



Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Curso de Pedagogia

Blenda Gonçalves de Oliveira

As vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Goiânia

2024



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Blenda Gonçalves de Oliveira**

Título do trabalho: **As vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2024, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Blenda Gonçalves De Oliveira, Discente**, em 19/12/2024, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sci/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5011670** e o código CRC **8BE2A306**.

Blenda Gonçalves de Oliveira

As vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação De Jovens e Adultos

Monografia apresentada ao professor Dr. Jose Paulo Pietrafesa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção de nota na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

Goiânia

2024



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

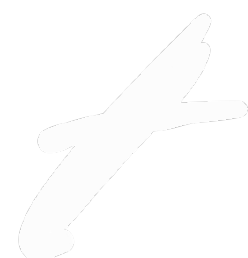
Oliveira, Bienda Gonçalves de
As Vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [manuscrito] / Bienda Gonçalves de Oliveira. - 2024.
XXXVI, 39 f.

Orientador: Prof. José Paulo Pietrafesa .
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2024.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Vulnerabilidades . 3. Permanência . 4. Trabalho docente. I. Pietrafesa , José Paulo , orient. II. Título.

CDU 37



**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) 04 dia(s) do mês de dezembro do ano de 2024 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "As vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos", de autoria de **Blenda Gonçalves de Oliveira**, do curso de Pedagogia, do(a) Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) **Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa**, orientador (Faculdade de Educação/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. **Dra. Sandra Vaéria Limonta** membro 1 (Faculdade de Educação - UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de dez (10), tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 08:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valeria Limonta, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5011653** e o código CRC **296110B5**.



Dedico essa monografia ao Senhor Simplicio, meu avô, que faleceu durante minha graduação sem a oportunidade de me ver concluindo um sonho. O dono da minha maior saudade e responsável pelo desejo crescente em mim de oferecer à outras pessoas aquilo que ele não pode ter.



Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pois nos muitos momentos em que me vi sem rumo foi ele que me mostrou o caminho e me deu forças para continuar. Sem ele nada seria possível.

À minha mãe Edjunia, meu maior orgulho e exemplo, a pessoa que me encorajou nas decisões difíceis e nunca me deixou desistir ou me sentir só. Ao meu pai Valdivino, meu amigo e porto seguro, aquele que me apoiou e não mediu esforços para minha formação. Agradeço a eles por todo o apoio, consolo e o colo em todos os momentos em que precisei, me mostrando sempre a importância do amor, da persistência e do respeito.

À minha irmã Eduarda, pela ajuda e parceria que me motivou a continuar, por me fazer sorrir e ser minha companheira e confidente da vida, espero poder ser um exemplo. Isso também foi por você.

Ao professor José Paulo Pietrafesa, pela paciência e o cuidado comigo no decorrer de todo o processo de escrita dessa monografia, por me direcionar e guiar sanando minhas questões e possibilitando a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares que estiveram comigo durante minha jornada, obrigada pela alegria e por fazerem a minha vida mais leve.

Aos professores da Universidade Federal de Goiás, agradeço pela dedicação e por me proporcionarem experiências incríveis para a minha formação. Em especial à: Sandra Limonta, Renato Sardinha e Gustavo, obrigada por mostrarem o amor por educar, vocês me inspiram e me motivam a sempre acreditar no poder transformador da educação.

Obrigada!



“Me movo como educador, porque, primeiro, me
movo como gente.” Pedagogia da Autonomia.

Paulo Freire



Resumo

Esse trabalho teve como tema As vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e procurou salientar através de embasamento científicos, sobre como ocorreu o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, principalmente a partir da década de 1940. Além disso tratou também de investigar quais os desafios e as problemáticas que esses estudantes enfrentam para ingressarem e permanecerem na Educação Básica. A pesquisa de caráter qualitativa – quantitativa (qualiquant), se baseou nos referencias de Fávero (1996), Oliveira (1999), Ventura (2001), Di Pierro (2010), Silva et. al. (2015) entre outros, para sua elaboração. A partir da análise das pesquisas identificadas na amostra bibliográfica, das problemáticas e questionamentos levantados, foi possível perceber os avanços obtidos pela EJA no Brasil nos últimos anos por meio de algumas políticas públicas específicas, mas também se mostrou perceptível que as questões externas à escola, que constituem da vida dos trabalhadores estudantes, impedem o exercício do pleno direito à educação escolar no que se refere ao baixo número de matrículas e à permanência nas instituições de ensino, o trabalho, questões financeiras, distância, moradia, maternidade e segurança são alguns dos fatores que interferem no aumento ou diminuição desses números. Outro aspecto apontado nas pesquisas e que contribui para a permanência dos estudantes nas escolas, está relacionado ao papel do professor, ao trabalho docente e sua importância no processo de construção e consolidação da EJA.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos, vulnerabilidades, permanência, trabalho docente.



Abstract

The theme of this work was The vulnerabilities and challenges faced by students in Youth and Adult Education (EJA) and it sought to highlight, through a scientific basis, how the process of implementing Youth and Adult Education in Brazil took place, mainly since the 1940s. It also investigated the challenges and problems these students face in entering and remaining in basic education. The qualitative-quantitative research was based on the references of Fávero (1996), Oliveira (1999), Ventura (2001), Di Pierro (2010), Silva et. al. (2015), among others. From the analysis of the research identified in the bibliographic sample, the problems and questions raised, it was possible to see the progress made by the EJA in Brazil in recent years through some specific public policies, but it was also noticeable that issues outside the school that are part of the lives of working students prevent them from exercising their full right to school education with regard to the low number of enrolments and permanence in educational institutions, work, financial issues, distance, housing, maternity and safety are some of the factors that interfere with the increase or decrease in these numbers. Another aspect pointed out in the research, which contributes to students staying in school, is related to the role of the teacher, teaching work and its importance in the process of building and consolidating the EJA.

Keywords: Youth and Adult Education, vulnerabilities, permanence, teaching work.



Lista de abreviaturas e siglas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

IPEA - Pesquisas Econômicas Aplicadas

UFG – Universidade Federal de Goiás

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

MEB - Movimento de Educação de Base

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

RENEC - Rede Nacional de Emissoras Católicas

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ABC - Cruzada da Ação Básica Cristã

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

CNE - Conselho Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

CONAE - Conferência Nacional de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina



Sumário

Introdução	13
Capítulo 1 A EJA e seu processo de construção histórica no Brasil.	17
Capítulo 2 EJA vulnerabilidades, desafios e permanência	26
2.1 Vulnerabilidades sociais e EJA	26
2.2 Trabalho docente na EJA	32
Considerações finais	35
Referencias	37



Introdução

Essa monografia teve como tema “As vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” se baseando, na realidade, precarização e exclusão dos direitos básicos que estes enfrentam ao longo das suas jornadas dentro das contradições sociais em que estão inseridos. De acordo com Paiva (2008, p. 6) “[...] a negação e a exclusão de jovens e adultos do direito, desde a infância do tempo escolar e do tempo de ser criança, é também uma premissa para pensar o direito à educação como uma condição da cidadania [...]”, uma vez notada também as profundas desigualdades existentes no país.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, e visa de alguma forma garantir aos cidadãos um direito que lhes foi negado e incluir aqueles que são excluídos por questões que cercam a desigualdade social, impossibilitando como uma de suas consequências uma parte significativa da sociedade a acessarem o direito à educação ainda na infância, ou seja, essa modalidade de ensino é basicamente oferecida para “[...] aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria [...]” segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996). Justamente por se tratar de uma modalidade oferecida a um público muito heterogêneo, a EJA possui suas próprias especificidades se baseando nas histórias, metas, objetivos e pluralidades dos seus estudantes, uma vez que estes possuem trajetórias distintas e muitas vezes marcadas por desafios e vulnerabilidades sociais.

