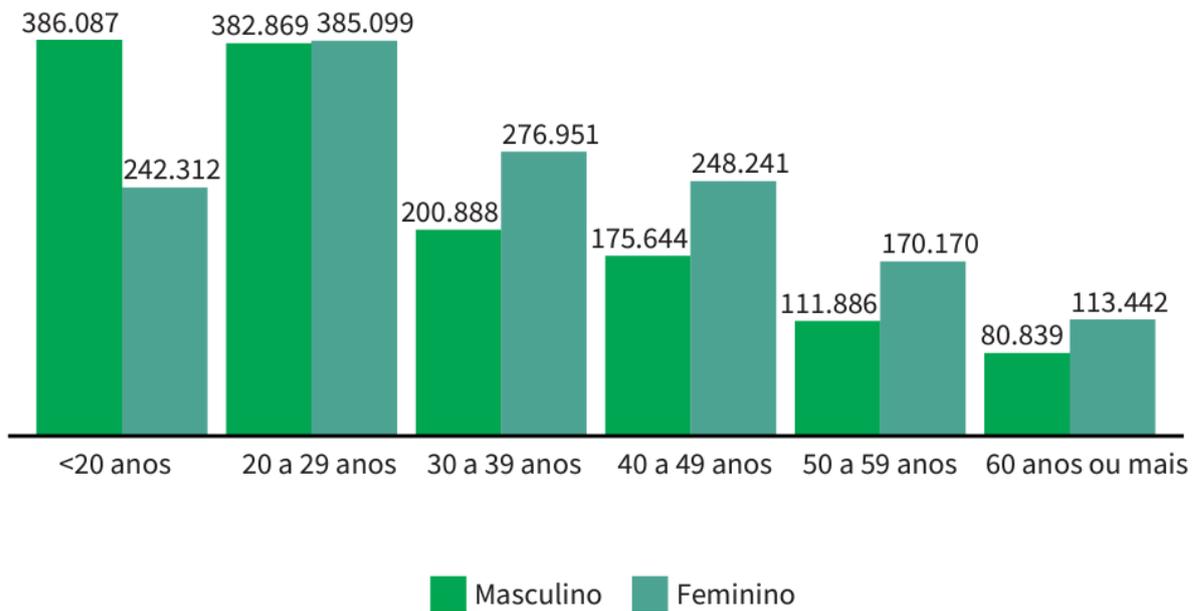
o início se caracteriza pela existência de forma elementar de convívio intersubjetivo” (Honneth, 1995, p. 43).

Há iniciativas voltadas para a retenção e permanência em teses sobre o reconhecimento a partir de rodas de conversa e histórias de vida (Neves Neto, 2019). Pelas bifurcações do mundo do trabalho, a EJA necessita oferecer práticas articuladas com os contextos plurais e com as exigências complexas do cenário atual dos estudantes.

Na EJA de nível fundamental, 72,3% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, com 23,3% e 4,4% respectivamente. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 86,3% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 10,7% e 2,1% respectivamente. A EJA de nível fundamental concentra, proporcionalmente, o maior número de matrículas na zona rural (29,3%). (Brasil, 2023, p. 31).

Com tal entendimento, a EJA é representada em 50,3% das matrículas, por estudantes com menos de 30 anos, sendo que os alunos do sexo masculino são maioria nesta faixa etária, 55,0%. No entanto, “observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9% composta, predominantemente” (Brasil, 2023, p. 32). Tudo indica que a EJA se torna o *lócus* de diversidade de *tempos-espacos de formação das pessoas*, dos jovens aos adultos e idosos, que não se limita a estruturas escolarizadas, visto que pode se realizar em escolas, comunidades, igrejas e movimentos sociais ao longo da vida (Arroyo, 2017). Com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, observamos o gráfico 6.

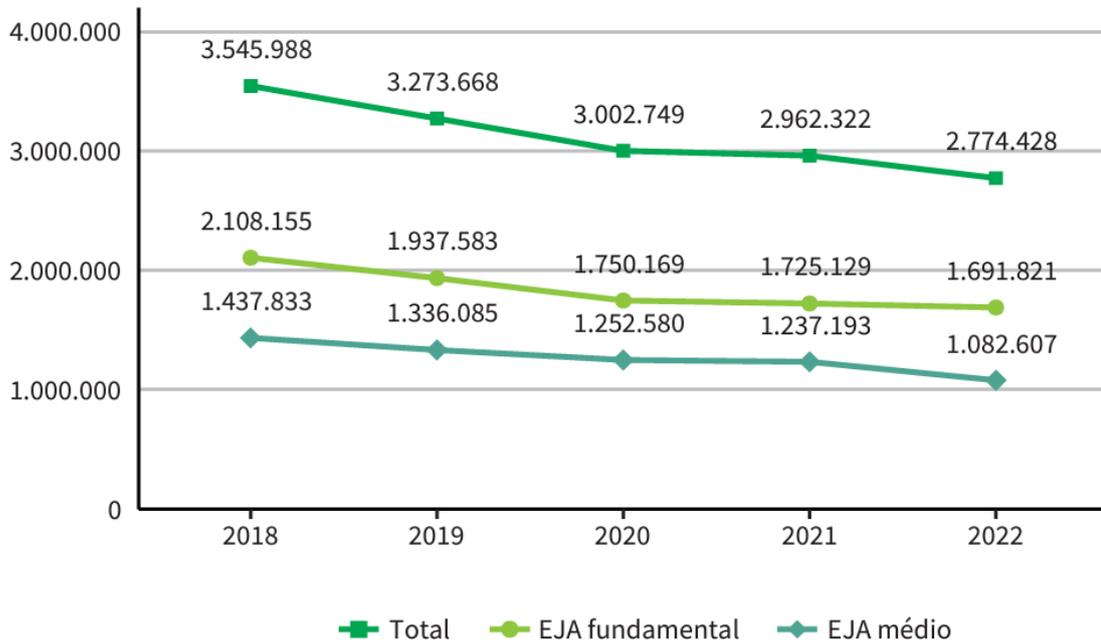
Gráfico 6 - Matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo.



Fonte: Brasil (2023, p. 32).

Um dos principais objetivos da modalidade EJA é ofertar ao estudante uma educação de qualidade e promover sua inserção no mercado de trabalho, lhe dando condições de viver em sociedade com melhor qualidade de vida. No entanto, o número de matrículas da EJA “diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda no último ano foi de 6,3%, ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente” (Brasil, 2023, p. 31).

Gráfico 7 - Número de matrículas na EJA - 2018 a 2022



Fonte: Brasil (2023, p. 31).

Diante destes dados e constatações, consideramos a importância dessas contribuições teóricas embasarem a construção sobre as produções da EJA e as iniciativas materializadas quanto às condições de participação do público-alvo. Há que se pautar num planejamento didático flexível e interdisciplinar, na busca por metodologias diversificadas de forma mais crítica e participativa, tendo a EJA como parte da esfera pública de ensino, bem como fortalecendo os vínculos de reconhecimento em uma relação próxima aos sujeitos. A relação professor e estudante precisa ser baseada na dialogicidade, no respeito mútuo, na pesquisa e na partilha de ideias, pois, ambos aprendem e ensinam com as experiências escolares. Nesse aspecto, o estudante deve sentir-se pertencente ao ambiente escolar, local que deve estar pautado no acolhimento e na dialogicidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (gestores, equipe pedagógica e professores). Neste clima prazeroso, o estudante poderá desenvolver as habilidades e competências necessárias para a realização de seus sonhos, priorizando o (re)conhecimento e sua permanência na escola. A escola que é aventura de aprender a refazer as dimensões cognitivas, interacionais e sociais, a mudar o mundo, que é tão difícil quanto possível, pois, “é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na

história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (Freire, 2000, p. 39). Afinal de contas,

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. [...] Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, porque não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (Freire, 2000, p. 54-98).

O professor também precisa estar em processo permanente de formação para esta modalidade de ensino, no sentido de prevenir a evasão e a infrequência, pela falta de participação ou devido a própria atuação estar condicionada a uma única metodologia adotada pelo professor. Envolver o aluno, escutá-lo, questioná-lo na busca do autoconhecimento e do despertar para o senso crítico são características essenciais para o sucesso dos estudantes da EJA. Este profissional deve desenvolver uma metodologia libertadora, autônoma, autocrítica e, acima de tudo, humanizadora, tendo como foco uma educação de qualidade, preparando o estudante para a vida e para o mundo do trabalho.

Em todos os níveis e modalidades de ensino, a escola necessita estar voltada ao estudante e não o contrário. Na EJA, este conceito deve ser reforçado, pois, o jovem e o adulto que procuram esta modalidade de ensino já trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados que deixaram marcas. Esta bagagem cultural deve ser aproveitada pelo professor, uma vez que é necessário fazer uma ponte entre o interesse dos educandos e suas experiências com o conhecimento científico e educativo, formal e informal, para haver uma educação que esteja a serviço das novas gerações ou daquelas que não conseguiram ser incluídas no período indicado.

Nesse contexto, as múltiplas metodologias são importantes para a modalidade da EJA, pois trazem grandes benefícios que podem resultar na permanência do estudante nesta modalidade de ensino, isto é: adquirir maior autonomia, desenvolver autoconfiança, passar a enxergar o aprendizado como algo desafiador que permite novas experimentações no trabalho conjunto, tornar-se apto a resolver problemas e questionamentos da vida, tornar-se mais qualificado e valorizado, além de ser o protagonista do seu próprio aprendizado.

