



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANA CECÍLIA DOS SANTOS GUMERATO

**LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não
comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo
seletivo**

Anápolis-GO

2021

ANA CECÍLIA DOS SANTOS GUMERATO

**LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não
comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo
seletivo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.

Anápolis-GO

2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GUMERATO, Ana Cecília dos Santos

G974I Limites e desafios para os candidatos da EJA no IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo / Ana Cecília dos Santos Gumerato – – Anápolis: IFG, 2021.
254 p. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Educação de Jovens Adultos (EJA). 2. Processo seletivo - Desafios. 3. Instituto Federal de Goiás (IFG). I. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de orien.. II. Título.

CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANA CECÍLIA DOS SANTOS GUMERATO

LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Defendida e aprovada em 30 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora Dra. Maria Margarida Machado
Membro externo
Universidade Federal de Goiás



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANA CECÍLIA DOS SANTOS GUMERATO

EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora Dra. Maria Margarida Machado
Membro externo
Universidade Federal de Goiás



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANA CECÍLIA DOS SANTOS GUMERATO

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Professora Dra. Maria Margarida Machado
Membro externo
Universidade Federal de Goiás



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



Programa de Pós-Graduação
Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 30 (trinta) do mês de julho do ano de 2021, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Limites e desafios para os candidatos da EJA no IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo**" e respectivo Produto Educacional de autoria de **Ana Cecília dos Santos Gumerato**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro-IFG/ProfEPT** (Orientadora e Presidente da Banca), **Dra. Maria Margarida Machado-UFG** (Avaladora Externa) e pela professora: **Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias-IFG/ProfEPT** (Avaladora Interna).

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Ana Cecília dos Santos Gumerato**.

Anápolis -GO, 30 de julho de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro-IFG/ProfEPT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias-IFG /ProfEPT
3. A presidente da Banca assina a ata pela profa. Dra. Maria Margarida Machado-UFG*
3. Ana Cecília dos Santos Gumerato – Discente do ProfEPT

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Maria Margarida Machado-UFG** que participou da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- Luciana Campos de Oliveira Dias, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 18/08/2021 12:14:02.
- Ana Cecília dos Santos Gumerato, ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO, em 18/08/2021 12:09:09.
- Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 18/08/2021 11:01:55.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 187178
Código de Autenticação: 6e7d7ca398



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **Ana Cecília dos Santos Gumerato**

Matrícula: 20182060150076

Título do Trabalho: **LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo**

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

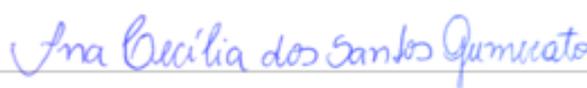
- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 17/08/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

ERRATA

Durante a análise dos dados levantados com a aplicação do questionário e com as entrevistas semiestruturadas, esse texto acabou sofrendo alteração em seu título para um que traduzisse melhor o propósito da pesquisa. Como o contato pessoalmente com os participantes da pesquisa aconteceu antes da decretação do primeiro isolamento social devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, o TCLE já estava confeccionado com o título anterior e foi assinado pessoalmente pelos participantes e/ou responsáveis legais. Portanto, na página 244, na qual encontra-se o Apêndice VII – Termo de Livre Consentimento Esclarecido –, nos 1º e 2º parágrafos, e no último parágrafo da página 246, onde lê-se “O NÃO COMPARECIMENTO DE CANDIDATOS EJA NO PROCESSO SELETIVO DO IFG: UM ESTUDO DE CASO”, leia-se “LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo”.

Aos meus pais, Ailton e Edite, que me mostraram desde cedo o quão valiosa é a educação, e que o conhecimento muda as coisas de lugar. Dedico este trabalho a tudo o que me ensinaram, me proporcionaram e me incentivaram. Vocês são a minha base de tudo.

À minha irmã Ana Clara, por sempre me mostrar, mesmo que indiretamente, que devo seguir em frente e que eu consigo ir sempre mais longe quando penso que não há mais passos a serem dados.

Ao meu noivo, meu companheiro, meu melhor amigo Pedro Antônio, por segurar na minha mão desde sempre e me incentivar a voar sempre mais alto, por compartilhar comigo a vida, o conhecimento e os planos futuros.

Dedico este trabalho também aos que lutam por uma sociedade incluyente, justa e solidária e por políticas educativas emancipatórias.

AGRADECIMENTOS

Impossível iniciar qualquer fala sem mencionar meus pais, sem falar de todo o possível que fizeram para que eu e minha irmã tivéssemos acesso à educação e à saúde. E também de todo o impossível que se tornou real no momento em que não mediram esforços em nossa criação. É um sentimento tão forte, tão verdadeiro que muitas vezes parece não caber dentro da palavra gratidão.

À minha orientadora e companheira de luta, Profa. Dra. Mad'Ana Ribeiro de Castro. Obrigada pelos diálogos, ensinamentos e amizade. A sua humanidade e o seu olhar sobre a EJA me inspiram.

Ao IFG, instituição da qual faço parte do quadro efetivo desde 2013 e que agora me concede o título de mestre.

Às amigadas que este mestrado me permitiu conhecer. Professores e colegas de sala, nosso convívio foi imensurável. Muito carinho e gratidão por cada um de vocês.

Às colegas de estrada: Alinne, Fernanda e Quéren. Foram meses de idas e vindas com muitas discussões enriquecedoras, com humor leve e muito acolhimento.

Às amigas que se aventuraram a escrever e a publicar um livro em parceria neste mestrado: Ana Paula, Camila e Vanessa. Obrigada pela amizade, pelas risadas, pelo amparo. Sem nossa união esse livro não teria se materializado. Ou teria, mas não com a mesma grandeza de agora.

Ao meu noivo, Pedro Antônio, por me ajudar tanto a ultrapassar barreiras tecnológicas e a fazer muitas coisas acontecerem de forma muito mais prática e rápida. Obrigada por me acompanhar nesta caminhada, pelos debates sobre as diversas formas de educação e por me ajudar tanto. Dois estudantes de mestrados diferentes em busca de conhecimento para transformar realidades.

Mas há cidadania e cidadania. Nos países subdesenvolvidos de um modo geral há cidadãos de classes diversas, há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são.