A vulnerabilidade social é sem dúvidas uma das principais questões enfrentadas pelos estudantes da EJA, e “[...] vai além da precariedade no acesso à renda. Também está atrelada a fragilidades de vínculos afetivos relacionais e a desigualdades de acesso a bens e serviços [...]”, segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004). Tal vulnerabilidade afeta o acesso dessas pessoas na escola, uma vez que estes perpassam por longos caminhos que dificultam o ingresso e a permanência principalmente na educação básica, seja por questões que envolvam a pobreza, a violência, a exploração e inclusive, a própria região que esses indivíduos moram, pois podem se tratar às vezes de regiões mais afastadas, com falta ou dificuldade de transporte público, entre outras situações que colocam estes alunos em situações de extrema vulnerabilidade.

Além disso, outra questão que pode ser colocada em análise junto com os fatores das vulnerabilidades sociais, são os desafios que estes estudantes enfrentam ao longo da sua jornada em paralelo aos estudos, o que por muitas das vezes aumentam ainda mais a taxa de evasão

escolar pois estes acabam, por razões de sobrevivência, dando prioridade a outras questões como, por exemplo, o trabalho. Esses desafios podem ou não aparecerem durante o processo de formação na Educação de Jovens e Adultos, mas sem dúvidas interferem na permanência desses alunos, impondo de certa maneira ao professor um novo manuseio em sua metodologia para as aulas, pensando justamente na pluralidade da turma, principalmente como forma de incluir esses estudantes que em algum momento foram excluídos na sociedade, reconhecendo e auxiliando-os a se reconhecerem como cidadãos de direito.

Partindo da compreensão desse contexto, foram considerados as seguintes questões na elaboração da pesquisa: como se estabeleceu historicamente o processo de implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?; de que forma as vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos podem influenciar o seu ingresso e permanência nas instituições de ensino?, e além disso, diante dos desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, de que forma o trabalho adotado pelo professor em sala de aula pode influenciar o cenário de permanência dos estudantes? Vinculados às estas questões, a pesquisa objetivou compreender, através de literatura especializada em EJA, o processo histórico de implementação da educação de jovens e adultos no Brasil. Também teve como objetivo refletir acerca das situações de vulneráveis enfrentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e como isso influencia o índice de matrículas nas escolas, bem com compreender em que aspectos a metodologia abordada pelo professor pode influenciar na permanência dos estudantes vulneráveis nas escolas de EJA.

A metodologia que foi efetivamente utilizada na monografia como forma de responder às questões propostas foram as abordagens qualitativa-quantitativa (quali-quantitativa). Isso porque enquanto as abordagens qualitativas enfatizam a flexibilidade e dialogam com a diversidade possibilitando que o pesquisador siga suas análises de acordo com o processo da pesquisa, a abordagem quantitativa se baseia principalmente em materiais e métodos precisos, segundo Mynayo (2009, p. 22) “[...] entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações”. Por isso, a abordagem qualitativa será utilizada para as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto a quantitativa será utilizada no que se refere as vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA. Além disso, como auxílio no processo de escrita, foram utilizados dois tipos de estudo, o exploratório e o descritivo. As pesquisas exploratórias são utilizadas normalmente quando o pesquisador não possui conhecimentos sobre o tema abordado, de acordo com Gil (2008, p. 27) as pesquisas exploratórias são: “[...] desenvolvidas com o objetivo de proporcionar

visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]”, no caso desta monografia, para tratar de assuntos que englobam as vulnerabilidades e os desafios que os estudantes da modalidade enfrentam. Já em relação às pesquisas descritivas, elas são indicadas quando os pesquisadores já possuem algum conhecimento prévio sobre o tema, sobre isso Gil (2008, p. 28) expressa que elas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”, sendo abordado esse tipo de estudo, nas questões voltadas a Educação de Jovens e Adultos.

Foi realizado o levantamento bibliográfico em artigos, teses e dissertações que abordam sobre as vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Também foi realizado levantamento de fontes bibliográficas no Google acadêmico sobre a temática da pesquisa e analisaremos materiais disponibilizados na biblioteca da Universidade Federal de Goiás. (UFG).

Foram utilizadas nessa pesquisa fichas de leituras para a compreensão das fontes bibliográficas, de acordo com Ortiz (2002), as ciências vivem dos conceitos e lapidá-los é uma arte para a sua consciência plena, dessa forma para a compreensão dos aspectos referentes as vulnerabilidades, desafios e a educação de adultos houve a necessidade de um aperfeiçoamento dos conceitos a respeito do tema da pesquisa.

Também se fez necessário a elaboração de sínteses em primeiro momento, Ortiz (2002) se refere a este processo como ‘lapidar conceitos’, mas para que isso ocorra de maneira eficaz segundo ele é necessário que os pesquisadores realizem também uma costura desses conceitos lapidados anteriormente, ou seja, relacionar diversos conceitos e realizar diversas buscas para que isso tenha como “fruto” uma ideia global. Para realizar a costura e lapidação dos conceitos nesta pesquisa, foram demonstradas as relações encontradas sobre a Educação de Jovens e Adultos, a vulnerabilidade e os desafios que perpassam antes e durante o processo de escolarização.

No primeiro capítulo desta pesquisa foi realizado um apontamento do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo como foco seu percurso desde a década de 1940 apontando os principais movimentos do seu processo de implementação até que se tornasse de fato uma modalidade de educação. No segundo capítulo, buscou-se a compreensão das situações as quais os adultos desta modalidade precisam enfrentar e como esses fatores,

somados ao trabalho docente, são capazes de interferirem na concretização da educação de adultos.

Por fim, a partir das considerações finais, foi possível afirmar que apesar dos avanços e lutas o movimento da Educação de Jovens e Adultos ainda requer muita atenção, pois embora o número de analfabetismo no país tenha diminuído nas últimas décadas o saldo atual ainda é alto, principalmente levando em consideração o alto índice de evasão escolar de pessoas cada vez mais jovens, além de fatores como a desigualdade social e a presença de educadores desinteressados em proporcionar um ambiente amistoso e de aprendizagem significativa.

Capítulo 1 A EJA e seu processo de construção histórica no Brasil.