Dessa forma, só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos e de nossos direitos com o apoio dos outros, sabendo também quais obrigações temos que observar em face do outro (Honneth, 1995). Ao buscarmos novas abordagens e perspectivas que viessem ao encontro dos referenciais teóricos da nossa indagação e oportunizassem o diálogo com a produção de conhecimentos dos sujeitos via documentário, esboçando atitudes de reconhecimento e diálogo com a própria história, a partir da interação da teoria com a prática social. Histórias de professores e estudantes aprendentes, que se autoconhecem e se reconheçam no outro para chegar num patamar de um sujeito singular-plural, descentrado e interlocutor que aprende com o outro e com o mundo (Neves Neto, 2019).

A problematização freiriana é uma abordagem educacional que se baseia na realidade, nos princípios da liberdade, da reflexão crítica sobre a práxis e da ação transformadora, conforme desenvolvidos por Paulo Freire em sua obra e experiências realizadas. Na área da EJA existem várias metodologias alternativas e diferenciadas que estão à disposição no sentido de promover uma aprendizagem significativa e adequada às necessidades e características desse público.

A *Pedagogia de Projetos* é uma abordagem que envolve os estudantes, desse público específico, na elaboração e execução de projetos atrativos que têm relevância para suas vidas. Por exemplo, um projeto de interesse dos estudantes no cotidiano escolar pode envolver a criação de um plano de ação cultural em corresponsabilidade solidária, proporcionando aprendizado em áreas como matemática, comunicação, gestão e outras temáticas contemporâneas. Na problematização freiriana, os projetos educativos são concebidos a partir da realidade dos educandos, envolvendo a identificação de problemas e desafios enfrentados por eles em suas comunidades e vidas cotidianas.

Assim, os projetos não são apenas atividades isoladas, mas oportunidades para a reflexão crítica e a busca por soluções coletivas, motivando e despertando nos estudantes a vontade de aprender sobre a sua realidade histórica para que eles possam construir suas autobiografias¹⁶ (Neves Neto, 2019).

¹⁶ “As autobiografias são concebidas como uma possibilidade de descrição da vida em memória, cuja forma e motivações revelam as características socioculturais, sendo que, estas últimas modulam as narrativas, as lembranças e os sentidos. Esse tipo de autodescrição requer um complexo exercício de interpretação de si, que desemboca em um texto que, assim como a narrativa oral não é a vida que se encontra na memória, mas um relato dela. [...] A narrativa como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam é construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretação ou transformações das lembranças, das memórias,

Diferentemente da pedagogia, que se volta à educação de crianças, a *andragogia* é direcionada à educação de adultos, reconhecendo suas experiências e necessidades específicas. A andragogia freiriana reconhece a experiência e o conhecimento prévio dos adultos como ponto de partida para o processo educativo. Nessa perspectiva, a problematização se dá através do diálogo entre educadores e educandos, onde são levantadas questões pertinentes às suas vivências e contextos sociais, estimulando a reflexão crítica e a construção de novos saberes de forma colaborativa. Um exemplo seria a utilização de técnicas de discussão em grupo e problematização, permitindo que os adultos compartilhem suas experiências e construam conhecimento de forma colaborativa.

Baseada nos princípios de Paulo Freire, a abordagem da *Educação Popular* enfatiza a conscientização e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Um exemplo seria a realização de círculos de cultura, onde os sujeitos discutem temas relevantes para suas vidas e comunidades, promovendo a reflexão crítica e a tomada de consciência por meio do diálogo conjunto. Com os círculos de cultura e outras práticas participativas, os educadores promovem a problematização de temas sociais relevantes, incentivando os educandos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a se engajarem em ações de transformação social (Conte, 2012).

A EJA representa um ambiente inclusivo onde pessoas diversas, cada uma com suas singularidades e potencialidades, coexistem harmoniosamente. Essa modalidade educacional introduziu uma abordagem inovadora que reconhece e valoriza o sujeito, o espaço e a interação entre a educação e o desenvolvimento sustentável. Ao incorporar o cotidiano, as experiências e as perspectivas pessoais dos estudantes, a EJA proporciona um ambiente rico em aprendizado, onde o sujeito utiliza suas próprias vivências como formas de aquisição do conhecimento linguístico e do letramento. Além disso, destaca-se a importância das relações entre o conhecimento escolar e o trabalho realizado pelos estudantes, evidenciando a conexão entre a educação formal e a prática cotidiana. Em um contexto mais amplo, a EJA reconhece a parceria essencial entre famílias, sociedade e escola, reconhecendo-as como colaboradoras no fortalecimento da cultura e no processo

reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam as memórias e pela relação com um outro diferenciado e indiferenciador. Este caráter peculiar não é somente limite, mas também possibilidade, ao permitir entender a consciência de si como transpassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade e construção do conhecimento.”. (Abrahão; Passegi, 2012, p. 101).

educativo.

Inspirada por Paulo Freire, a *Educação Libertadora* se traduz em práticas pedagógicas que visam à autonomia e à emancipação dos educandos frente a condições opressoras, através da conscientização e da ação transformadora. Um exemplo concreto seria a implementação do teatro do oprimido, onde os estudantes são incentivados a expressar-se, dialogar e encenar situações de injustiça, proporcionando um espaço para a busca coletiva de soluções para desafios complexos.

Na sequência, o terceiro tópico está destinado à metodologia da pesquisa para mostrar os caminhos desenhados e percorridos para a resolução da problemática levantada, ou seja, o que fizemos e o como pensamos os roteiros e realizamos os encontros.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa qualitativa e exploratória, parte das bagagens culturais e de elementos das histórias de vida dos sujeitos, para compreender o fenômeno da evasão da EJA, na efetivação desta proposta.

A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas. Para isso, devemos ser capazes de imaginar e de acreditar na possibilidade de poder, querer e ter, para desenvolver ou para adquirir, o saber-fazer, saber-pensar, saber escutar, saber-nomear, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar etc., necessários às mudanças, ao desconhecido que vem ao nosso encontro assim que abandonamos o programa familiar, social e cultural previsto para a nossa história. (Josso, 2010, p. 63).

Trata-se, também, de uma metodologia de estudo de caso e pesquisa-formação, que são complementares nesse contexto de investigação. Para Gil (2002), o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Nas ciências sociais e humanas, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como um procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (Gil, 2002). Nesse sentido, o estudo de caso no âmbito das ciências sociais possui diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (Gil, 2002, p. 54).

Os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele

influenciados. Assim, a abordagem da pesquisa-formação refere-se às narrativas de formação, no contínuo discursivo, que direcionam a atenção para momentos e processos de formação em tempos e espaços escolares específicos (Josso, 2010). Elas tipografam recortes das histórias de vida dos sujeitos. No trabalho com as narrativas de formação, tenciona-se aquilo que é ou foi formativo em um dado momento histórico para os sujeitos que narram suas experiências. Este trabalho permite, dentro do possível, que os participantes da pesquisa caminhem para a sua (auto) formação justificada na convivência, nos conflitos sociais com os outros e com suas posturas repletas de experiências plurais. Essa perspectiva é herdeira da hermenêutica, visto que:

Uma análise hermenêutica é simultaneamente histórica, crítica e reflexiva, para dar conta dos fatos e acontecimentos que constituíram o fenômeno em questão, expressando os significados e sentidos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem as omissões, as ações e as determinações entrecruzadas de variáveis e situações socioculturais que envolvem a coletividade e os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 3).

A sugestão foi recebida de forma positiva na EJA e foi implementada no ano de 2023, pois a pesquisadora faz parte da equipe pedagógica da escola, na função de orientação escolar, tendo acesso ao PPP e as documentações referentes à matrícula, frequência, evasão, etc. Por meio do banco de dados da secretaria do CEJA, selecionamos dezoito (18) egressos e entramos em contato. Destes dezoito, apenas cinco (5) mostraram-se interessados em participar do documentário. A partir do aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷, foram aplicados questionários semiestruturados com esses estudantes que possuíam o perfil para a pesquisa, ou seja, desistiram da escola regular e concluíram seus estudos no CEJA. Nessa perspectiva, organizamos um roteiro para a gravação de um documentário motivacional, o qual é o produto final da pesquisa, com os seguintes questionamentos, para responder aos objetivos propostos.

¹⁷ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade La Salle (CEP/UNILASALLE), com o seguinte protocolo: CAAE: 75739923.5.0000.5307.

Quadro 7 – Roteiro para gravação do documentário motivacional

Questões	Objetivos
1) Identificação e profissão.	Identificar o participante e sua profissão conquistada por meio dos estudos.
2) Descreva o percurso da conclusão de seu Ensino Médio?	Enfatizar o que acontece durante a trajetória formativa, o movimento de aprender fazendo no trabalho sensível na e da EJA.
3) Que histórias de vida marcaram o seu trajeto formativo e retorno na EJA?	Enfatizar os desafios da escrita e da participação solidária para a conclusão dos estudos, por meio das falas dos participantes.
4) Quais memórias em torno da persistência, da resistência e da coragem compartilha dessa formação na EJA e das metodologias de trabalho apreendidas nas aulas?	Resgatar as memórias afetivas, as vivências educacionais e as motivações afetivas e de trabalho dos entrevistados.
5) Por quais motivos você precisou parar de estudar?	Reconhecer e enfatizar os motivos que levaram os participantes a abandonarem a escola.
6) Ao longo da sua história de vida, você se sentiu excluído ou discriminado por não concluir seus estudos? No caso positivo, que tipo de exclusão sofreu?	Mostrar o impacto que uma escola excludente causa na vida de um estudante.
7) O que fez você retornar aos bancos escolares?	Expor os motivos que levou os entrevistados a voltar aos bancos escolares.
8) Durante o percurso na EJA, por que você pensou em desistir?	Compreender os desafios enfrentados pelos participantes na conclusão de seus estudos.
9) Qual é o maior desafio para permanecer em sala de aula?	Identificar os principais problemas que levaram à evasão da EJA e os aspectos ao regresso.
10) Relate algumas experiências que fizeram você desistir e depois retornar aos estudos	Dar voz e visibilidade às memórias escolares e seus percalços durante a trajetória educacional.
11) Em sua opinião, quais foram os principais desafios e atravessamentos para permanecer na EJA?	Enfatizar, por meio dos relatos dos entrevistados, os desafios e limites encontrados na EJA.
12) Os apoios dentro e fora da EJA para a conclusão de seus estudos têm aproximações com os vínculos de amizade e pertencimento, com as relações	Compreender as relações intrapessoais que impulsionaram o estudante a permanecer na EJA.

humanas e de (re) conhecimento social?	
13) Que memórias e sonhos a EJA proporcionou?	Expor as memórias e conquistas realizadas pelos participantes por meio dos estudos.