Milton Santos. *O espaço da cidadania e outras reflexões*

RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de investigar os motivos pelos quais muitos candidatos não compareceram às etapas da seleção ao curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização na modalidade Educação de Jovens e Adultos ofertado no Câmpus Senador Canedo do IFG. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e durante sua realização foi aplicado questionário e realizadas entrevistas semiestruturadas com os candidatos. A partir da análise dos dados foram construídos dois produtos educacionais, sendo o primeiro um capítulo intitulado *EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil*, que compõe o livro *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias* (GUMERATO *et al.*, 2021). O segundo produto educacional é um vídeo denominado *Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG*, cujo objetivo foi orientar os candidatos sobre o edital de seleção referente aos cursos EJA do IFG. Os resultados mostraram que as causas do não comparecimento foram diversas e têm raízes mais profundas do que as razões externadas pelos candidatos. Devido à diversidade de motivos, estes foram catalogados e analisados com o auxílio de seis categorias explicativas. Com base nos dados levantados acerca do perfil dos entrevistados e das perguntas norteadoras que compuseram as entrevistas, é possível identificar as características marcantes dos sujeitos dessa modalidade de ensino decorrentes de suas condições social, econômica e cultural, assim como a presente desigualdade social que impera na sociedade brasileira. O estudo mostra que as vulnerabilidades das mais diversas formas que acompanham a vida desses sujeitos trazem à tona o fato de que as normativas jurídicas não são suficientes para que a igualdade civil de obrigações e direitos dos cidadãos garanta igualdade social para todos. O estudo aponta, também, para a necessidade de que o IFG torne o texto do edital do processo seletivo acessível e para a necessidade de que a forma com que a seleção acontece seja repensada para que, de fato, se torne inclusiva com os sujeitos da EJA.

Palavras-chave: EJA-EPT na Rede Federal, Processo Seletivo, Desafios

ABSTRACT

The research aimed to investigate the reasons why many candidates did not attend the selection stages for the Integrated Technical course in Refrigeration and Air Conditioning in the Youth and Adult Education modality offered at the IFG - Senador Canedo Campus. This is a qualitative research and during its completion a questionnaire was applied and semi-structured interviews were carried out with the candidates. From the data analysis, two educational products were constructed, the first being a chapter entitled YAE social inequality and democratic deficit in Brazil, which makes up the book *Reflections on Youth and Adult Education: challenges and emancipatory perspectives* (GUMERATO *et al.*, 2021). The second educational product is a video called Adaptation of the IFG YAE 2020/2 Selection Notice, whose objective was to guide candidates on the selection notice for IFG YAE courses. The results showed that the causes of non-attendance were diverse and had deeper roots than the reasons expressed by the candidates. Due to the diversity of reasons, these were cataloged and analyzed with the help of six explanatory categories. Based on the data collected about the profile of the interviewees and the guiding questions that composed the interviews, it is possible to identify the striking characteristics of the subjects of this type of teaching arising from their social, economic and cultural conditions, as well as the current social inequality that prevails in the Brazilian society. The study shows that the vulnerabilities of the most diverse forms that accompany the lives of these subjects bring to light the fact that legal regulations aren't sufficient for the civil equality of citizens' obligations and rights to guarantee social equality for all. The study also points to the need for the IFG to make the text of the selection process accessible and also highlight the way in which the selection takes place to be rethought so that, in fact, it becomes inclusive with the YAE subjects.

Keywords: YAE-EPT in the Federal Network, Selection Process, Challenges

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processos seletivos para EJA no IFG de 2006 a 2020	80
Quadro 2 – Processo Seletivo EJA 2020/1 em números	86
Quadro 3 – Sexo, idade, estado civil e cor da pele dos participantes	93
Quadro 4 – Trajetória escolar dos participantes	94
Quadro 5 – Escolaridade dos participantes e de seus pais	97
Quadro 6 – Relação trabalho e estudo.....	103
Quadro 7 – Idade dos participantes ao começar a trabalhar	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise dos critérios Estética, Organização, Estilo de escrita, Conteúdo e Criticidade.....	154
Gráfico 2– Atratividade e adequação do título do livro com relação ao seu conteúdo e Relevância dos temas discutidos no livro na construção da identidade político-pedagógica da EJA.....	155
Gráfico 3 – O capítulo pode ser utilizado como material de apoio ao docente e ao discente e Atuação do capítulo a favor da consolidação da EJA.....	156
Gráfico 4 – Avaliação da apresentação/estética do vídeo	160
Gráfico 5 – Avaliação da apresentação da personagem/avatar	161
Gráfico 6 – Avaliação da informação veiculada pelo vídeo.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade dos participantes da pesquisa	96
Tabela 2 – Renda familiar mensal	99
Tabela 3 – Renda individual mensal.....	100
Tabela 4 – Tipo de residência dos participantes	101
Tabela 5 – Ocupação atual dos participantes que exercem atividade remunerada	102
Tabela 6 – Meio de comunicação utilizado para obter informações.....	104
Tabela 7 – Quem fez a inscrição do candidato no processo seletivo EJA 2020/1 do IFG.....	106
Tabela 8 – Motivos de o candidato (ou de quem o inscreveu) ter se inscrito na seleção do IFG.....	107
Tabela 9 – Como o candidato (ou quem fez sua inscrição) ficou sabendo do processo seletivo	109
Tabela 10 – Conhecimento do candidato sobre o curso técnico e sobre seu mercado de trabalho	109
Tabela 11 – Sobre a leitura do edital do processo seletivo EJA 2020/1	111
Tabela 12 – Percepção sobre o texto do Edital Proen 040/2019, da seleção para EJA 2020/1	113
Tabela 13 – O que deve ser feito no processo seletivo para que o candidato consiga participar no dia da seleção	115
Tabela 14 – Motivo de não ter entregue a documentação comprobatória da Reserva de Vagas	118
Tabela 15 – Motivos de os participantes terem parado de estudar	122
Tabela 16 – Participantes que já cursaram a EJA antes e por quê pararam.....	126
Tabela 17 – Como o participante se percebe para conseguir emprego com relação ao que aprendeu na escola, independentemente da série em que parou de estudar	128
Tabela 18 – Autopercepção dos participantes com relação à sua educação.....	130
Tabela 19 – Motivos para querer voltar a estudar.....	132
Tabela 20 – Como os participantes definem sua vida financeira e profissional	133
Tabela 21 – Interesse em participar do processo seletivo EJA 2020/2 no IFG	138