Para construção desse capítulo será considerada a seguinte questão que auxiliará na elaboração da pesquisa: como se estabeleceu historicamente o processo de implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Serão abordados sucintamente os cenários que englobam a educação de adultos, principalmente a partir dos anos de 1940, além de algumas campanhas de alfabetização em massa urbanas e rurais, bem como alguns movimentos que surgiram como auxílio nesse processo, como o exemplo do Mobral.

Nesse sentido, o capítulo tem como objetivo compreender de forma sistematizada através dos referenciais o percurso da EJA no Brasil, como ocorreu e quais as razões que cercaram as políticas públicas e privadas até a implementação dessa modalidade de ensino.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por grandes avanços ao longo de sua história, desde a época da educação jesuíta, onde surgiu a necessidade de uma alfabetização para catequizar os indígenas. Somente a partir da década de 1940, na qual a EJA passou a ser considerada uma questão de política nacional, que o movimento a respeito da Educação de adultos enfrentou grandes transformações, principalmente porque na época o Brasil passava por um momento de significativa presença da indústria, manifestando uma nova configuração da acumulação capitalista no país. A respeito dessa afirmação, Garcia (2000, p.84, apud, Ventura, 2001, p. 53) salienta que "[...] o saldo que fica desse período é que a formação [profissional] dos trabalhadores ficou a partir dos anos 40 sob o controle único dos empresários”.

A partir dessa nova realidade industrial surge a necessidade de educar os Jovens e Adultos da classe trabalhadora pensando tanto no que se refere a alfabetização, uma vez que o analfabetismo trazia consigo a ideia de pobreza e marginalização, quanto no que se trata da qualificação e diversificação da força do trabalho, vinculando a Educação de Jovens e Adultos a uma educação profissional. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), é um marco significativo nesse processo de formação na educação básica vinculada a educação profissional, visando um cenário onde o índice de analfabetismo no Brasil cercava 55% da população brasileira maior de 18 anos. Ventura (2001, p. 52-53), se expressa sobre o fato de que as políticas educacionais:

[...] tanto por meio das campanhas de alfabetização quanto (e principalmente), do ensino técnico profissionalizante, atendendo, ao mesmo tempo, aos interesses das empresas privadas e às demandas de uma parcela da população

urbana que reivindicava sua inclusão no sistema educacional, utilizou este sistema como forma de moldar os trabalhadores.

Depois da criação do SENAI e seus serviços à educação profissional, que marcava um período de aprendizagem dos adultos, foi possível perceber, a partir de Friedrich, Benite e Pereira (2010, p. 395) que:

Com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, a educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo [...]. É nesse momento que a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA.

Para além disso, aconteceram também algumas campanhas de alfabetização em massa como, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o 1º Congresso Nacional de Educação de adultos em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de adultos em 1949.

Essas campanhas em massa, com auxílio do Estado, serviram para possibilitar que a população avançasse em suas concepções de alfabetização e conscientização da sua própria classe e, de alguma maneira, questionar o papel do Estado com a sociedade, a respeito disso, Fávero (1996, p. 11) contribui:

Em síntese, a "política de massas" oportunizou a emergência das camadas populares, isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a possibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo.

A CEAA (1947) se tratou de uma campanha que atuou tanto no meio urbano quanto no meio rural e possuía duas estratégias “[...] os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e a atuação junto à comunidade)” segundo Lopes e Sousa (2005, p. 4).

Essa campanha tratava de uma medida, por parte do Estado, com a intenção de combater analfabetismo no Brasil, não necessariamente como uma preocupação por parte das autoridades com educação no país, mas sim com a intenção de aumentar os eleitores aptos ao exercício do voto, ou seja, os alfabetizados. Mesmo com essa intenção por trás da campanha, esta ainda assim contribuiu com os indicadores de alfabetização no país, Viera (2004, p.19-20), reflete sobre isso:

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil.

Já CNER (1952) foi inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), porém se caracterizou por promover um grande processo de desenvolvimento no meio rural esta por sua vez possuía um corpo muito distinto de profissionais, segundo Lopes e Souza (2005,1 p.5) a Campanha Nacional de Educação Rural:

Contava com um corpo de profissionais de áreas diversas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural.

No decorrer da década de 1950 também foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), e surgiu da ideia de que apenas campanhas alfabetizadoras não seriam suficientes no cenário vivenciado, dando então certa prioridade na educação de crianças e jovens com a ideia de uma mudança na educação a partir dessa faixa etária. A respeito disso, Quintão (2011) explica que os organizadores dessa campanha entendiam que seria necessário mais do que apenas alfabetizar a população, além disso relata sobre o motivo que levou a extinção dessa campanha em 1963, segundo Quintão (2011, p. 23-24) eles:

[...] sabiam que não bastaria simplesmente alfabetizar a população. Alegaram que deveriam priorizar a educação de crianças e jovens, com o argumento de que a mudança na educação teria de partir dessa fase. Apesar de esta campanha ter sido realizada, acabou sendo extinta em 1963, após enfrentar dificuldades financeiras, e consequentemente a população com histórico de exclusão, mais uma vez, sentiria os efeitos dessa perda.

No início dos anos de 1960 surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), que segundo Friedrich, Benite e Pereira (2010, p. 397) “[...] tinha como propósito além da educação, abrir caminhos para libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais”.

O MEB foi criado, em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em uma parceria com o governo federal, foi planejado inicialmente para ter duração de 5 anos, além disso se consolidou como o único movimento que resistiu as repressões impostas no golpe

militar de 1964, segundo Silva e Santos (S\D) pois se tratava de um movimento da igreja. A parceria entre a CNBB e o MEB acontecia do seguinte modo, a igreja entrava com a parte de execução do trabalho enquanto o governo arcava com os custos da campanha, outro fator é que o projeto contou com auxílio de muitos setores para a sua execução, a respeito disso Teixeira (2008, p. 60), ressalta que:

Enquanto a Igreja entraria com o pessoal, a organização e a execução do trabalho, o governo daria sustentação política e arcava com os custos do projeto. As rádios estavam organizadas na Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC). O Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável, na época, pela concessão de canais de radiodifusão, agilizou os processos de criação e ampliação das emissoras católicas. O apoio governamental não parou aí. O movimento contou ainda com o auxílio de outros ministérios, como os da Educação, Agricultura e Saúde, além da liberação de funcionários públicos para trabalharem no MEB.

Já no início de 1964, foi instituído no Brasil o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que se baseava no referencial de alfabetização de Paulo Freire, começado a partir da década de 1961, e tinha o objetivo de desenvolver um trabalho para auxiliar a alfabetização de adultos no País.

De acordo com Ventura (2008) Freire visava uma alfabetização mais conscientizadora compreendendo-a como expressões culturais e não necessariamente utilizando-se das práticas tradicionais de alfabetização, ou seja, “[...] uma alfabetização orientada para a expressão, e não para o consumo, é também uma alfabetização que faz do outro sujeito de sua própria atividade e, conseqüentemente, o agente de sua transformação social.” (Furter, 1965, p. 41, apud, Ventura, 2001, p. 63).