Fonte: Autoria própria (2024).

A produção conjunta do produto final teve um tempo de 2 horas de gravação total para resultar em um vídeo de 20 minutos. O grupo de cinco egressos narraram suas experiências, aspirações, memórias e histórias de vida num lugar previamente agendado, um estúdio de gravação. Isso foi feito após a concordância e assinatura do TCLE por todos os participantes, com a data e o horário de realização da filmagem. Por tal razão, solicitamos a autorização da divulgação da imagem em vídeos e filmagens para esta dissertação, sendo socializadas as conclusões do trabalho em espaços acadêmicos formais de educação nos quais a pesquisadora atua. A participação foi totalmente voluntária, sem nenhum risco de ordem psicológica ou física.

O documentário realizado tem um caráter motivacional contendo os depoimentos de ex-alunos formados na EJA e que hoje conquistaram seu espaço no mundo do trabalho, também explorando a relação entre os apoios recebidos tanto dentro quanto fora do contexto da EJA para a conclusão dos estudos e como esses apoios podem estar relacionados aos vínculos de amizade, pertencimento, relações humanas e reconhecimento social. Tais conclusões e resultados serão apresentados aos novos ingressantes do CEJA, na perspectiva de incentivá-los a prosseguirem seus estudos e com isso reduzir a evasão na unidade escolar. Essa iniciativa sugere uma conexão entre o suporte emocional e social e o processo de aprendizado e conclusão dos estudos na EJA.

Cabe salientar que as discussões dos resultados obtidos foram realizadas por meio dos depoimentos dos participantes na gravação do documentário motivacional.

Os relatos de vida escritos, centrados na perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução, de nossas ideias e crenças, mais ou menos estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio natural, tem esta particularidade de serem territórios, por vezes tangíveis ou invisíveis. Entretanto, esses relatos são igualmente, abundantes em evocações de territórios, espaços e tópicos experienciais. (Josso, 2010, p. 66).

Com efeito, o destaque, para que essas etapas fiquem claras, passa pela leitura e interpretação de livros, artigos, leis, teses, dissertações, e, sobretudo, por textos cujos percursos de pesquisa se assemelham com o que projetamos em nossas escolhas metodológicas.

O tópico quatro contempla os passos realizados para alcançarmos o produto final do trabalho, na perspectiva de minimizar o problema investigado, apontando as relações construídas entre os depoimentos e as recomendações com base nos resultados das narrativas, lembranças e histórias experimentando-se no mundo. A discussão dos resultados foi analisada por meio dos depoimentos feitos durante a gravação do documentário.

4 PRODUTO FINAL

O produto desta dissertação de Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais apresenta como resultado um documentário, que traz e relata experiências de ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos, a trajetória percorrida e o êxito alcançado em decorrência da conclusão do curso. O público atendido pela EJA é composto exclusivamente por pessoas com distorção série/idade que vivem em contextos complexos, de uma realidade contraditória, que não foram reconhecidos em seus direitos humanos.

A situação econômica se torna, também, um entrave para a conclusão dos estudos na idade regular, por conta das necessidades básicas de alimentação e de trabalho, assim como a não priorização da educação formal pela família, desestimulando o jovem ao prosseguimento de seus estudos. Mas, não apenas as questões econômicas e a falta de incentivo familiar ocasionam essa desistência, como também problemas pessoais – gravidez precoce, drogas, vulnerabilidade familiar, marginalização entre outros – e o desinteresse de prosseguir seus estudos pela falta de perspectiva de futuro. Juntamente com a utilização de metodologias naturalizadas de um currículo desconectado da realidade imposto pela escola tradicional, associada ao chamado autoritarismo, tecnicismo pedagógico, que afasta a educação de qualquer caráter vinculante ao mundo social (Freire, 1989).

Quando retornam à escola pela modalidade da EJA, percebem que são jovens e adultos que, por sua experiência de vida, são possuidores de um saber sensível, o que os diferencia dos demais, sendo em sua grande maioria receptiva para novas aprendizagens. A realidade social é um fator que aproxima os educandos da EJA, pois as dificuldades do dia a dia podem significar a valorização das lutas – trabalho, afazeres domésticos, filhos - elementos que precisam ser considerados pelos professores. Há de se compreender também que grande parte dos estudantes trabalha e busca nos estudos o progresso em sua carreira profissional.

Todavia, o grande índice de evasão na EJA é extremamente elevado em todas as regiões do país, e a escola precisa buscar novas ações e metodologias para que esta realidade seja revertida e que estes estudantes consigam construir objetivos claros e persistência para finalizar seus estudos, melhorando a qualidade de vida de todos. A necessidade desse produto cultural também se justifica em três metas do

Plano Nacional de Educação voltados para a EJA (INEP, 2022), conforme revelam os dados recentes da área:

A Meta 8 se volta para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade. O monitoramento informa que ela tem passado por ampliação ao longo dos anos: em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021. Entretanto, isso tem ocorrido de maneira lenta, de modo que pode não ser o suficiente para o alcance de uma média de 12 anos de estudo, especialmente para as populações das regiões Norte e Nordeste, os residentes no campo e os 25% mais pobres. Ainda no que diz respeito às desigualdades, em 2021, a escolaridade dos negros (pretos e pardos) no referido grupo etário era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros era de 12,4 anos, o que resulta em uma razão de 91,1% - 8,9 p.p. distante da meta de equiparação dos anos de estudo. A Meta 9 pretende alcançar a redução em 50% do analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto em 2024. Os dados apresentados no texto relativo a essa meta mostram que o objetivo intermediário de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, apesar de significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistirem. Em relação à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, os dados mostram que o intento se encontrava a 5,0 p.p. de ser atingido, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta. Um consenso entre os pesquisadores do campo da EJA é que a integração entre educação, trabalho e formação profissional é requisito para o sucesso das políticas na área. Assim, os esforços da universalização da educação básica e de ampliação da escolarização da população brasileira para os jovens e adultos ganharam destaque no Plano, com o estabelecimento pela Meta 10 de que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. Contudo, o indicador no ensino fundamental (1,0%) significou o dobro do verificado em 2020 (0,5%). No ensino médio, também foi registrado uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica, em 2013. (INEP, 2022, p. 15).

Dessa forma, o documentário, como produto de pesquisa, foi pensado como uma maneira de motivar e incentivar nossos estudantes sobre a importância da educação em nossa vida pessoal e, conseqüentemente, os benefícios para a vida socioprofissional e qualificação da educação básica. Esse material também poderá ser trabalhado em sala de aula como material de apoio para o pensar coletivo, em diálogos que trazem as dúvidas, inquietações, receios, fragilidades, críticas e contribuições dos referenciais teórico-práticos de sustentação da pesquisa. Uma versão de produto com inspiração dialógica de Freire (2003, p. 45) reconhece que:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um *penso*, mas um *pensamos*. É o *pensamos* que estabelece o *penso* e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediador da comunicação.

Tendo como base esses preceitos relatados, e buscando diminuir o índice de

evasão escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, surgiu o desejo de produzir um documentário motivacional com depoimentos de egressos do CEJA, que hoje conquistaram seu espaço no mercado de trabalho a partir da conclusão dos estudos. Neste documentário, os jovens e adultos narraram suas vivências, suas memórias relacionadas à escola, os desafios encontrados para o pertencimento, reconhecimento, e os suportes dentro e fora da escola para a conclusão de seus estudos. A iniciativa visa buscar, em memórias e sentimentos da vida escolar, aproximações e projetos para promover os vínculos de pertencimento e amizade, fortalecendo as relações humanas e (re)conhecimentos da EJA.

O documentário é uma produção artística, via de regra, um filme não-ficcional, que se caracteriza, principalmente, pelo compromisso com o processo de transformação da realidade e da construção do conhecimento cultural que precisa ser compartilhado. Acreditamos que, ao inserir este documentário na prática docente e este ser replicado aos estudantes do CEJA, de Araranguá, poderá contribuir para a reflexão e estímulo para que nossos estudantes não desistam de seus sonhos e finalizem seus estudos.

O documentário foi utilizado no campo educacional, mais precisamente no Centro de Educação de Jovens e Adultos do Município de Araranguá (CEJA) e suas respectivas Unidades Descentralizadas (UDs) que compõe a região da (AMESC), associação dos municípios do Extremo Sul de Santa Catarina. Não temos informação de que exista algum material audiovisual produzido com as mesmas finalidades na região. Por esta razão, o nosso produto, como forma de expressão, manifestação que valoriza as aprendizagens sociais, a escuta sensível, a voz dos participantes desta comunidade e a interpretação da realidade, sendo adequado para minimizar o problema.