Tabela 22 – Motivos do não comparecimento no processo seletivo para a EJA 2020/1	139
Tabela 23 – Tempo de atuação como docente na EJA.....	153

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CF	Constituição Federal de 1988
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COREN	Coordenação de Trabalho e Rendimento
DC	Demais candidatos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Preto, pardo ou indígena
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO I – ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	27
1.1. Estado e capitalismo.....	27
1.2. Democracia e capitalismo.....	32
1.3. Democracia, direitos e educação no Brasil.....	38
CAPÍTULO II - A SOCIEDADE BRASILEIRA E OS (DES)CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A MODALIDADE EJA	46
2.1. Educação de Jovens e Adultos e a questão da democratização da educação	60
CAPÍTULO III - EJA NO IFG E O ACESSO DOS ESTUDANTES AOS CURSOS ..	71
3.1. A institucionalização	71
3.2. O acesso e os diferentes modos de seleção para a EJA no IFG	73
3.3. O processo seletivo	84
CAPÍTULO IV – PERCORRENDO A PESQUISA DE CAMPO.....	89
4.1. Percurso metodológico	89
4.2. Dados gerais do processo seletivo no Câmpus Senador Canedo.....	92
4.3. Quem são os sujeitos da pesquisa	93
4.4. O processo educacional dos candidatos à EJA do Câmpus Senador Canedo/IFG	105
4.5. O não comparecimento de candidatos da EJA no processo seletivo do Câmpus Senador Canedo/IFG: algumas indicações	138
CAPÍTULO V – PRODUTOS EDUCACIONAIS	151
5.1. Capítulo de livro.....	152
5.2. Vídeo informativo do edital do processo seletivo EJA 2020/2 do IFG	158
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE I – Questionário socioeconômico.....	182
APÊNDICE II – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	186
APÊNDICE III - Produto Educacional 1: Capítulo de livro	188
APÊNDICE IV - Produto Educacional 2: Vídeo informativo.....	208
APÊNDICE V - Instrumento de avaliação do Produto Educacional 1	237
APÊNDICE VI - Instrumento de avaliação do Produto Educacional 2.....	241
APÊNDICE VII - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) usado na participação dos participantes da pesquisa, pais e/ou responsáveis	244

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é uma modalidade de ensino amparada por leis que buscam efetivar o direito à educação a pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade própria. Não se trata apenas de ensinar jovens e adultos a ler e a escrever seu próprio nome, reduzir números e índices de analfabetismo, mas de desenvolver o pensamento autônomo e crítico que impulse a cidadania. Alfabetizar-se e aprender a pensar criticamente são direitos que, quando efetivados, tornam os cidadãos governantes de si e da sociedade. A formação de consciência autônoma, crítica e política implica diretamente no entendimento e na reflexão sobre a divisão da sociedade em classes, sobre privilégios, sobre não ter estudado no tempo certo e o porquê de só agora ter oportunidade de estar em uma sala de aula (MARTINS; SILVA, 2012).

Fundamentado nas indicações acima, este trabalho tem como tema a EJA e justifica-se pelo fato de a educação ser um direito público subjetivo garantido constitucionalmente e um meio de transformar criticamente a sociedade e suas relações sociais por meio da conscientização e da emancipação política das pessoas.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha¹, a Rede Federal oferta atualmente apenas 2,2% de suas vagas para esta modalidade, enquanto a meta estabelecida pelo Decreto nº 5.840/2006² é de 10% de matrículas na EJA (SETEC/MEC, 2019). Esse resultado é um percentual muito baixo para uma instituição que possui como algumas de suas principais missões a promoção da inclusão social e formação de cidadãos, e como um de seus valores a promoção da justiça social (CONIF, 2018).

Apesar de a EJA, em diversos documentos e práticas, indicar para a realização de uma educação humanizadora e crítica, pode-se observar, segundo os dados levantados no próprio site do Instituto Federal de Goiás (IFG), que a seleção para ingresso nos cursos técnicos integrados na modalidade EJA do IFG não tem

¹ Criada em 2018 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, ao tratamento e à publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

² Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

efetivado o acesso aos cursos, ou seja, muitos candidatos se inscrevem no processo seletivo, mas acabam não comparecendo nas etapas estabelecidas na seleção. Como membro do Centro de Seleção do IFG, desde seu ingresso no serviço público, a pesquisadora pode constatar que muitos candidatos fazem a inscrição para realizar os cursos na modalidade EJA, mas, no dia da seleção, poucos comparecem. Um exemplo dessa situação, e objeto de estudo deste trabalho, é o processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2020. Dos dezoito cursos ofertados nesse processo seletivo, apenas três obtiveram, no dia da seleção, número de participantes maior do que número de vagas ofertadas. Todos os outros cursos tiveram menos participantes do que o número de vagas, chegando, inclusive, a 95,74% de abstenção no curso de Manutenção e Suporte em Informática, ofertado no Câmpus Luziânia. A menor porcentagem de abstenção nessa seleção foi 46,67%, verificado no curso de Panificação ofertado no campus Inhumas; o índice geral de abstenção nesse processo seletivo foi de 78,70%. Por se tratar de um número bastante alto, a pesquisadora fez esta mesma análise nos dois processos seletivos imediatamente anteriores a esse e os resultados foram semelhantes: no primeiro semestre de 2019, o índice de abstenção geral foi de 78,92% e no segundo semestre de 2019 foi de 80,36%.

Apesar de a EJA no IFG já ter alcançado a meta de 13,7% na oferta de vagas para esta modalidade em 2019, “enquanto a média de oferta da Rede nesta modalidade é de 2,2%” (IFG, 2020a), compreende-se que a relevância deste projeto está na necessidade de reconfigurar e consolidar ainda mais essa modalidade de ensino para a ampliação e a consolidação dos direitos dos educandos, enfatizando a importância que o homem tem em estar alfabetizado, atualizado e ciente das exigências do mundo contemporâneo, tanto no aspecto social quanto no profissional. Desta forma, é urgente a necessidade de investigar os fatores que levam os candidatos a não participarem da seleção após terem realizado a inscrição, para que se possa desenvolver políticas internas que modifiquem essa realidade e realize a democratização do acesso ao ensino EJA dentro do IFG. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu com os candidatos do curso EJA de Refrigeração e Climatização, do Câmpus Senador Canedo, na busca por dados que expliquem a problemática anteriormente citada, bem como por sugestões para o aprimoramento do processo. A escolha desse campus foi aleatória entre os câmpus do IFG cujo comparecimento dos

candidatos no dia do processo seletivo foi inferior ao número de vagas ofertadas, ou seja, 11 dos 14 câmpus.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os motivos pelos quais os candidatos inscritos na modalidade Educação de Jovens e Adultos do curso e câmpus citados não compareceram na primeira fase do processo seletivo. Já os objetivos específicos estão traduzidos nos questionamentos apresentados a seguir:

- ✓ Quais são as relações entre os motivos e a condição social, econômica e cultural dos candidatos?
- ✓ Quais são as sugestões dos candidatos para a efetivação de um processo seletivo que atenda as especificidades econômicas, sociais e culturais do público da EJA?