Esse movimento começou a chamar atenção do governo federal devido ao seu avanço, pois cerca de 300 adultos foram alfabetizados em um período de 45 dias, ao mesmo tempo em que o Brasil se encontrava em um cenário onde “[...] segundo fontes do IBGE, cerca de 40% da população era analfabeta; assim, em uma população de 70 milhões de habitantes, os números eram bastante alarmantes, indicando uma imensa defasagem de ensino básico no país” Fidelis (2022, p. 4–5).

Pelo sucesso conquistado com o movimento, este passou a ser implementado no país como um decreto que, além disso também o nomeia como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sobre isso, Brasil (1964, apud, Fidelis, 2022, p. 5):

O Presidente da República no uso de suas atribuições (...) considerando a

necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; Considerando que os esforços até agora realizados não tem correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; (...) Considerando que o Ministro da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem do sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, decretar: Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do sistema Paulo Freire.

Porém, o PNA foi extinto pelo golpe de 1964 e em 1965 surgiu em Recife, para substituir o PNA, A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) que visava desenvolver programas de alfabetização e orientação profissional a partir de um olhar de subordinação ao capital internacional. Teve sua origem a partir de um grupo de missionários estadunidenses o de também se incluía pessoas evangélicas do Brasil e teve como finalidade segundo Junior (2008, p. 74):

A CRUZADA ABC, que se inspira nos ideais cristãos, tem por finalidade a alfabetização de adultos e a educação de base, bem como a prestação de assistência social, em qualquer parte do território nacional, mormente nos Estados integrantes das Regiões Norte e Nordeste do País [...]

A Cruzada estava diretamente ligada e seguia as instruções das missões presbiteranas, Paiva (2003, p. 207) destaca que os integrantes da organização tinham a ideia de fornecer aos homens maneiras de se autopromoverem, a respeito disso:

Embora sem opção denominacional, esta proclamada intenção não diretiva, entretanto, nem sempre se observou na prática do programa, que se atribuía um "caráter filantrópico". As concepções antropológicas da Cruzada, que serviram de base para seu trabalho junto às massas, eram complementadas por sua concepção de desenvolvimento e de duas idéias sobre o papel da religião e da ajuda externa nesse processo.

Mais tarde, em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que auxiliou no processo de crescimento e legitimidade do ensino supletivo no Brasil. Esse por sua vez, partia da individualidade dos alunos jovens e adultos para que assim o processo de aprendizagem pudesse se acelerar, proporcionando ao indivíduo uma alfabetização para que este pudesse conseguir desempenhar com maestria seu papel na sociedade. De acordo com Coleti 2012, p. 4) a sua funcionalidade:

[...] servia na verdade, para desenvolver o aluno e prepará-lo para uma função na sociedade. As atividades em sala de aula visavam modificar essas experiências individuais já mencionadas e enfatizava principalmente a

aquisição da leitura e da escrita.

O Mobral se diferenciava do movimento de Paulo Freire pois a sua estrutura propunha um condicionamento do indivíduo para que este servisse como mão de obra em uma espécie de manutenção da sociedade, ao contrário do que era idealizado por Freire em uma educação como prática da liberdade. Jannuzzi (1987, p. 65, apud, Coleti, 2012, p. 5), reflete sobre a idealização do MOBREAL:

O MOBREAL concebe a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável, isto é, como estava sendo concebido pelo Modelo de Brasileiro de Desenvolvimento. Assim sendo, o que tem de fazer é realmente usar esse método antidialógico, que em nenhum momento possibilita a horizontalidade com o MOBREAL/CENTRAL de onde emanam os objetivos a serem atingidos. Então, o processo de alfabetização passa a ser o momento em que a preocupação é com o ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra já que traz o significado adequado. A ênfase na decodificação da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever, facilita o desenvolvimento de habilidades que permitem a apreensão de informações que fazem o alfabetizando entrar no grupo de que participam do desenvolvimento. Esse método propõe situações de análise e de síntese relacionandoas com uma palavra que representa a realidade que deve ser alcançada, desejável, onde já estão os grupos que contribuem para o desenvolvimento.

Foi em 1971, com a lei n.º 5.692/71 (Brasil,1971), que o ensino supletivo foi regulamentado no Brasil, trazendo também a extinção da campanha ABC, tendo pela primeira vez uma legislação específica para o ensino de jovens e adultos, essa lei organizou a educação de adultos como forma de reposição de escolaridade, além de abordar um aperfeiçoamento da qualificação profissional dos professores, a respeito disso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), expressam que o “[...] Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Durante toda a década de 1970 o Mobral continuou seu desenvolvimento, porém no ano de 1985, com processo de redemocratização do país ele foi extinto e transformado na Fundação EDUCAR, que possuía “[...] as mesmas características do MOBREAL, porém sem o suporte financeiro necessário para sua manutenção [...]”, e como consequência ocasionou em sua extinção em 1990. (Friedrich, Benite e Pereira, 2010, p. 398)

Até a década de 1990, é perceptível a falta de compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, assim como a sua situação marginal nas políticas públicas do país, ainda sim nessa

mesma década ocorreu a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação de ensino supletivo, essa mudança foi responsável por trazer algumas contradições para alguns autores, Soares, (2002, p. 12, apud, Friedrich, Benite e Pereira, 2010, p. 399), se expressa:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

No ano de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou através do professor Jamil Cury, o Parecer CNE/CEB nº.11/2000, que se trata de um documento que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, além de facilitar a compreensão da necessidade de um modelo pedagógico respeitando as especificidades dos estudantes da EJA. Conforme Silva, Souza e Barbosa (2021, p. 85) o Parecer;

[...] não se refere apenas à entrada dos jovens, adultos e idosos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado - o direito a uma escola de qualidade -, mas também ao reconhecimento da igualdade em essência de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e, simbolicamente, importante, distinguindo a noção de reparação da noção de suprimento.

Durante os últimos 24 anos também houveram avanços nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, em 2001 foram estabelecidas metas para a EJA com o Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da Lei Federal nº. 10.172/2011, logo após com o intuito de promover de forma rápida o certificado de conclusão dos estudos, também foi criado o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surgiram várias iniciativas no campo da EJA, entre as principais estão: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que possui como objetivo fornecer educação básica e profissional a quem não conseguiu concluir o ensino médio na idade convencional; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que segundo Silva e Mello (2024, p. 7), “ ambos os programas proporcionam tanto escolaridade àqueles que não concluíram o ensino fundamental, quanto apoio financeiro aqueles(as) com frequência mínima de 75% das aulas”.

Em 2007, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela lei nº 11.494/2007, Marquez e Godoy (2020, p. 37) refletem que:

[...] com a criação do FUNDEB, a EJA passou a fazer parte da distribuição dos recursos para a educação e, apesar disso, o valor recebido por aluno tem sido inferior, comparado aos valores destinados a outras modalidades da Educação Básica.

Além disso a 1º Conferência Nacional de Educação (Conae) ocorreu no ano de 2010 e representou uma grande movimentação social em relação a programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, porém “[...] a Conae apresentava pontos de divergências, pois, mesmo com diversas ações e programas voltados para a EJA, a falta de investimentos e a descontinuidade nas políticas públicas ainda existiam” de acordo com Silva e Mello (2024, p. 7).