Os participantes foram constituídos por estudantes do CEJA de Araranguá e suas UD, envolvendo os quinze municípios que compõe a AMESC. Calcula-se que estão matriculados e frequentando o CEJA aproximadamente 500 estudantes. Caracterizamos o público-alvo e consideramos os seguintes aspectos:

- **Geográficos:** A ideia de um documentário motivacional pode ser adotada em qualquer espaço geográfico. Este atingirá a região do extremo Sul de Santa Catarina, mais precisamente a região da AMESC.
- **Demográficos:** Estudantes do CEJA de Araranguá e suas respectivas UD, cerca de 500 alunos.

- **Pessoas físicas:** São jovens e adultos acima dos 15 anos de idade, de ambos os sexos, das mais variadas profissões e que compõe a classe menos abastada tendo seus rendimentos entre 1 a 3 salários mínimos.
- **Pessoas jurídicas:** Não existe razão ou disposição para o documentário ser utilizado em empresas ou negócios.
- **Comportamentais:** As pessoas que terão contato com o documentário são estudantes que já evadiram da escola e, portanto, estão no índice de distorção série/idade. Muitos pensam em abandonar novamente a instituição de ensino e necessitam de estímulos extras para verem sentido à formação socioprofissional, para o trabalho, despertando a resiliência para concluírem seus estudos.

Foi necessária a contratação de uma produtora, a fim de que a mesma forneça todos os materiais e equipamentos de filmagem, edição e som para a produção do documentário. Os atores foram ex-alunos voluntários. O documentário foi divulgado pela equipe pedagógica e gestora da escola no início de cada semestre para todos os estudantes do CEJA e UDs, servindo de base para reflexões e discussões, visando à redução da evasão escolar.

O benefício gerado com o produto implica no reconhecimento e fortalecimento da identidade dos estudantes do CEJA, o que pode motivar, futuramente, um aumento no número de matrículas. Tendo em vista a veracidade e importância desse produto, destaca-se que esse documentário já foi e continuará a ser divulgado por meio de canal de YouTube, redes sociais do CEJA, e-mail para outras unidades e via WhatsApp para alunos que se evadiram.

Figura 3 – Convite



Fonte: Autoria própria (2024).

Nos locais pesquisados, o aluguel do som e da filmadora já estão embutidos no preço do editor e do documentarista. Para a filmagem do documentário motivacional foi necessário um mês para a produção ficar finalizada e foi custeada com recursos próprios.

Quadro 8 – Orçamento

	SERVIÇO	CUSTO
1	Produtora	R\$ 1.000,00
2	Narrador	R\$ 200,00
3	Cenário/Sala de aula	R\$ 200,00
4	Combustível	R\$ 50,00
5	Internet	R\$ 100,00
6	Atores	R\$ 500,00
7	Roteirista/Desenvolvimento	R\$ 1.100,00
8	Registros fotográficos	R\$ 100,00
9	Horas para desenvolver o produto	R\$ 1.000,00
10	Interprete	R\$ 400,00
	Custo Total	R\$ 4.650,00

Fonte: Autoria própria (2024).

No próximo subcapítulo, apresentamos a discussão e análises dos resultados, baseadas no roteiro de perguntas com seus respectivos objetivos, que foram evidenciados no quadro 7, e o que aconteceu para a produção do documentário final.

4.1 Discussão e análise dos resultados

O evidenciarem “a contribuição do pensamento e da práxis de Freire no alargamento dos direitos educativos e nas políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil”, Haddad e Di Pierro (2021, p. 1) examinam a perspectiva político-pedagógica emancipatória freiriana com respeito à EJA. Tais apontamentos são válidos tanto às experiências desenvolvidas nos espaços extraescolares, no interior dos movimentos populares, quanto às práticas formativas nas escolas. Na perspectiva de *nadar contra a maré*, os autores reconhecem as discussões de Freire sobre a dificuldade de um trabalho crítico na intercomunicação dentro da escola, devido a mecanismos de resistência às experiências desenvolvidas historicamente, pela ausência de conteúdos ao desvelamento da realidade social, da transformação democrática da escola à superação das injustiças da vida em sociedade.

No âmbito das instituições escolares, é fundamental respeitar os educandos,

[...] não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. (Freire, 1992b, p. 49).

Paulo Freire chama a nossa atenção para o desafio da escola ser e envolver um ambiente autoformativo de engajamento solidário, que não está imune ao que acontece nas ruas do mundo e a serviço da mudança social. O papel político do educador e da educadora é fundamental, “é que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas”. (Freire, 1992b, p. 49).

Estudos de Junqueira e Souza (2021) também buscam compartilhar a importância do papel social da escola por meio das contribuições teórico-metodológicas formuladas pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) sobre a EJA, elucidando de que forma os marcos legais são relacionados historicamente nessa reflexão, assim como Carvalho e Carvalho (2020). Cabe mencionar que os professores têm maiores chances de resistir ao processo de alienação quanto maiores forem os seus vínculos com a luta de classes, a defesa dos direitos humanos e a justiça social. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2003, p. 22).

Atentas ao contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Município de Araranguá (CEJA) e suas respectivas UD's, passamos a analisar a prática educativa que nelas se dá pelas percepções e memórias dos participantes. “Embora cada história aqui relatada teça fios em direção ao passado, cada uma delas aponta possibilidades de futuro, construídas num presente” (Almeida; Bergamaschi, 2012, p. 13).

No dia 22 de abril de 2024, ocorreu a gravação do documentário motivacional, produto final deste trabalho de pesquisa¹⁸. Cada participante teve seu horário agendado previamente para a execução da proposta de trabalho. Ao chegarem ao local, foram orientados e tranquilizados pela pesquisadora, que expôs novamente a importância do trabalho e que os depoimentos não fugiriam das questões envidas aos partícipes anteriormente. Seus depoimentos foram fundamentais à coleta desse estudo, análise e discussão de dados.

Os resultados obtidos forneceram uma visão abrangente das experiências, desafios e estratégias dos estudantes adultos na EJA, destacando áreas de intervenção para melhorar a inclusão do sistema educacional de adultos. As “falas” e depoimentos dos egressos foram integrados nesse campo da coleta, identificando os nomes e a profissão dos cinco participantes mediante consentimento e autorização.

¹⁸ Para acessar o documentário motivacional “Educação de Jovens e Adultos: o sonho não acabou!”, basta acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=KvJaAwFz36E>

Figura 4 – Entrevistados: Silvia Regina Teixeira e Diego Noronha



Fonte: Registros de autoria própria (2024).

Figura 5 – Entrevistada: Neuza Maria da Silva



Fonte: Registros de autoria própria (2024).

Figura 6 – Entrevistados: Gecilda da Silva e Rosana Cunha



Fonte: Registros de autoria própria (2024).

Abaixo, apresentamos uma síntese das principais ideias, percorrendo as perguntas propostas na gravação do vídeo. De modo geral, os depoimentos referentes à questão 3 - “Que histórias de vida marcaram seu trajeto formativo e retorno na EJA?”, revelam experiências diversas e desafios complexos marcados por eventos significativos que serviram de motivação e reverberaram no retorno à escola e na continuidade formativa. Essas histórias de vida fornecem simulações sobre os motivos que levaram os sujeitos a buscar a educação de adultos, como questões familiares, oportunidades de trabalho ou a busca por realização pessoal e profissional, como mostram os relatos dos participantes. Vamos dar ênfase a algumas passagens mais representativas para o foco do trabalho, como bem sinaliza o relato de Rosana Cunha, orientadora educacional:

Eu venho de uma família onde minha mãe estudou até a oitava série e meu pai até a quinta série. A gente não tinha esse incentivo para estudar, nunca me sonharam uma dentista, nunca me sonharam uma psicóloga, se eu trabalhasse em uma padaria, em um mercado, para meus pais, eu já seria mais do que eles. Nem concluí o primeiro ano, porque arrumei um emprego em um shopping, em uma loja. A gente ganha por venda e eu era muito rápida na venda. Então quanto mais eu ficava, mais eu ganhava, a gente ganhava comissão... então eu trabalhava das 9h. da manhã quando shopping abria às 10h. da noite. Sempre para bater a meta e ganhar mais. Uma coisa que me lembro e que me emociona muito, foi com meu primeiro salário. Eu comprei uma máquina de lavar para minha mãe, fiquei muito feliz. Não existia isso de ir atrás do estudante que aqui em SC a gente chama de APOIA. Nunca ninguém veio me procurar para saber por que eu não estava estudando, mesmo eu sendo menor de idade. E foi assim que eu fiquei na loja trabalhando e parei de estudar. Fiquei sem estudar dos 15 aos 18 anos, que foi quando comecei a fazer EJA.

Nesse relato, por exemplo, é possível identificar questões que se repetem e que já foram observadas em outras pesquisas no campo da EJA. Além das questões econômicas e sociais, as memórias trazem situações que repercutem a noção transformadora da educação, enquanto garantia de um direito humano fundamental ao exercício da cidadania. Esta e outras narrativas compartilham as razões pelas quais as pessoas optaram por frequentar a EJA, destacando a busca pela aceleração dos estudos como principal motivação, em vista da incompatibilidade de idade, além de mencionarem as preocupações e exigências do trabalho como fatores que as levaram à EJA.