Para chegar objetivamente às respostas a esses questionamentos, fez-se necessário o auxílio de perguntas norteadoras, tais como:

- ✓ Quem são esses sujeitos?
- ✓ Como acontece sua mobilidade nos espaços (internet, ônibus, trabalho, cultura, condições de vida)?
- ✓ Que importância dão aos estudos?
- ✓ O que impede o estudo?
- ✓ O que os fazem desistir no meio do caminho ou antes mesmo de iniciar os estudos?

Além de buscar conhecer e compreender este campo de estudo, as relações entre educação e trabalho e a oferta específica na modalidade EJA, o objetivo com este trabalho é realizar uma análise crítica sobre o processo seletivo da EJA no IFG para que este atenda a realidade desse público em específico, ou seja, para que o instituto possa desenvolver políticas internas que modifiquem essa realidade e realize a democratização do acesso ao ensino EJA dentro do IFG.

Diante dessa problemática, o Capítulo 1 busca explicitar como se estabeleceram as relações sociais no Brasil, fazendo um retrospecto acerca da função do Estado dentro de uma sociedade capitalista e a implementação e a natureza do processo democrático no Brasil e na educação brasileira. Ao adentrar na temática da educação, é apresentada a sua relação com o trabalho e com as transformações trazidas pelo capitalismo e seu impacto direto na constituição da sociedade brasileira e nas diferentes formas de educação ofertadas pela sociedade civil e pelo Estado. As

bases teóricas que subsidiaram este capítulo foram Araújo (2011), Chauí (2012, 2019a, 2019b), Cury (2007), Demier e Gonçalves (2017), Frigotto (2018), Gramsci (1982, 1991, 1999, 2000, 2001, 2002), Silva e Muraro (2015), Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013), Wood (2007, 2011), entre outros.

Dando continuidade à temática da educação ofertada no Brasil, o Capítulo 2 traça um histórico da educação profissional desde a industrialização do país até os dias atuais, mostrando os altos e baixos da modalidade no cenário educacional brasileiro. Esse capítulo apresenta o aparato legal constituído e os programas e ações instituídos para a execução da EJA no âmbito federal, bem como o acirramento do ataque ideológico à educação pública e da tentativa de deslegitimação da ciência e do pensamento crítico. Os principais autores deste capítulo são Arroyo (1991, 2005), Barbosa, Silva e Souza (2020), Bezerra e Santana (2011), Castro (2011), Ciavatta (2014), legislação federal (1996, 1998, 2000a, 2000b, 2007, 2019), Frigotto (2009, 2010), Paro (1998, 2000), Ventura (2006), entre outros.

O Capítulo 3 aborda a forma como se deu a implantação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás, seus caminhos e percalços até a institucionalização da EJA, e como têm ocorrido os processos seletivos, mediante um estudo detalhado dos editais de seleção, e o acesso dos candidatos aos cursos desta modalidade educacional no IFG. Os autores que fundamentaram este capítulo foram Castro (2011), documentos do IFG (2013, 2017, 2018, 2020, s/d a, s/d b), Pereira, Freitas, Castro e Barbosa (2016), entre outros.

O Capítulo 4, por sua vez, apresenta os dados levantados na pesquisa e coletados por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas com aqueles que se inscreveram para participar da seleção EJA 2020/1 e não compareceram na primeira fase, no Câmpus Senador Canedo/IFG. Desse modo, busca-se compreender as características dos candidatos aos cursos da EJA, não em situações isoladas, artificiais, mas na perspectiva de seu contexto social, derivadas, principalmente, da dinâmica social e econômica, para que se possa observar o fenômeno e compreendê-lo. Para tanto, o estudo visa conhecer a trajetória escolar dos sujeitos, tentando buscar nelas as razões implicadas na decisão de procurar a escola. Os candidatos foram contatados pela pesquisadora após autorização institucional de acesso aos dados cadastrais do processo seletivo. Este capítulo apresenta ainda a análise e a interpretação das informações levantadas. A

fundamentação teórica deste capítulo se baseou principalmente em documentos públicos disponíveis no site do IFG e na pesquisa de campo realizada.

Cabe, aqui, destacar que esta pesquisa resultou em dois produtos educacionais apresentados no quinto capítulo. O primeiro produto é um capítulo de livro que mostra a historicidade da EJA no cenário educacional brasileiro e os motivos da sua existência, da sua persistência. O segundo produto é um vídeo informativo com conteúdo do Edital Proen 041/2020, referente à seleção para a EJA do segundo semestre de 2020.

Esta pesquisa foi conduzida pelo método materialista histórico-dialético, pois este compreende que o objeto em estudo é resultado de múltiplas determinações sociais, mediadas pelas contradições impulsionadas pelos diversos projetos em disputa na sociedade, historicamente produzidos pelo homem. Nesse sentido, este caminho teórico-metodológico ajuda a desvelar, em sua radicalidade, as determinações de sua existência e as possibilidades de sua afirmação, quando necessária, ou de sua superação. Neste caso, a opção por esse caminho visou apreender os fundamentos do não comparecimento dos candidatos ao processo seletivo da EJA, ofertado no Câmpus Senador Canedo, para possibilitar a construção de políticas institucionais para a superação desse fenômeno. A metodologia desenvolvida pautou-se pela pesquisa qualitativa, cabendo o uso de técnicas quantitativas concomitante às qualitativas.