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, foi criado com apoio dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai, Senac e outros) o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, pela lei nº 12.513/2011 e tinha o objetivo promover alguns cursos profissionalizantes como forma de qualificar os estudantes para o mercado de trabalho. No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, onde foram estabelecidas 20 metas, sendo direcionadas a EJA as metas 8, 9 e 10. Segundo Marquez e Godoy (2020, p. 38).

A meta 8 visa aumentar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, com o objetivo de alcançar no mínimo, 12 anos de estudo ao final da vigência do plano. A meta 9 busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, reduzir em 50% o índice de analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE. A meta 10 trata de ofertar no mínimo 25% das matrículas da EJA de forma integrada à educação profissional, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio.

Já no governo de Jair Messias Bolsonaro em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era uma secretaria destinada a EJA no MEC, foi extinta. Em 2021, a resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 instituiu Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos pelo alinhamento a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2024, com o decreto nº 12.048/2024, foi instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA e significava um novo caminho quanto aos desafios enfrentados pela modalidade, pois tinha como intenção reforçar as políticas acerca da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Oliveira et al (2024, p. 9), o Pacto tem como objetivo:

[...] contribuir para a erradicação do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos; elevar o nível de escolaridade dessa população; aumentar a oferta de matrículas na EJA nos sistemas públicos de ensino, incluindo aqueles privados de liberdade; e expandir a oferta da EJA integrada à educação profissional

Essas mudanças que ocorreram durante todos esses anos, trouxeram para educação de adultos um avanço significativo, pois garantia à sociedade, como um dever do Estado, a escolaridade básica para todas as pessoas independente da idade, trazendo um caráter afirmativo com as novas políticas estabelecidas. Haddad (1998, p.112) retrata que novas legislações sempre se mostraram como um avanço significativo, uma vez que “[...] firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social”.

Capítulo 2 EJA vulnerabilidades, desafios e permanência

Este capítulo está pautado, na compreensão dos aspectos que cercam a realidade enfrentada pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, visando analisar as dificuldades e os desafios que esses alunos possuem no seu dia a dia e que acabam por influenciar o seu seguimento na educação básica nas idades próprias para tal, além de analisar cientificamente os índices de desigualdade social presentes no Brasil.

Esse capítulo tem como objetivo refletir acerca de quais situações de vulnerabilidades os estudantes dessa modalidade enfrentam e de que maneira essas situações enfrentadas por estes estudantes da EJA podem influenciar no seu ingresso e na sua permanência nas escolas.

O capítulo se encerra com a análise das questões que englobam a importância do trabalho docente nos índices de permanência dos estudantes já matriculados na EJA e de que forma o professor pode influenciar nessa variante dentro das escolas de Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Vulnerabilidades na EJA

A partir desse cenário onde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é estabelecida como modalidade de educação, é possível se afirmar com base na Constituição Federal (Brasil CF/88) que ela se trata de um de ensino destinado a qualquer pessoa “não criança” e que, além disso participam de diversos grupos culturais e sociais, como uma forma de garantir uma educação que é direito a esse público destinado, como é assegurado posteriormente na Constituição de 1998. De acordo com a lei n.º 8.069 que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “[...] considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN/9394/96) (Brasil, 1996) afirma que a EJA será destinada “[...] aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria [...]”, por qualquer que seja a razão que os fizeram não poder frequentar a escola ou abandoná-la por alguma necessidade. Nesse contexto, se torna dever dos sistemas de ensino garantirem oportunidades educacionais apropriadas, além de assegurar o ensino gratuito a esses estudantes (Brasil, 1988).

Apesar dos avanços conquistados no campo da EJA a partir da década de 1940 conforme visto no capítulo 1, o Brasil ainda se via em um cenário que contestava os resultados das

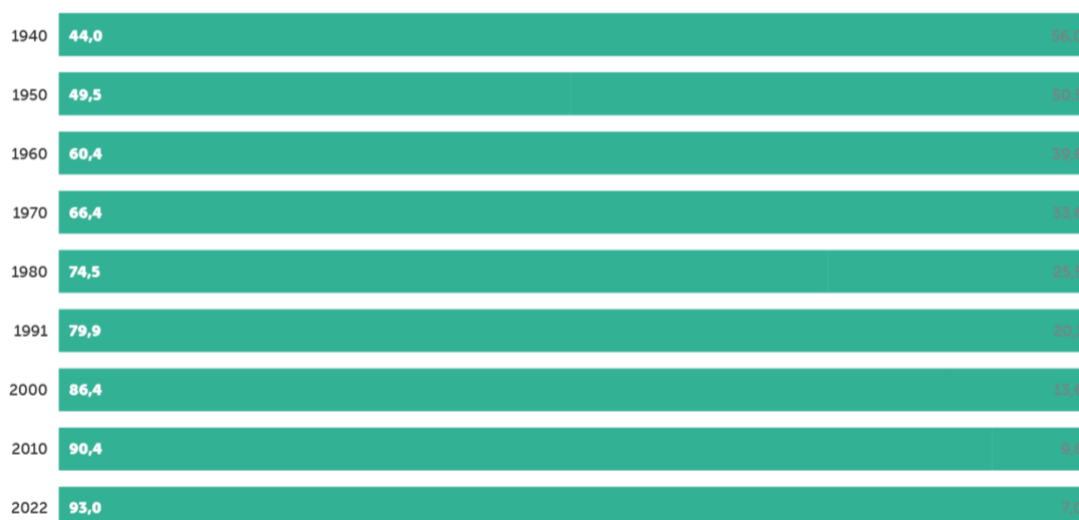
mudanças e políticas aplicadas a esta modalidade de ensino, segundo Stephanou e Bastos (2005, p. 273) o número de analfabetismo era um ponto de preocupação, isso porque segundo eles:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Entre os anos de 1940, onde menos da metade da população sabia ler e escrever e o ano de 2022, a taxa de analfabetismo diminuiu consideravelmente entre as pessoas de 15 anos ou mais no Brasil. Segundo dados do Educa IBGE “[...] a taxa de analfabetismo diminuiu em todas as faixas etárias”. Em 2022, o grupo mais jovem, de 15 a 19 anos, registrou a menor taxa de analfabetismo (1,5%), enquanto o grupo de 65 anos ou mais ainda apresentava a maior taxa de analfabetismo (20,3%). No entanto, este último grupo teve a maior redução em três décadas: a taxa caiu de 38,0% em 2000 para 29,4% em 2010 e para 20,3% em 2022, uma diminuição de 17,7 pontos percentuais desde 2000, representando uma queda de 46,7%. A tabela a seguir ilustra o cenário descrito.

Figura 1: Taxa de analfabetismo e alfabetização entre os anos de 1940 e 2022.

Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil (%)
de 1940 a 2022



Fonte: Censo Demográfico 2022: Educação - Primeiros resultados do universo.