Como fatores de motivação para continuar os estudos, apontam as relações com amigos e professores, o desejo em obter mais conhecimento e, muitos, uma perspectiva de futuro que está atrelada aos estudos e sua relevância. Ao tratarmos da ideia de tempo, para esses sujeitos, muitos apontam para a continuidade dos estudos como sendo parte das decisões que se dão com a maturidade, ao qual se denominou momento de inflexão. Assim, nesse momento, esses sujeitos projetam-se à frente, como parte da sua autodeterminação e eventualmente outros projetos pessoais são colocados à parte, e as demandas sociais em continuar na escola tornam-se necessárias para planos futuros. Quanto às concepções de currículo versadas pelos respondentes, identificamos três eixos: um currículo voltado ao trabalho, um com viés propedêutico e um currículo voltado à cidadania. Os sujeitos demonstram saber o que buscam e o que necessitam da escola, e também apontam para alternativas e espaços de educação que frequentaram ao longo da vida. Concluímos que dentro do processo de subjetivação de cada respondente há uma pluralidade de sentidos para a escola de EJA. Alguns desses sentidos reforçam as funções reparadora, equalizadora e de educação permanente, previstas como política pública voltada à modalidade EJA. Outros sentidos têm o viés da oportunidade - não como sendo efeito de um favor que o Estado oferece aos excluídos da escola na idade adequada, mas no sentido de vivenciar o direito de estudar e fazer parte de uma comunidade escolar. (Santos, 2018, p. 10).

Em razão disso, o desejo de construir conhecimentos na diversidade de visões de mundo dos sujeitos envolvidos seria uma das formas de empoderamento social, de educação mútua, que passa pelo aprofundamento investigativo e de estratégias didáticas para tencionar o sistema de classes desfavorecidas. A relevância da formação continuada e ao longo da vida surge como um contraponto à educação como um privilégio, experimentando, assim, um processo de humanização na EJA, de melhores metodologias à promoção da ressignificação dos processos de aprendizagem porque transborda os limites da escolarização, cujo entendimento passa pelos saberes culturais e pela ampliação do repertório de conhecimentos.

A questão 4 - “Quais memórias em torno da persistência, da resistência e da coragem compartilha dessa formação na EJA e das metodologias de trabalho aprendidas nas aulas?”. Em suas falas, ficaram evidenciadas as memórias compartilhadas pelos participantes, destacando os desafios enfrentados durante o processo de aprendizagem na EJA e as estratégias para superá-los. Além disso, as metodologias de trabalho adotadas nas aulas reorientaram as formas de ver as questões socioculturais para o engajamento e a motivação dos participantes. Os relatos mobilizados pela professora Neuza Maria da Silva identificam a importância da EJA em sua gama de oportunidades de educação na trajetória formativa:

O Ensino Médio fiz no supletivo, na EJA de Sombrio, no NAES Sombrio. Meu primeiro e depois eu fiz o magistério... mas assim, eu sempre digo, não que sejamos autodidatas, não sei, a gente sempre aprende com os outros, as interações, tudo. Mas eu sempre digo que a EJA foi o lugar onde eu mais aprendi. Quando um professor chega e sorri pra ti, uma pessoa que vai te entregar os módulos se ela olha pra ti e sorri, tu ganhou o dia. Tu sai dali satisfeita e ali acontecia isso, tu se sentia em casa. Foi excelente ter feito o NAES, eu falo toda vida, foi o lugar onde eu mais aprendi e eu nem tive professor, mas eu tive os sorrisos, eu tive os olhares, eu tive os apoios, eu tive a boa vontade quando me entregavam o módulo, as palavras. Tudo isso é muito importante na vida da gente, principalmente uma pessoa que parou e volta a estudar. Não tenho certeza, mas eu estava com 39 anos mais ou menos, foi muito bom, muito bom, muito prazeroso ter estudado ali.

A professora doutora Sílvia Regina Teixeira fortalece e interliga a importância da EJA em sua vida formativa, nos processos de aprendizagem ilimitados e experiências sociais, quando nos diz que:

Então fiquei muito tempo sem estudar. Fui voltar eu já tinha quase 16 anos para fazer a quinta série. Eu saí de Praia Grande/SC e fui morar com uma irmã em Cidreira/RS. Estudei um tempo até terminar a oitava série e o ensino médio eu terminei na EJA. Então, quando os meus filhos foram pra escola eu também ia, eu fazia a EJA pela manhã e eles o primeiro ano. Quando terminava, nós voltávamos juntos para casa. Foi um ano e meio e dentro da educação, foi o meu grande sonho voltar estudar! Eu não tinha dimensão dos estudos, naquele momento terminar o ensino médio já seria o ápice naquele momento. Eu penso assim, a EJA é extremamente significativa, se pensarmos em torno de país, temos aproximadamente 25.000.000 pessoas que ainda não finalizaram a educação básica, não concluíram, ou finalizaram até o oitavo ano, ou fizeram um ano do ensino médio e não concluíram. Então, assim, essa história que a EJA acabou, os dados mostram que isso não é verdadeiro. A gente tem uma gama de pessoas que ainda precisam da EJA e aí está toda importância que a EJA traz. E a importância que nós, enquanto docentes, estaremos preparados para receber este estudante que volta aos bancos escolares.

Claramente marcada por várias lutas e o entusiasmo pela educação (que é um fato social pela sua natureza histórica-antropológica), essa experiência supracitada desvela a construção educacional na vida em sociedade, em toda a sua força de natureza humana pensante, metamorfoseante, transformadora, de perpetuação da tradição cultural nos deslocamentos dentro e fora da EJA. De acordo com Vieira Pinto (1982, p. 82),

O educador de adultos tem que admitir que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis (pensantes que se revelam na conversação, de capacidade intelectual e de crítica aos fatos). Tem de se considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive.

A questão 5 - “Por quais dos motivos você precisou parar de estudar?”, desvela as razões que levaram os participantes a interromper seus estudos e variaram amplamente, desde questões financeiras e familiares até as questões relacionadas à inclusão ou falta de suporte educacional adequado. Observar e compreender esses motivos nos ajuda a identificar áreas de intervenção para melhorar as condições humanas e a taxa de retenção na EJA. A assistente de educação Gecilda da Silva nos diz:

Na escola Castro Alves, aqui de Araranguá, estudei de primeira até a oitava série. Fui sempre uma aluna excelente, sempre com muitos amigos, participava de todos os eventos que a escola propiciava. Terminei a oitava série pelos anos de 1980, tive que parar de estudar para trabalhar pra ajudar a família. Depois casei, filhos, marido, aí não deu mais para estudar. Depois que eu saí do supermercado, que eu dei esse tempo, aí eu voltei estudar, fiz o CEJA, na época era por blocos. A gente pegava o bloco da disciplina, tinha o professor lá, ele te dava todas as orientações. Eu ia pra casa estudava, voltava, tirava as dúvidas e tinha o dia da prova. Quando eu terminei todo o CEJA, eu não tinha como fazer uma faculdade porque eu não podia pagar. Até então, eu estava parada sem trabalhar, o que eu fiz, voltei para ensino regular e fui fazer magistério para não ficar parada. Fiz mais dois anos de magistério no Colégio Estadual de Araranguá, trabalhei 16 anos em uma escola regular. A escola fechou e pedi minha remoção para o CEJA de Araranguá, o CEJA é muito bom.

Os depoimentos das experiências de exclusão ou discriminação, referente à questão 6, depreendem que alguns participantes enfrentaram e ainda enfrentam situações de exclusão ou discriminação devido à falta de escolaridade formal e outros desdobramentos. Explorar essas experiências e problemáticas põem em destaque a importância da inclusão social e da valorização da educação de adultos como um direito fundamental.

Em outros termos, Diego Noronha, que é técnico administrativo e deficiente auditivo, também sofreu uma série de discriminações e exclusões na escola, que estão expostas no seu relato:

Quando comecei a estudar eu morava no Paraná. Aí minha família veio morar para Santa Catarina. Comecei a estudar aqui, mas não tinha nenhum contato com a libras, algum gesto que eu sabia mais familiar. Do primeiro ao quinto ano eu estudei em Criciúma, quis abandonar a escola porque tinha bastante dificuldade de me comunicar. Daí mudamos para Araranguá, comecei no quinto, no Castro Alves, mas também não tinha intérprete, não tinha nada de inclusão. O surdo ficava na sala sozinho com os outros alunos ouvintes, o professor oralizava, falava, mas também não sabia libras. Assim foi até a oitava série, sem intérprete e aquela dificuldade de comunicação. Acabei o ensino fundamental e fui para o CEJA. No começo também não tinha intérprete, depois de um tempo comecei ter contato com a libras. No segundo ano do ensino médio comecei ter contato com libras e com o professor intérprete. Ficou mais fácil de desenvolver meu aprendizado na escola. Eu sempre quis estudar, sempre tive vontade de estudar, sempre lutei pelos meus direitos como surdo e ter acesso à escola. Sempre gostei de palestras sobre educação e ter esse contato dos surdos com os professores. Muitos amigos me falavam que na pedagogia eu iria ter mais chances que em outra profissão. Eu tinha muitos amigos que faziam pedagogia e acabaram me ajudando na faculdade. Então resolvi fazer essa faculdade, sempre tive vontade de fazer faculdade, buscar coisas melhores, uma formação, me desenvolver como pessoa. Eu mesmo fui meu exemplo de organização e planejamento na própria vida. No passado eu não tinha noção do que tenho hoje, disso, percebo que sou exemplo principalmente para os surdos, os que fazem mestrado, doutorado que se espelham em mim. Pensam que não vai dar tempo, mas no futuro a gente vê que a educação é uma profissão bacana. Minha participação dentro da Associação dos Surdos, querendo ou não, eu sinto que sou uma pessoa importante nessa luta pela inclusão dos surdos na sociedade. É importante que a gente busque informação, educação e conhecimento pela inclusão das libras e essa é a mensagem que eu gosto de espalhar para todos.