CAPÍTULO I – ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O presente trabalho, que objetiva analisar os motivos pelos quais os candidatos da EJA se inscrevem para participar do processo seletivo e não comparecem às etapas da seleção, delinea, em seu capítulo inicial, como a função do Estado em uma sociedade capitalista tem implicações diretas nas diversas formas de educação ofertadas para a população, incluindo aí o acesso a elas. Este capítulo visa, portanto, compreender os limites e as possibilidades dos processos de democratização estabelecidos pelo Estado no capitalismo e quais são os desdobramentos para a entrada dos sujeitos da EJA nos espaços escolares.

1.1. Estado e capitalismo

Estado, com a grafia em maiúsculo, significa uma entidade política com soberania para governar um povo dentro de um determinado território. Uma das explicações para o surgimento dessa ideia de Estado como ordenamento político de uma comunidade é a passagem de uma comunidade regulada pelos laços de parentesco para uma comunidade civil. Já outra explicação considera que o Estado surge com a passagem do feudalismo para o capitalismo. Independentemente da forma, à medida que a sociedade foi se ampliando e as relações foram ficando mais complexas, os conflitos e a desordem social evidenciaram a necessidade de limites e de regras, principalmente a necessidade de controlar o bem público. A justificativa da ideia de Estado é, portanto, a consecução do bem público, mesmo que cada Estado escolha o que considera ser o bem público (ARAÚJO, 2011).

Para este trabalho, analisar o conceito de Estado pressupõe pensá-lo dentro da dinâmica da sociedade capitalista. Nesse sentido, o ponto de partida para essa leitura são os pressupostos de Marx (1980, 1997), que compreende o Estado como um instrumento de dominação de uma classe sobre as outras, uma vez que ele é fruto da divisão da sociedade em classes e das contradições que se estabelecem entre elas. Portanto, o Estado não é algo neutro, ele se configura na dinâmica da História.

A concepção de Estado para o marxismo expressa-se na natureza de classe do Estado capitalista, na qual predomina o interesse das classes dominantes

(sociedade política) sobre a sociedade civil. A coexistência dessas duas esferas se dá por coerção e consenso, sendo a dominação expressa sob forma de hegemonia (GRAMSCI, 1991). Isso não significa que o Estado não representa, simultânea e contraditoriamente e em certa medida, os interesses dos trabalhadores. Assim, o que vem a ser o Estado não pode e não deve ser compreendido a partir de si mesmo, mas das relações que se estabelecem ao longo do tempo e nos espaços, entre os homens. Há separação entre o Estado político e a sociedade civil, entre o público e o privado, decorrente de uma sociedade capitalista erguida sobre a alienação da força de trabalho que se impõe sobre o indivíduo como algo externo, estranho, independentemente de sua vontade. Assim, surge o consenso entre o capitalista possuidor do capital e o trabalhador com a força de trabalho para que, desta forma, este último tenha acesso aos meios de produção para sua própria subsistência (LIMA, 2009).

Marx compreende a política como sendo a forma de atuação dos indivíduos divididos em classes, exatamente como um meio particular de organização e expressão da luta de classes, e apreende o Estado como um produto dessa luta de classes por garantir o interesse dos proprietários, alegando agir em nome do interesse comum. Como bem ressalta Lima (2009, p. 9), “a autonomia relativa do político reconstitui a totalidade social, reunindo as duas esferas separadas e permitindo a realização concreta e total da dominação de classe no capitalismo”.

A noção de Estado como violência organizada da classe dominante difunde o antagonismo social em toda a organização capitalista. Nesse sentido, o Estado é o “meio que assegura a sociabilidade em determinadas estruturas sociais, a saber, aquelas que são marcadas pela desigualdade” (DEMIER; GONÇALVES, 2017, p. 2358). A sociedade capitalista surge da assimetria de poder e da desigualdade material entre as classes, fazendo com que a sociedade se polarize em interesses e classes distintas. No entanto, a existência da própria sociedade depende da construção de coesão social. Assim, como no capitalismo a desigualdade e a divisão não podem ser eliminadas, essa coesão só é possível como forma abstrata, fazendo com que o Estado seja o resultado de uma relação de intervenção entre identidade de classes e a contradição de classes (DEMIER; GONÇALVES, 2017).

A análise de Gramsci sobre o que é e como funciona o Estado está profundamente relacionada com o contexto em que viveu, marcado pela primeira

grande crise civilizatória do capitalismo³. Diante da saturação do modelo liberal, o Estado precisou redefinir-se. Assumiu funções cada vez mais determinantes na economia e passou a executar políticas sociais, uma vez que a classe operária europeia começara a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, “insinuando, pela primeira vez, uma ameaça global ao poder da burguesia” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 83).

Gramsci não trabalha com o determinismo histórico presente em algumas análises feitas pelo marxismo e vê a influência de outros aspectos diferentes da propriedade privada dos meios de produção na relação de exploração que ocorre entre burguesia e proletariado. Reconhece que o elemento econômico é determinante, mas reconhece também a relevância dos elementos ideológico, político, religioso e cultural (componentes superestruturais) para explicar a dominação burguesa na sociedade (ALVARENGA, 2011; DORE, 2006). Dessa forma, Gramsci via que o desenvolvimento do capitalismo nas “sociedades ocidentais”⁴ favorecia o fortalecimento das superestruturas, o que tornava mais difícil e complexa a conquista do poder. Ele observou também que o intenso processo de “socialização da política” e a conseqüente organização das massas alteraram as relações entre sociedade civil e sociedade política, o que garantiu maior estabilidade ao Estado burguês (GRAMSCI, 1999).

Gramsci (2000) enriquece a teoria marxista e amplia a concepção de Estado ao perceber que a natureza do Estado capitalista foi alterada pelos fenômenos econômicos e políticos que marcaram o panorama mundial a partir do início do século 20, rompendo, assim, com a ideia de Estado como representante exclusivo dos interesses econômicos da classe dominante. Ele concorda com Marx ao evidenciar que o Estado tem a função de manutenção da ordem social e acrescenta que nenhum poder se sustenta somente na sociedade política, devendo preocupar-se também com

³ Crise decorrente do desenvolvimento do sistema capitalista, que gerou um descompasso entre a superprodução de mercadorias nas indústrias e uma grande massa de trabalhadores sem poder aquisitivo de consumo, decorrente do aumento do desemprego entre os trabalhadores e da redução dos salários. Três grandes conseqüências: falência das pequenas e médias empresas, concentração do capital nas mãos de poucos industriais e busca de mercados consumidores fora da Europa (CARVALHO, L., s/d).