No site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram lançados informações mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em uma pesquisa publicada no ano de 2024. A pesquisa relata um índice de 27,1% de pessoas que não concluíram a etapa de ensino básico no ano de 2023, outra questão é que essa mesma porcentagem também não havia concluído o ensino fundamental. Também foram apontados o índice de pessoas com ensino fundamental completo representando uma taxa de 7,5% e de pessoas com ensino médio incompleto 5%. Além disso, o levantamento aponta que a população brasileira com mais de 25 anos possui a educação básica completa, o que acaba por representar um crescimento de cerca de 1,3% se comparado aos índices do ano de 2023 que apontavam 53,2%.

A pesquisa da PNAD de 2024, também enfatiza que o Brasil ainda conta com um número de 9,3 milhões de pessoas que possuem mais de 15 anos e ainda são analfabetas, isso equivale a uma porcentagem de 5,4% da população brasileira o que sinaliza uma necessidade que precisa ser superada o quanto antes.

Portanto, partindo do entendimento sobre o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se necessário compreender como a desigualdade social de alguma forma tem o poder de impossibilitar o acesso à escolarização dos estudantes na idade própria para tal. Nesse sentido, Leontiev (1978 apud Silva et al, 2015), explica que a desigualdade:

Não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

As questões que cercam a escolarização vão além das propostas que são impostas nas constituições voltadas para a educação como, por exemplo, a Constituição de 1988 onde se estabelece a educação como um direito social (obrigatório) fundamental para a sociedade, mas em contrapartida fica claro o quanto esse processo implica em conflitos e tensões que em muitos casos fomentam as discussões a respeito do insucesso escolar em face da repetência e da evasão bastante frequentes. Isso porque se faz necessário compreender todo o contexto estrutural que foi socialmente construído partindo das desigualdades sociais, em um relatório publicado pela comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) de 2014, “[...] a taxa de

pobreza no continente, em 2013, foi de 28,1% da população, enquanto a pobreza extrema alcançou 11,7%. [...] 165 milhões de pessoas em situação de pobreza, das quais 69 milhões correspondem àquelas em situação de pobreza extrema.”

Por isso é importante compreender que nessas questões de desigualdades, existem algumas que fomentam a evasão escolar, entre elas está a vulnerabilidade social, entende-se que seu conceito parte da ideia de privação e da falta de recursos, e que somente por meio de políticas públicas terão condições de se alterarem. A respeito disso, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) sugere que:

[...] a condição de vulnerabilidade de indivíduos e famílias deriva da privação de “ativos” materiais e simbólicos (emprego, moradia, capital humano, capital social, entre outros) e de sua incapacidade para manejar adequadamente os ativos que possuem, em especial diante de situações de risco. (Costa, Marguti e Pirani, 2016, p. 13).

No que se refere a dimensão do acesso ao conhecimento, é visível que em situação de vulnerabilidade a educação não é considerada uma prioridade, mas de acordo com a Política Nacional de Assistência Social, o PANAS (Brasil, 2005), a preocupação das famílias em relação à educação aumenta à medida em que as necessidades básicas destas vão sendo supridas. Dados divulgados pelo IPEA em novembro de 2018, reforçam a preocupação com a educação básica no Brasil, visto que segundo Winter, Menegotto e Zucchetti (2019, p. 174) “[...] ela faz parte dos indicadores que conceitualizam o grau de vulnerabilidade de um país.” Esse conceito de vulnerabilidade no Brasil, se dá a medida em que se contabiliza a taxa de analfabetismo, a referência de crianças e adolescentes fora da escola, gravidez na adolescência, infraestrutura urbana, renda e trabalho.

A compreensão desses aspectos possibilita uma visão ampliada sobre o sujeito da EJA e de que forma essas vulnerabilidades influenciam em seu ingresso nas instituições de ensino. Em sua maioria, esses alunos são pessoas que foram inseridas no mercado de trabalho muito cedo para suprir alguma necessidade básica para auxiliar a família e por isso necessitou de abdicar dos estudos na idade própria para tal, pessoas que moravam em regiões periféricas e zonas rurais com difícil acesso às instituições de ensino, acabando também por não ingressarem no ensino regular, o índice de violência e criminalidade que estão expostos em decorrência, muitas vezes, das regiões em que estão inseridas as escolas e as residências desses estudantes, o que acaba gerando medo e trazendo como resultado a não permanência destes nas instituições de ensino. A respeito disso, Oliveira (1999, p. 61) contribui que o adulto no âmbito da EJA é:

[...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Os sujeitos inseridos na EJA, além disso são pessoas que possuem ciclos de vida e interesses heterogêneos, comportando no mesmo ambiente um público jovem, adulto e idoso com posicionamentos e culturas que condizem com suas gerações, em complemento a Oliveira 1999, Braga (2011, p.68) reflete que os sujeitos que compõem a EJA:

[...] formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito ao ciclo de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relações às representações sobre ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida [...].

Outros fatores que explicam a dificuldade desses Jovens e Adultos em procurarem e permanecerem na escola, estão ligados aos compromissos e as exigências que enfrentam diariamente em seus meios de manutenção, com a rotina intensa e instável, o cansaço e o tempo escasso tornam a vivência escolar pouco motivadora e atrativa para esses alunos. Di Pierro (2010, p.35) explica a dificuldade da busca tardia para escolarização por parte dos Jovens e Adultos: Pierro (2010, p. 35) explica essa dificuldade dos jovens e dos adultos em procurar ou mesmo em permanecer na escola:

[...] os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior freqüência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a freqüência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a= freqüência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Além desses aspectos, os estudantes dessa modalidade também enfrentam outros diversos desafios que impossibilitam a sua permanência na Educação de Jovens e Adultos, entre eles, o trabalho ainda se faz presente no que diz respeito aos obstáculos dos sujeitos durante a

escolarização, agora já ingressos muitos alunos vivenciam o desafio de conciliar a dupla jornada do trabalho e estudo, outra situação é em relação à gravidez na adolescência, que faz com que muitas das mães precisem abandonar a escola regular para se dedicar ao bebê e quando retornam encontram dificuldade na adaptação de uma rotina por não terem com quem deixar os filhos, enquanto estão na escola em alguns casos, chegam a levar seus filhos, mas de maneira geral esse fator acaba por prejudicar a permanência em sala de aula. Em consonância ao argumento sobre a escolarização de jovens mães, Fernandes (2013, apud, Ferreira e Cunha, 2014, p.144) refletiu:

[...] gravidez precoce: Algumas meninas param de estudar para cuidar de seu bebê e, se retornam, acabam escolhendo a EJA, pois assim não estudam com colegas bem mais novos e conseguem concluir o curso em um tempo menor. Segundo a Fundação Perseu Abramo, em média 15% se tornaram mães antes dos 15 anos, 15% aos 16 anos, e 19% aos 17 anos.

A insegurança e a baixa autoestima também se enquadram em desafios no que se refere ao ingresso dos estudantes na modalidade EJA, o medo de não se enquadrarem na escola, de não conseguirem acompanhar os estudos por conta da idade, de não terem tempo e disposição para se realizar atividades, ou mesmo o fato dos jovens e adultos não se sentirem confiantes por medo de serem tratados como crianças dentro das instituições pelos professores, por isso em muitos casos a insegurança é uma voz ativa nesse processo de ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Oliveira (2007, p. 66) explica que as razões em volta da baixa autoestima dos estudantes podem estar relacionadas a uma espécie de exclusão sofridas por eles, de acordo com Oliveira:

A exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender.