No caso da inclusão na EJA, as dificuldades são ainda maiores com deficiências, conforme observamos nos diferentes motivos e falta de condições mínimas para a inclusão relatados, seja pela ausência de intérprete para a comunicação escolar, seja de tempo, seja de conteúdo ou ambos. A respeito da perspectiva de inclusão na EJA, Santos e Costa (2016, p. 1) apresentam algumas estratégias desenvolvidas nesse processo, como também as “ações implementadas para que se viabilize a inserção, a permanência e o sucesso de alunos da educação especial no ensino regular na modalidade EJA”.

Em relação a questão 7 - “O que fez você retornar aos bancos escolares?”, os relatos de experiência de desistência e posterior retorno aos estudos, oferecendo pistas dos fatores que influenciam a tomada de decisão dos adultos em relação à educação. Ficou evidente que os aspectos econômicos relacionados ao trabalho e ao

ingresso em uma universidade foram predominantes nas tomadas de decisões. Os desafios e atravessamentos na permanência na EJA que contempla a questão 9 do roteiro trouxeram para o trabalho indícios que os participantes enfrentam uma série de desafios ao longo de sua jornada na EJA, como dificuldades de conciliação entre trabalho e estudos, falta de apoio familiar, de condições econômicas e problemas de autoestima. Compreender esses desafios é fundamental para desenvolver planejamentos pedagógicos, políticas e práticas educacionais mais inclusivas e acessíveis a todos.

Apoios e vínculos de pertencimento na EJA, que contemplam a questão 12, trazem detalhes sobre como fortalecer os apoios recebidos dentro e fora da EJA. Os estudantes mostram e testemunham a importância dos vínculos de amizade, pertencimento e apoio social na conclusão dos estudos, que podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento das relações intra e interpessoais, na motivação e no desenvolvimento de uma rede de aprendizagens cooperativas durante o processo de aprendizagem. Nesse ponto, cabe darmos destaque aos relatos da orientadora educacional Rosana Cunha:

Então, para encerrar gostaria de usar um autor que gosto muito, um autor maravilhoso que se chama Manoel de Barros. Ele usa a palavra *esticador de horizontes*, no poema *Bernardo é quase uma árvore*. No livro, a palavra que nos resta do Estênio Gardel, a professora que está alfabetizando os alunos da EJA explica a eles que a educação é um esticador de horizontes. Isso que quero dizer leia, releia e a educação será isso para vocês, um esticador de horizontes, conforme Manoel de Barros nos diz.

As palavras de Neuza Maria da Silva também reforçam essa ideia poética, em tempos de olhares diminutos e comprimidos para suportar o dia, para manter a coragem e o entusiasmo vivo e acessível a todos através da EJA, quando relata:

Mesmo que tenha que fazer escolhas para poder continuar estudando, ainda acho que por mais complicado que seja, vai ser muito bom pra família que esse jovem, essa pessoa que voltou a estudar vai ter, ou pela família que ele já tem, pelo crescimento pessoal, crescimento profissional. Assim como pra mim foi maravilhoso, ser aluna de EJA, voltar e ser professora da EJA, por vários anos. Eu acredito que seja qual for a profissão que essa pessoa vai escolher, ela nunca vai se arrepender de voltar estudar.

Como depoimento motivacional, ainda, é importante ressaltarmos as palavras da professora doutora Sílvia Regina Teixeira:

Então quando a gente estuda, quando a gente busca conhecimento, ele faz essa transformação na sua e transforma a nossa vida. Ela transforma um todo, ela transformou da minha família, dos meus filhos, das minhas irmãs, aonde você vai consegue ter esse gancho, ou consegue estar falando, ou se as pessoas estão falando, você consegue interagir. Isso a gente consegue por meio do estudo e assim pra quem não fez, não existe idade certa. Existe a idade que chegou para você, pra mim chegou mais tarde. Eu finalizei o doutorado com 50 anos e não tem problema nenhum. Eu consegui, entreguei todos os trabalhos, eu defendi uma tese que é bem difícil. Eu sou a prova viva que o aluno da EJA tem condições sim e se tiver oportunidade de chegar no mais alto grau da academia. E outra coisa, não desista! Porque se você parar hoje e pensar... depois eu vou, não faça isso! Termine o que você começou, depois você vai ver que existe uma gama de oportunidades que irão surgir, você ousa voar mais alto.

Quando encerramos a produção do documentário motivacional, a pesquisadora agradeceu a participação de todos os participantes, valorizando cada relato, as experiências compartilhadas e histórias dos participantes. Não foi tarefa fácil a produção desse documentário, muitos obstáculos aconteceram ao longo do percurso de sua execução, tais como: dificuldade de localizar os participantes, conseguir encontrar data e horário compatível para a produção, exigência de demandas difusas fruto das múltiplas subjetividades e o alto custo do investimento. Nesse processo de (re)construção da caminhada,

Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por n razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (Freire, 1992c, p. 34).

A abordagem de Paulo Freire é baseada na relação mútua, na ação educativa que garante as mudanças da sociedade pela troca de experiências. Nesse processo, não só o outro aprende, mas todos tem necessidade de se relacionar, de reconhecer-se numa perspectiva dialética de leitura do mundo e da palavra. A dimensão dos saberes dos sujeitos, em reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes sociais, é aliado às expressões culturais da EJA, fundamental para responder às necessidades de comunicação e respeito entre todos, viabilizando novas formas de sensibilidade humana, de solidariedade, de democracia e de autonomia. Assim como as novas iniciativas do Governo Federal, que publicou o Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, instituindo o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e

Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024). Esse decreto trata a EJA com suas especificidades, inclusive em relação às pessoas com deficiências, na perspectiva freireana de olhar para a integralidade do ser, cuja tendência é de legitimar e reconhecer os saberes dos sujeitos. Toda ação dentro e fora de uma escola da EJA precisa valorizar a dimensão das experiências culturais e histórias de vida, assim como os elementos e interseccionalidades em torno da diversidade humana e da interculturalidade, cujos (con)textos trazem e entram em processo diálogo com a função social. Relembramos também que,

Há algo mais profundo na percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações onde nos constituímos humanos, sociais e cognitivos, culturais. Reconhecer a cultura como matriz da educação. (Arroyo, 2011, p.17).

Ao investigar de forma expansiva a questão do reconhecimento social com os estudantes da EJA, para o enfrentamento da evasão, oferecemos a possibilidade de pertencimento que cumpre um papel fundamental na permanência do estudante da EJA na escola. Aqui estão algumas reflexões para entender a importância do que foi desvelado na interação e no reconhecimento dos depoimentos junto aos participantes.

O sentido de identidade e pertencimento ganhou destaque. O pertencimento à comunidade escolar proporciona aos estudantes da EJA um senso de participação ativa e conexão com a instituição. Isso se torna um apoio aos estudantes da EJA, por se sentirem valorizados e integrados, o que contribui para sua motivação e engajamento, conforme indicam as narrativas dos envolvidos e responsáveis pela produção do documentário.

Além disso, o ambiente escolar é um espaço importante para a construção de relações sociais e empoderamento no trabalho cooperativo e de fortalecimento dos vínculos culturais. O reconhecimento por parte dos colegas e professores pode ser a peça-chave para promover um ambiente de cooperação mútua e colaboração, onde os estudantes se sentem incentivados a continuar seus estudos. Se a EJA reconhece e valoriza as experiências de vida dos estudantes adultos, também incorpora a esses processos formativos a cultura escolar autoformativa nas proposições educacionais. Tais aberturas criam um ambiente de acolhimento e acompanhamento inclusivo onde os estudantes se sentem respeitados e compreendidos, o que pode aumentar a

autoestima, a corresponsabilização e a confiança na evolução solidária e na escrita participativa.

Do exposto até agora, quando os estudantes se sentem parte da comunidade escolar e são reconhecidos por suas contribuições, eles tendem a se envolver mais ativamente nas atividades propostas em aula e extracurriculares, mesmo em meio a muitas demandas de trabalho e existenciais que ainda assombram no tempo presente. Tudo isso pode levar a um maior interesse pelo aprendizado cooperativo e a uma maior probabilidade de permanecer no esforço estudioso na escola.

Para abrir novos caminhos possíveis, o reconhecimento social da EJA e dos estudantes adultos que frequentam a escola pode ajudar a reduzir o estigma associado à educação de adultos, colaborando com novas possibilidades de trabalho frente às exigências atuais e de outros tempos, com o encorajamento das pessoas a se matricularem na EJA e perceberem o valor do aprendizado ao longo da vida. Contudo, o pertencimento e o reconhecimento social são aspectos essenciais para a permanência do estudante da EJA na escola. Eles promovem um ambiente de apoio e inclusão, onde os estudantes se sentem partícipes, valorizados, cativados e mobilizados a continuar seu percurso educacional. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1987, p. 109).