⁴ Sociedades Ocidentais são aquelas onde há uma relação equilibrada entre a sociedade política e a sociedade civil, e a luta de classes almeja os aparelhos privados de hegemonia, visando a obtenção da direção político-ideológica e do consenso, ou seja, visando a conquista de posições (VIOLIN, 2006).

a sociedade civil. Assim, o Estado não se trata apenas de um aparelho de violência e repressão da burguesia, mas um aparato jurídico-político cuja organização e intervenção depende das correlações de forças entre as classes (SILVA, M., s/d), entre o aparato governamental e a sociedade civil, representada pelos organismos sociais. “O Estado, longe de ser uma entidade desligada dos conflitos de classes, é ele mesmo resultado das relações de forças que se estabelecem entre os diferentes grupos na sociedade civil e na sociedade política” (ALIAGA, 2016, p. 40). O Estado burguês busca adequar as classes subalternas ao seu projeto político capitalista mediante consenso, cujos atores sociais “persuasivos” são os organismos sociais – igrejas, sindicatos, partidos políticos, escolas, movimentos sociais, entre outros. Dessa forma, Gramsci demonstra que a classe dominante mantém o poder mediante coerção e consentimento operado no interior dos aparelhos privados de hegemonia, criando, preventivamente, uma opinião pública adequada para poder executar ações pouco populares (GRAMSCI, 1999; OLIVEIRA, T., s/d).

Em síntese, Marx concebia o Estado apenas como sociedade política e Gramsci considerava que o Estado, além de representar a repressão da burguesia sobre o operariado, também se vinculava à superestrutura responsável pela imposição e pela difusão da hegemonia burguesa. No que diz respeito à sociedade civil, Marx a via como parte das relações de produção, enquanto para Gramsci ela é a superestrutura, o centro da análise das relações ideológicas e culturais (ALVARENGA, 2011). Na época de Gramsci surge uma esfera social nova composta por uma sociedade civil concebida como “aparelhos privados de hegemonia”, pertencente ao momento da superestrutura e não da estrutura (VIOLIN, 2006). A atenção de Gramsci se dirige principalmente ao aparelho hegemônico, que se agrega ao aparelho coercitivo, típico do Estado em sentido estrito (GRAMSCI, 2000).

Dessa forma, a concepção adotada por Gramsci evidencia que o ser social (historicamente determinado) e a sociedade compõem um sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens no processo de produção e de reprodução da vida social. Não há uma relação de primazia entre essas duas esferas, nem mesmo uma relação unilateral entre elas ou uma relação de causa e efeito. Há um vínculo orgânico composto por determinações que só podem ser apreendidas no conjunto das relações desenvolvidas em determinado processo histórico (GRAMSCI, 1991).

Embora o Estado mantivesse seu caráter classista, ele incorporou algumas demandas das classes desfavorecidas. Surgiram políticas públicas como uma nova forma de se obter consenso, uma vez que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social. A estrutura passou a abarcar também, além das forças produtivas, as relações sociais de produção, ou seja, a totalidade da vida social. Ao ampliar suas funções, sobretudo as de caráter educativo, o Estado passou a ter papel fundamental (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013). Da hegemonia burguesa erigiu um tipo de domínio político sobre as classes exploradas e estas apresentavam uma espécie de consenso à coerção do Estado.

Em síntese, a luta política por posição tornou-se luta pela direção das massas e da hegemonia. Nesse sentido, Gramsci alega que a hegemonia que nasce da fábrica decorre da moral dos produtores e do que eles denominam de ética para o trabalho, que, ao final, buscam formar e direcionar as massas trabalhadoras para atender às suas necessidades capitalistas (GRAMSCI, 2001).

(...) a existência de uma situação histórico-social *hegemônica* que, entre outros fatores, possibilita à burguesia estabelecer sua dominação de classe por meio do regime político democrático-burguês, no qual a violência estatal, indispensável e ininterruptamente presente, recebe a companhia de ingredientes de natureza consensual, os quais costumam cotidianamente aparecer em primeiro plano. (DEMIER; GONÇALVES; 2017, p. 2368, grifo dos autores).

A hegemonia é a combinação da força e do consenso de modo que a força passe a impressão de ser apoiada pelo consenso da maioria, representada pelos órgãos de opinião pública, sendo também compreendida como “a capacidade política e cultural, ou seja, a de construir uma visão de mundo a ser incorporada pelas demais classes” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 85), capacidade esta de obter e manter seu poder sobre a sociedade por meio dos meios de produção, do uso da repressão e da obtenção de consenso e controle social. “A sociedade civil é, pois, o lugar por excelência do exercício da hegemonia, cujos agentes primordiais são os intelectuais” (SAVIANI, s/d). Segundo Gramsci, para realizar a hegemonia por toda a sociedade, a burguesia incorporou as diversas demandas de grupos sociais e transformou sua cultura na cultura de toda a sociedade, impondo sua concepção de mundo à grande massa. A hegemonia supõe contemplar os interesses da massa pelo

Estado. Para tanto, a sociedade civil dispõe de organizações⁵ para elaborar e/ou difundir ideologias. Trata-se, assim, de um governo com o consenso dos governados, mas um consenso organizado, e não algo genérico e vago. Um exemplo disso são os partidos e as associações que representam o momento por meio dos quais se constrói o consenso (GRAMSCI, 2000).

A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão de seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. (DORE, 2006, p. 337).

A ampliação da base histórica do Estado caminhou junto com a base econômica e política da própria burguesia (DEMIER; GONÇALVES, 2017). Dessa forma, a verdadeira força do sistema capitalista não está na violência da classe dominante ou na coerção do Estado, mas na absorção da visão de mundo elitista por parte da classe subalterna, considerando como sendo seus os valores e a ideologia alheios. Eis o elemento principal da dominação burguesa na sociedade capitalista: a necessidade de que organismos, mecanismos e instrumentos assegurem a igualdade jurídica entre possuidores de mercadorias e façam com que as classes subalternas aceitem o atual modelo de produção como sendo justo, necessário e eterno (OLIVEIRA, T., s/d). Nesse sentido, Dore (2006) analisa que o poder dos grupos dominantes é feito não só de forma repressora, mas também de forma “humana”, “porque ele busca e educa o consenso das classes subalternas.” (p. 338).