A partir disso, fica evidente o quanto as condições de vulnerabilidade e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, conseguem interferir em suas jornadas enquanto estudantes fazendo com que eles não chegam a concluir o ensino básico, em concordância Winter, Menegotto e Zucchetti (2019, p. 180) expressam, “[...] pois a educação sozinha não abarca todas as demandas, o que acarreta uma porcentagem bem expressiva (6%) de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola.”

Esses jovens que retornam à escolarização já o fazem em uma idade avançada e em muitos casos isso os colocam em situações de desconforto, pois sentem vergonha de frequentar a escola fora da idade apropriada e se veem inseguros quanto a capacidade de aprender., por isso não podem acessar a educação regular, dirigindo-se dentro da escola para turmas heterogêneas, com diferenças culturais e múltiplas experiências vivenciadas. Nesse aspecto entende-se a importância da didática e metodologia do professor mediante o processo de aprendizagem desses estudantes.

2.2 Trabalho docente na EJA

A constatação do que compete ao trabalho docente fomenta a necessidade de aprofundar e compreender a magnitude de sua funcionalidade, pode-se compreender o trabalho pedagógico como sendo, segundo Ferreira (2018, p.593), a “[...] categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição [...]”. Tal conhecimento sendo extremamente importante, pois este também auxilia no enfrentamento de novas situações e criação de soluções dentro e fora do âmbito escolar, além do que, pode-se partir de um conhecimento em sala tanto por parte do professor quanto dos alunos.

Quando se trata da EJA é necessário entender que embora não escolarizado esse estudante é alguém que obteve aprendizado em decorrência de experiências práticas e não de uma educação formal, portanto o professor em seu trabalho não deve de forma alguma infantilizar esse adulto, reduzindo-o à condição de criança, como se fosse uma espécie de retomada do conhecimento de onde esse adulto “parou”, e sim compreender que “[...] a distinção de idades entre o adulto e a criança traduz-se pela diferença na experiência acumulada [...]” como afirmam, Silva et al (2015, p. 173).

Outro aspecto importante quando se trata da EJA está relacionado a afetividade no ambiente escolar, não de forma infantil, mas uma afetividade voltada ao cuidado, ao interesse no bem estar dos alunos, ao compromisso, que vai desde o pesquisar ferramentas que podem facilitar o aprendizado, até o momento de execução das atividades propostas, ou seja, um professor no campo da EJA precisa expressar esse querer bem, pois isso pode auxiliá-lo em sua relação com os estudantes. Freire (1996, p. 72) expressa que a afetividade, além de tudo. é uma prática específica humana e que para ele, de fato, não o assusta:

[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa

esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa pratica específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade

O professor com seu trabalho pedagógico, se torna fundamental no processo de aprendizagem e permanência dos estudantes na EJA quando este é capaz de escutar e entender as dificuldades de seus alunos, estar aberto ao diálogo com eles, além de respeitar as experiências e histórias de vida de cada educando. A respeito dessa relação entre professor e aluno:

Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. E isso é também relação professor-aluno. Dizem os alunos que entre as características de seus melhores professores estão "torna as aulas agradáveis e atraentes", "estimula a participação do aluno", "sabe se expressar de forma que todos entendam", "induz à crítica e à pesquisa", "procura formas inovadoras de desenvolver a aula", "faz o aluno participar do ensino" etc. (Cunha, 2004, p. 152).

A heterogeneidade das turmas de EJA em decorrência de posicionamentos e relações culturais, juntamente com o fato do número de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino crescer a cada ano, se tornam fatores que impõem ao professor novas posturas e maneiras para se conviver e oferecer bons resultados a esses estudantes, firmando na figura do professor um papel atento, disposto e inclinado para novos diálogos, a fim promover maior participação por parte dos alunos. A respeito disso, Carrano (2008, p.160, apud, Porcaro, p.44) questiona:

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse de jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo?

Em consonância à Carrano, Scarfó 2009 ressalta que em um ambiente com tamanha diferença de realidades onde são inseridos jovens e adultos com parâmetros, crenças e valores diferentes, é necessário que o educador também adote posturas diferentes. Pois é somente dessa maneira que será possível fornecer condições para fornecer o processo de aprendizagem de maneira positiva se atentando as necessidades e as demandas que este estudante possui. Sobre isso, Scarfó (2009, p.130) afirma que:

[...] alcançar uma educação de qualidade, concebida como um direito humano indispensável, que obrigue o Estado a oferecer padrões de qualidade iguais à educação fora da prisão. É indispensável fortalecer a educação formal, já que cabe a ela outorgar certificação e, portanto, melhorar as possibilidades e oportunidades presentes e futuras das pessoas presas, fazendo da igualdade declarativa ou formal uma igualdade substantiva.

Portanto, para que exista uma aprendizagem significativa é necessário então que o educador, ao compreender a heterogeneidade da turma, as diferentes realidades e os contrastes inseridos no ambiente escolar, respeite e entenda a importância dos saberes de cada estudante, podendo até mesmo estabelecer relações entre os saberes curriculares e a realidade de cada um. Freire (1996, p.15) retrata que:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Por isso no processo de escolarização dos jovens e adultos é importante que o professor em seu trabalho pedagógico, compreenda que seus estudantes não podem ser considerados “folhas em branco”, e avance no processo de aprendizagem a partir das experiências e das vivências que seus alunos tiverem ao longo da vida, em concordância Silva (2011, p. 295, grifos do autor) expressa “[...] o aluno adulto não é uma massa amorfa à qual compete da forma viva - o saber científico -; não é absolutamente ignorante [...]” esses fatores são cruciais, embora não seja somente papel do docente, para que a jornada de ensino na Educação de Jovens e Adultos seja mais acolhedora, compreensível, humanizadora e traga como consequência o ingresso e a permanência de cada vez mais estudantes para a escolarização.

Considerações finais

Conforme visto anteriormente as questões que cercaram esta pesquisa foram relacionadas à temática das Vulnerabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e foi possível compreender através das discussões um pouco desde o processo histórico da EJA até os fatores que cercam a realidade dos estudantes dessa modalidade.

Num primeiro momento é notório que as iniciativas que englobaram a educação de adultos no Brasil ocorreram não precisamente como uma forma de preocupação com a educação em si, pois se voltaram há um modelo de educação profissional, Viera (2004), juntamente com a realidade industrial que cercava o país no momento, trazendo para si a necessidade de desvinculação de uma imagem marginalizada, bem como a preparação de mão de obra para o trabalho industrial.

A ideia de marginalização era bastante representada com o alto índice de analfabetismo no país, por isso se fez necessário a realização das grandes campanhas de alfabetização em massa, pois elas partilhavam da ideia de uma escolarização mais rápida que atenderia as necessidades daquele cenário. Apesar de nos últimos anos o índice de analfabetismo no Brasil tenha diminuído consideravelmente, esse ainda é um ponto que requer muita atenção, pois como já foi abordado ainda existe um número consideravelmente grande de pessoas analfabetas no ano de 2024, PNAD (2024).