No tópico que segue, apresentamos as considerações finais com os subsídios e prognósticos do trabalho realizado e seus resultados, como forma de incentivar a permanência dos estudantes do CEJA até a conclusão dos estudos no Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação sensibilizou o olhar à necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis às experiências e necessidades dos estudantes na e da EJA, bem como para a importância do envolvimento da comunidade escolar na promoção do sucesso educacional dos adultos. A dissertação, focada na compreensão das razões por trás da evasão na Educação de Jovens e Adultos, bem como na busca de relações entre essas razões e as histórias dos estudantes envolvidos nessa modalidade de ensino, conseguiu compreender e alavancar as seguintes conclusões e relações até aqui: a) A evasão escolar na EJA é um fenômeno complexo que não pode ser atribuído a uma única causa. Envolve fatores sociais, econômicos, culturais e individuais, muitas vezes interligados. b) Importância do Diálogo e da Tradição: A abertura ao diálogo e à tradição é destacada como uma abordagem fundamental para compreender a experiência dos estudantes na EJA, fortalecendo os vínculos, as relações interpessoais e reconhecendo a importância das histórias individuais e coletivas na construção conjunta do conhecimento. c) O estudo ressalta a importância do pertencimento e do reconhecimento como fatores cruciais para a permanência dos estudantes na EJA. Isso implica em criar um ambiente acolhedor, sensível às diferenças e inclusivo, onde todos se sintam valorizados e partícipes da comunidade escolar. d) A produção de um documentário motivacional, no qual ex-alunos do CEJA compartilham suas experiências e memórias relacionadas à escola, colaborou no sentido de promover uma nova abordagem prática e criativa para despertar o pertencimento e o reconhecimento dos estudantes. e) Destaca-se a importância de valorizar a experiência de vida dos estudantes, suas memórias, histórias trilhadas e leituras de mundo na estruturação do ensino na EJA. Isso implica em uma abordagem pedagógica que respeite e integre as experiências individuais e coletivas dos estudantes. f) O professor e a escola caminham juntos e são cruciais no diálogo acolhedor para a redução da evasão escolar, através da criação de um ambiente educacional estimulante e motivador à conversação e aos círculos de cultura. Isso requer uma abordagem pedagógica centrada no sujeito que aprende ao longo da vida e que se relaciona nas dimensões objetivas, subjetivas e sociais da humanidade, bem como leva em consideração os interesses, saberes, escolhas, desafios e necessidades específicas dos estudantes, jovens e adultos.

A preocupação da comunidade escolar é um fio condutor que oferece pistas e o retrato de como cativar o outro para o pertencimento social. Nas conclusões, destacamos a preocupação da comunidade escolar com a evasão na EJA e a necessidade de buscar e pensar caminhos conjuntos para enfrentar esse problema. Tudo isso sugere um compromisso coletivo em garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola.

A produção do documentário motivacional, produto final desta dissertação, apresentou alguns problemas como: dificuldade de localizar os participantes, conseguir encontrar data e horário compatível para a produção e o alto custo do investimento. Mesmo com esses entraves, a produção colaborativa foi muito gratificante e enriquecedora em termos de reflexão sobre o trabalho na EJA, pois retratou a realidade dos egressos dessa modalidade, enfatizando elementos para a retomada das dimensões históricas e culturais, a partir de memórias e vivências nos seus percursos formativos.

Pensamos que, se a EJA é uma formação das fronteiras, dos limites, das intercessões humanas e do trabalho para cultivar uma sociedade participativa, a partir da fala dos participantes no documentário, há uma necessidade de se criar outros espaços comunicativos e de pertencimento dentro dela, para que os sujeitos se reconheçam nessa realidade válida, que pode ser vivida e esperançada. Baseados nos aspectos de pertencimento dos estudantes na EJA, foi permitido o reconhecimento da autonomia desses sujeitos pela sua própria história, que possibilitou a realização das suas capacidades e um conjunto de relações sociais positivas consigo mesmos, para além da dimensão específica do socioeconômico. É assim que os adultos constroem sua identidade, reconhecem sua subjetividade e desenvolvem suas potencialidades. Eles promovem reconstruções culturais e políticas com dimensões multiculturais, intergeracionais, interterritoriais e intersubjetivas, garantindo seu direito à visibilidade na comunidade. Dessa forma, asseguram a cidadania por meio do acesso à EJA.

O artefato cultural produzido foi utilizado como forma de linguagem pedagógica e incentivo à permanência dos estudantes no CEJA, de Araranguá, sendo disponibilizado no início de cada semestre, além de ser compartilhado para todas as unidades descentralizadas que compõe nossa instituição de ensino. Compreender as dinâmicas alinhadas nessa dissertação pode incentivar e inspirar a criação de novas

estratégias didáticas para servir de evidência científica e força motriz para a continuidade dos estudos da EJA, partilhados com o público.

Constatamos que o documentário contribuiu com o processo de fortalecimento dos sujeitos por provocar práticas de empoderamento coletivo, para buscarmos autonomia e transformação da coletividade. O documentário permitiu aos egressos da EJA ter voz e conferir integridade em suas identidades, memórias formativas, capacidades e potencialidades, inclusive no campo de trabalho, o que resultou na projeção deles em outros espaços de atuação pela valorização de suas vivências na EJA. “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirma um analfabeto, para quem sabe que conhecer é atuar sobre a realidade conhecida (Freire, 1979, p. 23). Com isso, Freire (1979) incentiva e torna viva e expressiva a *cultura do silêncio*, daqueles coletivos invisibilizados na sociedade. É preciso darmos a palavra ao outro da EJA, porque o sonho não acabou!

Contudo, muito ainda pode ser feito para que o abandono escolar deixe de ser tão significativo na modalidade da EJA. Freire reforça em seus inúmeros textos, a nossa condição humana de inacabamento e, por isso, encontra nos movimentos frutíferos da EJA, um campo de sensibilidades para uma educação libertadora ao longo da vida. As experiências da EJA, que estão em permanente construção com o outro, fazem parte das práticas pedagógicas coletivas, que fortalecem a esperança em *nós*, para fazer a transformação social, a justiça, guiando o empoderamento dos sujeitos.

Certamente, o engajamento de todos, por meio do diálogo e do respeito mútuo, é o primeiro passo à revisão dos processos educativos, reconhecendo a realidade dos sujeitos e a necessidade de transformação social. Portanto, este trabalho abre espaço para futuros pesquisadores lançarem seus olhares sobre novas diretrizes, discussões, guias e análises da EJA, na busca de marcos teóricos e práticos que minimizem a problemática da evasão escolar. Nesses termos, juntos formamos, agimos, interagimos e motivamos os cidadãos do mundo, abertos à diversidade cultural em espaços educacionais, à valorização das diferentes experiências, respeitando a pluralidade humana no ato de conviver e aprender com as diferenças na participação solidária.

Compreendemos a EJA como um campo de suma importância para a educação democrática, para os sujeitos se reinserirem na sociedade com uma consciência crítica ao aproximarem-se criticamente da realidade. A reflexão sobre as próprias

experiências permitiu tomar distância das práticas convencionais da narração, dando visibilidade aos egressos da EJA, sobretudo, “como prática da liberdade, [que] é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 15).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica** - Tomo II. Porto Alegre/Natal/Salvador: EDIPUCRS/EDUFRN/EDUNEB, 2012.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de *et al.* A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 5, p. 71-105, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257/404> Acesso em: 14 mar. 2023.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Iniciação à docência em Pedagogia: Memórias que contam histórias**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2012.

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

ARROYO, Miguel González. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 61-67, ago./dez. 1997.

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

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

BARBOSA, Maria Goreti. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo). João Pessoa: UFPB, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 de junho de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 22 maio 2023.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade**, v. 48, e120417, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120417vs01>

BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. **Afetividade e permanência na educação de jovens e adultos – anos iniciais**. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15288> Acesso em: 14 mar. 2024.

CANDAU, Joël; FERREIRA, Maria Letícia. M. Mémoire et patrimoine: des écarts et des affordances du patrimoine. **Educar em Revista**, n. 58, p. 21-36, out. 2015.

CANDAU, Joël. A memória e o princípio de perda. In: ARENDT, Ana Alvarenga (Org.). **Memória e cultura: conceitos, diálogos e possibilidades**. São Paulo: Editora XYZ, 2012. p. 29-46.

CARVALHO, Débora Bogioni Pira de. **A “evasão” de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto-MG: trajetórias interrompidas**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil à função social do educador da EJA. In: MACIEL, Francisca Isabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (orgs.). **História da formação de alfabetizadoras**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 67-91.

COLTRO, Deborah Fatima Pires. **Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno**. São Paulo, 1994. 142 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DIAS, Maíra Tomayno de Melo; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 183-210, jun. 2015. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698126598> Acesso em: 17 mar. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira *et al.* Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ENZWEILER, Deise Andreia; MAIA, Marília Milhomem Moscoso (orgs.). **Ação docente na educação de jovens e adultos e territórios educativos**. Canoas, RS: Ed. La Salle, 2022.

FELIX, Lucilene Fernandes de Lima. **Aspectos influenciadores na evasão da EJA: motivos e reflexões**. 2021. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FONSECA, Solange Gomes da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Recanto das Letras**, 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/2124657>_Acesso em: 21 mar. 2024.

FRAGA, Aline dos Santos. **O que te faz continuar?** Fatores de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2021. 96f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A EDUCAÇÃO é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos hoje: algumas reflexões. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1992b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992c.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf Acesso em: 21 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:

<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2813>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOV.BR. Ministério da Educação. **Agenda Territorial de EJA [online].** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja> Acesso em: 29 mar. 2024.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; REINHARDT, Tassia Roberta da Rosa Reinhardt; CONTE, Elaine. Educação de jovens e adultos: interlocuções entre Paulo Freire e Lev Vygotsky. **Horizontes**, v. 40, e022011-19, 2022. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1112>. Acesso em: 21 mar. 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre Educação Popular e Escolarização de Adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e255872, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/547HdKHkhSXgqYNnRxx8Qjr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jan. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Phenomenology of Spirit.** Oxford University Press, 1807.

HONNETH, Axel. **The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts.** MIT Press, 1995.

HURTADO, Carlos N. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da educação popular. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.).

Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006. p. 147-156.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. IBGE: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020 - Sumário Executivo**. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 45-53.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2010.