1.2. Democracia e capitalismo

A democracia liberal⁶ surgiu em oposição à soberania popular, convertendo-se em uma forma de dominação político-social burguesa (WOOD, 2011). Com relação

⁵ Mercado, escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação etc.

⁶ O liberalismo surge como consequência da luta da burguesia contra a nobreza e a Igreja, aspirando a ter acesso ao controle político do Estado e procurando superar os obstáculos que a ordem jurídica

a essa dominação de um grupo sobre outro, Gramsci (2002) mostra que essa supremacia se manifesta de dois modos: como domínio e como direção intelectual e moral, ou seja, a direção intelectual da classe dominante para a sociedade também implica formas de agir no mundo. Assim, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 86) reforçam que “o capitalismo é, acima de tudo, um modo de produção de relações sociais, posto que o poder burguês tem suas bases em um determinado tipo de padrão civilizatório (que de modo algum se limita à produção econômica), de cultura, de modo de vida dos indivíduos” e de produção econômica. Apesar de seu caráter totalitário, o capitalismo coexiste com diferentes concepções de cultura, gênero e identidade de indivíduos e grupos, permitindo também que haja diferentes concepções de democracia, desde que nenhuma delas interfira no processo de acumulação e rompa com a desigualdade de classes, tentando se tornar um valor universal (SILVA, S., 2010).

É importante ressaltar que essa igualdade civil era bastante restrita em vários aspectos. Um bom exemplo é o fato de que só quem tinha cidadania ativa na Grécia Antiga, séculos VIII-V a.C. (ANDRÉ, A., 2016), eram os homens proprietários, excluindo mulheres e homens que trabalhavam para outros como forma de sobreviver. Com o deslocamento do poder do *senhorio* para a posse da propriedade privada, o capitalismo tornou menos importante o status cívico, dando ênfase ao privilégio econômico em detrimento do político (WOOD, 2011).

À medida em que a ascensão do capitalismo foi se consolidando, a relação entre capital e trabalho criou a soberania individual, ou seja, o trabalhador assalariado livre e igual. Com isso, a posse da terra passou a se concentrar (fim das solidariedades comunitárias) e a predominar sobre dois grandes atores: os grandes proprietários e os trabalhadores sem propriedade. Dissolveram-se as desigualdades jurídicas e estendeu-se a todos os homens a cidadania, conferindo a eles novos poderes, direitos e privilégios (WOOD, 2011). Essa autora mostra que

feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia. Wood (2011) relata que a emergência do liberalismo se deu no final da idade medieval e início da idade moderna e tinha o objetivo de garantir as liberdades, os poderes e os privilégios dos senhorios feudais. Trata-se de um processo que durou séculos, afirmando a liberdade do indivíduo e defendendo a limitação dos poderes do Estado (VÁRNAGY, 2006). Com base nos princípios do Liberalismo, a democracia liberal prega a não-intervenção do Estado, seja na economia, seja nos direitos individuais dos cidadãos. O Estado laico e o princípio da isonomia são importantes conceitos dessa vertente democrática (CELI, 2019).

[n]a democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende da condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. (...) Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta. (WOOD, 2011, p.184).

As democracias que se desenvolveram no mundo a partir de 1980 são compostas por elementos de consenso e de coerção. São espaços exclusivos de interesses das classes dominantes com forte viés de contrarreforma⁷. Ou seja, usam de meios econômicos, políticos e culturais para impedir que demandas populares entrem no cenário político institucional. Essas democracias, ao mesmo tempo em que retiram direitos sociais da população, realizam a expansão de políticas sociais compensatórias (DEMIER; GONÇALVES, 2017). Sob essa ótica, Wood (2011, p. 184) reforça que “O capitalismo tornou possível conceber uma “democracia formal”, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a elite e a multidão trabalhadora”. A autora ainda argumenta que “Onde já não existia a opção de uma cidadania ativa, mas excludente, teria sido necessário criar um corpo de cidadãos inclusivo, porém passivo, cujos poderes tivessem alcance limitado” (WOOD, 2011, p.185).

A democracia é marcada por um sistema de representação, no qual um grupo de pessoas escolhidas age em nome de outras pessoas, redefinindo e ampliando visões públicas. Como bem explica Wood (2011), a representação não é um meio de implantação da democracia, mas sim de evitá-la ou de contorná-la. A representação deve ter o efeito de um filtro, alienando o poder do povo.

Os “Pais Fundadores” [da democracia] não somente concebiam a representação como uma forma de distanciar o povo da política, mas advogavam-na pela mesma razão que justificava as suspeitas dos atenienses contra as eleições: por ela favorecer as classes proprietárias. (WOOD, 2011, p. 188, grifo do autor).

⁷ São conhecidas como *democracias blindadas* (DEMIER; GONÇALVES, 2017), ou seja, são democracias que buscam privar os espaços políticos decisórios de qualquer tipo de interferência de massas.

O capitalismo possibilita uma democracia na qual a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades, uma vez que as classes dominantes buscam estabelecer limites para a democracia na teoria (WOOD, 2007; 2011). Mudou-se o foco da democracia,

que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. (WOOD, 2011, p. 196).

Dessa forma, o conceito de democracia passou a ser identificado com liberalismo.

O pensador italiano Gaetano Mosca, ainda no início do século XX, reforçou que as maiorias não existem como sujeitos políticos e, como a política é feita pela elite (minoria), a ideia democrática de soberania popular não passa de uma fórmula política que as minorias usam para governar e se legitimar, alegando agir em nome do povo. O economista Joseph A. Schumpeter corrobora a visão de Mosca ao afirmar que a democracia é apenas um método peculiar de seleção das elites por meio de eleições periódicas (COUTINHO, 2002). Desta forma, democracia passa a ser o cumprimento de regras formais, entre elas a existência de eleições periódicas, momento em que o povo escolhe seus representantes na elite. Ao definir democracia como sendo um processo eleitoral, pode-se afirmar que “o modo de escolha dos representantes é considerado mais importante do que a proporção do povo que toma parte dele”, e assim a democracia é caracterizada mais pelas instituições que usam essa modalidade do que pela relação do povo com uma forma de governo (WILLIAMS, 2019, p. 44).