A partir do cenário na qual a Educação de Jovens e Adultos é implementada como uma modalidade de ensino, se fez necessário a compreensão acerca da realidade vivenciada pelos estudantes que não conseguiram completar a etapa de educação básica nas idades corretas. As questões baseadas na desigualdade social foram sem dúvidas a chave para a compreensão desses fatores, pois as razões apontadas pela pesquisa indicaram a necessidade da busca de recursos para o suprimento próprio. Ou seja, os adultos no âmbito da EJA se tratam de pessoas que em sua maioria precisaram abdicar dos estudos para auxiliar no fornecimento à família de mantimentos básicos para sobrevivência.

O trabalho, a família, a distância e situações como maternidade, segurança e insegurança com um novo recomeço na escolarização, se tornaram as pautas mais apontadas no que diz respeito ao índice de ingresso e permanência na educação de adultos, por serem questões que tornam muitas vezes os estudantes dessa modalidade reféns, como apontam Ferreira e Cunha (2014). A verdade é que com vida corrida e o cotidiano, que apresentam as necessidades da

busca de subsistência, a escolarização acaba por ficar em segundo plano, pois a ideia que se estabelece é que se já conseguiram se manter até determinado caminho sem ela, a ideia que fica é que podem continuar vivendo sem a conclusão da educação básica.

Por fim, a recepção quando inseridos no âmbito escolar já adultos, também se mostrou uma das causas no baixo índice de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, alguns questionamentos sobre a maneira como foram tratados ao ingressarem, a infantilização desses adultos por profissionais da educação, o preconceito e o desenvolvimento do trabalho docente são pontos de preocupação dos estudantes dessa modalidade, a ideia de serem instruídos por profissionais da mesma idade ou até mais novos traz consigo insegurança e receio, o que também se mostrou um motivo para o alto número de evasão escolar.

Por isso se faz necessário um olhar mais atento para o sujeito no âmbito da EJA, sempre buscando analisar as políticas públicas que envolvam melhorias e facilitações para os adultos que querem ingressar na educação básica, profissionais mais empenhados e formações continuadas para os professores inseridos nessa modalidade, além da necessidade de medidas quanto o índice de analfabetismo no Brasil.

Referências

BRASIL Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 12 ago. 1971, retificada em 18 ago. 1971. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 12 ago. 1971

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/ 2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasília, DF**, novembro de 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRAGA, Giselle Maria Barbosa. Os Professores da EJA Face Diversidade Etária Discente em Sala de Aula. **Revista Pandora Brasil - Nº 32 – Julho de 2011** Educação de Jovens e Adultos: da invisibilida- de à cidadania.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

COSTA, Claudia Borges **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação** Paideia, Belo Horizonte, Ano 10 n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013.

COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira; PIRANI, Nikolas de Camargo. **O Território em índices: A experiência do Ipea na construção do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e a possibilidade de novos olhares sobre diferentes escalas do território**. Brasília, DF: Ipea, 2016.

COLETI, Laura Maria Baron. **Do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas**. Marília: UNESP, 2012

CUNHA, Maria Isabel da. **Repensando a Didática**. 21ª. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DANTAS, Fabíola Maria; PALHARES, Emanuella de Azevedo; SILVA, Francisco Canindé da. A EJA em tempos de alinhamento à BNCC: Reflexões no âmbito do GEPEJA. **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. **Balanco e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. ENDIPE, 15. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAVERO, Osmar. (Org) **A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP: Editores Associados, 1996.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?**. Educação & Realidade, v. 43, p. 591-608, 2018.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Marcia; BENITE, Anna Canavarro; BENITE, R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio, v. 18, n. 67, p. 389–410, 2010.

FIDELIS, Thiago. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e a participação da educação nas Reformas de Base do governo João Goulart (1963-1964). **Diálogo**, n. 51, p. 1, 2022.

FURTER, Pierre. **Sugestões para um estudo sobre o analfabetismo no Brasil**. São Paulo, 1965 (mimeo.).

GARCIA-HUIDOBRO, JR. **Mudanças nas concepções atuais da educação de adultos**. Trabalho apresentado no ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais**, Brasília: MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1994

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

OLIVEIRA, Isaura Francisco De et al.. **Os marcadores sociais e a eja: diversidades, desigualdades e territórios educativos**. Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino... Campina Grande: Realize Editora, 2024

JUNIOR, José Ferreira de Lima. **Protestantismo e golpe militar de 1964 em Pernambuco: Uma análise da Cruzada de Ação Básica Cristã**. 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MARQUEZ, Nakita A. G.; GODOY, Dalva M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Educação Popular**, Uberlândia-MG, v. 19, n. 2, p. 25-42, mai./ago. 2020.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINATTO, Zulma Martins. **Os desafios sujeitos da EJA**. 2015.

OLIVEIRA, Martha Khol. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**.

In: UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

ORTIZ, R. **Taquigrafando o Social**. In.: Ciências Sociais e trabalho intelectual. São Paulo. Olho d'água, 2003.

PAIVA, Jane. **Educação como direito: I Seminário de Pesquisa: desafios de integração entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos**, 2008 (Relatório).

PORCARO, Rosa Cristina. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente**. EccoS, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011.

QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. **A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em Mamanguape: percurso histórico e práticas atuais**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SCARFÓ, Francisco. **A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva**. In: UNESCO. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

SANTOS, Débora Rocha; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA DÉCADA DE 1940 AOS DIAS ATUAIS**. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 11, n. 1, p. 1271-1285, 2015.

SILVA, Christiane Rayana Teixeira; AZEVEDO, Mélittem Brito; SANTOS, Polyane Alves. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL ATÉ OS DIAS ATUAIS**.

SILVA, Dayane Mendes da; SANTOS, Andréia Ferreira dos. **MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO BASE EM GOIÁS-MEB-GOIÁS: CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO BENEDITO E JOVELINA**. S/ D.

SILVA, Débora Raitz; MELLO, Cleverson Molinari;. **AVANÇOS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EJA NO BRASIL: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 2, p. 01-25, 2024.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da, et al. da. **Escolarização de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da aprendizagem que promove a humanização**. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. 20 págs.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. **Contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista: desnaturalização da precária formação escolar de jovens e adultos trabalhadores**. **Dialectus**, ano 1, n 1. jul./dez. 2012, p. 129-142.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. **Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados**. tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000: Dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memórias da educação no Brasil**. III Vol. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Wagner, Educação em Tempos de Luta: **História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964)**. Tese de Doutorado em História Social. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil**, revendo alguns marcos históricos. Fluminense, 2001.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

WINTER, Ana Cristina.; MENEGOTTO, Lisiane Machado DE Oliveira.; ZUCCHETTI, Dinora. Tereza. **Vulnerabilidade social e educação**: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade. *Conhecimento & Diversidade*, v. 11, n. 25, p. 165-183, 2019