JUNQUEIRA, Adenilda Rodrigues da Silva; SOUZA, José Carlos Moreira de. Contemporaneidade de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no Brasil: um estudo bibliográfico. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e038-e038, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**, v. 25, n. 54, p. 253-272, maio/ago, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832019000200010>

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *In*: 23ª Reunião Nacional da ANPED – 2000. **Anais...** 23ª Reunião da Anped, Caxambu/MG, 24 a 28 de setembro, 2000. p. 1-26. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARTINS, Andria Vanessa Lina. **Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos como fundamento da cidadania**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943.

MEDEIROS, Mariana da Mota. **Direito de ser: formação e experiência na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_d7c460d987a894a3db4bc152a06c2355. Acesso em: 24 mar. 2024.

NEPUCEMO, Marcia de Souza Leite. **Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos**. 2018. 75 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

NEVES NETO, Raul Maia de Andrade. **Psicogênese da empatia: educação, autoconhecimento e reconhecimento e reconhecimento do outro**. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio e Gestão**. Instituto Unibanco. Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos [online]. 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/pesquisa?q=Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20Gest%C3%A3o>_Acesso em: 28 abr. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 19, maio 2021.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997.

PEDRALLI, Rosângela; RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 771-788, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão docente. **Salto para o Futuro. TV Escola**. Ano XIX, n. 14, p. 1-8, out. 2009.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores**. 1995. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PIERRO, Maria Clara de. Entrevista com Maria Clara de Pierro (USP) - Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Anais...** Anped, 10 de ago. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-maria-clara-de-pierro-usp-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>_Acesso em: 28 mar. 2024.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. Referências viviográficas na educação de jovens e adultos: das diretrizes ao letramento. **E-mosaico: Revista Multidisciplinar**

de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ), v. 10, n. 24, p. 248-264, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/viewFile/58181/39296>. Acesso em: 29 mai. 2024.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Entrevista com Rosa Aparecida Pinheiro, coordenadora do GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas). **Anais...** Anped, 7 de maio 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-rosa-aparecida-pinheiro-coordenadora-do-gt-18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PNLDEJA. **Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos** - PNLD EJA 2014. Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Brasília:2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

ROCHA, Aldaíce Damasceno. **Letramentos de Reexistência e Alteridade na Constituição Identitária de Estudantes da EJA**. 222 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35933>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANCHES, Roberto C.; CONTE, Elaine. Tragédia e reconhecimento na trajetória formativa. **Temas em Educação**, Paraíba, v. 27, p. 92-107, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/33496/0> Acesso em: 28 mar. 2024.

SANCHES, Roberto C.; CONTE, Elaine. A hermenêutica de Ricoeur no contexto das histórias de vida. **Reflexão e Ação**, v. 25, p. 188-203, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9492> Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTIAGO, Matheus Carneiro Guedes. **Evasão Escolar de Jovens e Adultos de Origem Popular**. 2018. 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11155/1/MCGS12072018.pdf> Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, Simone Valdete dos. Educação profissional & educação de jovens e adultos: o PROEJA. **Revista de educação, ciência e cultura**, Canoas, v.16, n. 1, p. 11-18, jan. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/48/67>> Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Entre Idas e Vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA**. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8351>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTOS, Eunice Lopes dos; COSTA, Leila Pessôa Da. A EJA numa perspectiva de inclusão. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, p. 1-23, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalino; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 367-392, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017>

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e227768, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147227768> 1067

SILVA, Maria Clemência de Fátima. **O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32668>. Acesso em: 31 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. 2015. Brasil: UNESCO, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos**. Brasil: UNESCO-UIL, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306>. Acesso em: 31 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **CONFINTEA VI. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adulto**. Belém, em dezembro de 2009. Brasil: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

VÓVIO, Claudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In: DALBEN, Ângela et al. (org.). Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

APÊNDICES A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Andréa Pereira Candido Scarsanella

Professora Orientadora do estudo: Dr^a. Elaine Conte

Instituição/Departamento/Programa: Universidade La Salle de Canoas/RS. Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (Mestrado Profissional), linha de Pesquisa Memória e Linguagens Culturais

Você está sendo convidado/a a participar voluntariamente da pesquisa **Pertencimento na Educação de Jovens e Adultos: o sonho não acabou!** que objetiva compreender o cenário da EJA para diminuir os índices de evasão escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá. A investigação visa produzir um documentário motivacional com depoimentos de ex-alunos do CEJA, que hoje conquistaram seu espaço no mercado de trabalho a partir da conclusão dos estudos. Para isso, estará disponível nas redes sociais da unidade escolar, Coordenadoria Regional de Educação – CRE um formulário eletrônico gratuito para inscrição e colaboração na construção deste documentário, o qual será conduzido pela pesquisadora responsável por meio de debates incitados a partir de questões norteadoras. Neste documentário, os jovens e adultos irão narrar suas vivências, suas memórias relacionadas à escola, os desafios encontrados para o pertencimento, reconhecimento, e os suportes dentro e fora da escola para à conclusão de seus estudos. A iniciativa visa buscar em memórias e sentimentos da vida escolar, aproximações e projetos para promover os vínculos de pertencimento e amizade, fortalecendo as relações humanas e (re)conhecimentos da EJA. O documentário é uma produção artística, um filme não-ficcional, que se caracteriza, principalmente, pelo compromisso com o processo de transformação da realidade pela construção do conhecimento cultural. Acreditamos que ao inserir este documentário na prática docente e este ser replicado aos estudantes do CEJA, de Araranguá, poderá contribuir para a reflexão e estímulo para que nossos estudantes não desistam de seus sonhos

e finalizem seus estudos. O documentário será utilizado no campo educacional, mais precisamente, no Centro de Educação de Jovens e Adultos, do Município de Araranguá (CEJA) e suas respectivas Unidades Descentralizadas (UDs) que compõe a região da (AMESC), associação dos municípios do Extremo Sul de Santa Catarina. Os participantes serão os estudantes do CEJA de Araranguá e suas UD's, envolvendo os quinze municípios que compõe a AMESC. O grupo será previamente agendado em uma sala do CEJA de Araranguá, após a concordância de todos/as os/as participantes com a data, a hora e o local de realização, sendo o encontro gravado em áudio e vídeo para análise posterior. O tempo estimado para o encontro é de um encontro, por cerca de três horas, podendo ser reconduzido conforme as demandas da amostra e retorno dos participantes com indicações de melhoramentos. Por tal razão, solicitamos a autorização da divulgação da sua imagem em vídeos ou filmagens para esta dissertação e em espaços acadêmicos formais de educação/formação docente nos quais a pesquisadora atua. Nesse sentido, esclarecemos que sua participação será totalmente voluntária, tendo o cuidado de não expor os participantes a nenhum risco de ordem psicológica ou física, já que, caso sintam-se desconfortáveis ao compartilhar saberes e informações pessoais ou a responder algum questionamento, tem assegurado o direito de desistir do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Como pesquisadoras, comprometemo-nos a esclarecer dúvidas aos participantes, no período de realização da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail (andrea.202220950@unilasalle.edu.br) ou telefone (48 96110200). Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, CAAE: 75739923.5.0000.5307, localizado no 2º andar do prédio 5, antiga sala da Comissão Própria de Avaliação, pelo telefone de contato (51) 3476.8452, e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br e horários de funcionamento: segunda-feira: 11h às 15h, terça-feira: 14h às 18h, quarta-feira: 16h às 20h, quinta-feira: 9h às 13h, sexta-feira: 14h às 18h. Como benefícios, sua participação trará maior conhecimento dos desafios comuns à evasão na EJA frente às exigências legais, bem como servirá de fonte inspiradora para o desenvolvimento de pesquisas na área. Como retorno da pesquisa, os resultados finais serão encaminhados aos participantes e divulgados no portal de dissertações da instituição. Este documento possui três páginas, sendo impresso em duas vias originais, e, recolhida as assinaturas, uma via será fornecida ao participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora, juntamente com os demais instrumentos e dados da pesquisa, por um período de cinco anos, a contar

dessa data. Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Araranguá, ___ de _____ de 2023.

Andréa Pereira Candido Scarsanella

Participante da pesquisa

PROTOCOLO DE APROVAÇÃO DO CEP/UNILASALLE

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto:

Palavra-chave:

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

<input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas	<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Aprovado	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Edição	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado
<input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso		
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP		

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

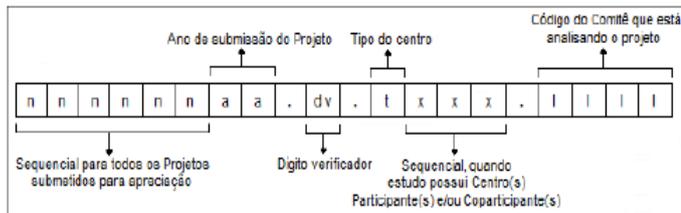
Tipo †	CAAE †	Versão †	Pesquisador Responsável †	Comitê de Ética †	Instituição †	Origem †	Última Apreciação †	Situação †	Ação
P	75739923.5.0000.5307	2	ANDREA PEREIRA CANDIDO SCARSANELLA	5307 - Universidade La Salle - UNILASALLE		PO	PO	Aprovado	 

LEGENDA:

(*) Tipo

P - Projeto de Centro Coordenador Pp - Projeto de Centro Participante Fc - Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Apreciação

PO - Projeto Original de Centro Coordenador	POp - Projeto Original de Centro Participante	POc - Projeto Original de Centro Coparticipante
E - Emenda de Centro Coordenador	Ep - Emenda de Centro Participante	Ec - Emenda de Centro Coparticipante
N - Notificação de Centro Coordenador	Np - Notificação de Centro Participante	Nc - Notificação de Centro Coparticipante

(*) Lista de Projetos de Pesquisa

- A exibição da ação  indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam apreciação.