Se os critérios predominantes [numa democracia liberal] são as eleições e a liberdade de expressão, outros critérios são vistos como secundários ou são rejeitados; uma tentativa de exercer o poder popular em nome do interesse popular, por exemplo, por meio de uma greve geral, é descrita como antidemocrática, uma vez que a democracia já foi assegurada por outros meios; julga-se que reivindicar a igualdade econômica como essência da democracia leva ao “caos” ou à democracia totalitária ou *governo dos sindicatos*. (WILLIAMS, 2019, p. 45, grifos do autor).

Na democracia representativa⁸ atual, que é o caso do Estado brasileiro, a democracia abrange uma série de disposições institucionais e é caracterizada unicamente pela disputa por votos e por eleições livres e periódicas. Na teoria, as pessoas usam do sufrágio universal para controlar os elegíveis e influenciar suas decisões (SILVA; MURARO, 2015). Nesse entendimento, Williams (2019) reforça que o uso característico da liberdade de expressão e de reunião leva ao entendimento de que estes são os “direitos democráticos” suficientes em si mesmos, sem referência à instituição ou ao caráter do poder político. Nesse sentido, Cabral (2016, p. 875, grifo do autor) nos provoca mostrando que

[t]emos exigido pouco para nos adjetivarmos “democráticos”: bastam algumas liberdades formais, partidos sem representatividade, eleições periódicas, o exercício isolado do voto, a escolha entre opções que o cidadão não formulou. A democracia brasileira permanece sobrecarregada pelo ingente desafio de sua consolidação.

Com relação ao tema eleições no tipo de democracia brasileira atual, Chauí (2019a) relata que seu significado vai além da rotatividade de governos, de alternância de poder. Mesmo em uma democracia liberal, as eleições simbolizam o fundamento da democracia, e o poder não se identifica com os ocupantes do governo e não pertence ao governante. O poder é um lugar vazio periodicamente preenchido pelos cidadãos por um representante cujo mandato pode ser revogado. Ou seja, ao enfatizar como a democracia deveria ser verdadeiramente, ela explicita que o núcleo das eleições é mostrar que a soberania pertence ao povo, uma vez que eleição significa (ou deveria significar) que o povo é soberano e o governante não detém o poder, mas um mandato de governo. Assim, somente numa democracia real os governantes não podem apropriar-se privadamente do poder.

Ao apresentar a definição liberal da democracia como um regime da lei e da ordem para garantir as liberdades individuais, Chauí (2019a) mostra como o pensamento e a prática liberais identificam liberdade com a ausência de obstáculos à competição e como essa concepção do que é democracia significa que a liberdade se reduz à competição econômica (livre iniciativa) e à competição política entre partidos

⁸ Neste tipo de democracia, a participação da população se restringe a escolher o novo líder. O controle sobre essa escolha é a possibilidade de substituir esse líder por outro na eleição seguinte.

que disputam eleições. A autora enfatiza que a concepção liberal implica em uma redução da lei ao judiciário para limitar o poder político, uma vez que a lei garante governos escolhidos pela vontade da maioria. Ela mostra também que existe uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo a explicitação destes e o seu desenvolvimento por meio da repressão, e que, embora a democracia apareça justificada como um valor ou como um bem, ela é encarada de fato pelo critério da eficácia, que é medida no legislativo pela ação dos representantes, e no executivo pela ação de uma equipe de técnicos que devem conhecer as questões necessárias ao governo para dirigir o Estado. Dessa forma, o liberalismo reduz a democracia a um regime político eficaz baseado na ideia da cidadania organizada em partidos políticos, que se manifesta no processo eleitoral de escolha de representantes, na rotatividade dos governos e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Chauí (2019a) enfatiza que essa é uma “visão pobre” sobre a democracia, visto que há na prática democrática uma riqueza e uma profundidade muito maiores e muitos superiores ao que o liberalismo percebe e deixa perceber.

Apesar de o tratamento usual do termo democracia tender a identificá-la com constitucionalismo e proteção das liberdades civis, é visível que o *demos* como poder popular está ausente desta definição, uma vez que a definição do que vem a ser a real democracia limita o poder arbitrário do Estado para proteger o indivíduo e a sociedade civil das intervenções indevidas daquele, mas não se manifesta sobre a distribuição de poder entre as classes (WOOD, 2007).

De uma maneira ou de outra, então, as concepções dominantes de democracia tendem: a substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos, evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política. (WOOD, 2007, p. 420).

Dando sequência a essa discussão sobre o real significado da democracia, Wood (2007) sugere que a democracia se converteu em uma ameaça para o capitalismo, de modo que as lutas por uma democracia real e uma verdadeira mudança do poder de classe podem oferecer uma ameaça real ao capital imperialista. A nova relação entre poder político e poder econômico criada pelo capitalismo torna

impossível a coexistência da dominação de classe com os direitos políticos universais. A ameaça está no fato de a democracia real se converter em algo mais que um regime meramente formal e dar ao povo sua significação literal, ou seja, o poder popular ou o governo do povo. Isso mostra bem a incompatibilidade entre democracia e capitalismo, conforme mostra Wood (2007, p. 418, grifo da autora):

[c]apitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irredutível.

O tipo de democracia apresentado anteriormente (capitalista, liberal, burguesa) representa, na verdade, um esvaziamento do conceito de democracia, uma vez que o processo de democratização se caracteriza pela socialização da participação política combinada com a socialização do poder, superando, assim, a ordem social capitalista (COUTINHO, 2002). As leituras feitas a partir do pensamento de Gramsci evidenciam que ele também tinha essa visão sobre a democracia, ou seja, a de superação da divisão entre governantes e governados. Seguindo esta ideia de superação e participação, Fernandes (1989) afirma que a democracia não é um valor em si e não se resume somente à criação de condições políticas, econômicas, culturais e sociais. É preciso criar condições de participação popular por meio de canais que deem peso social e voz política a esses sujeitos. É preciso democratizar as oportunidades de ensino, assegurando às classes populares as mesmas garantias educacionais das classes dominantes. Dessa forma, Fernandes (1989) enfatizava que um dos desafios fundamentais de qualquer política educacional democrática seria acabar com a dualidade e os privilégios de uma classe sobre outras.

1.3. Democracia, direitos e educação no Brasil

As ideias de igualdade, liberdade e participação mostram que os cidadãos são sujeitos de direitos, possuindo o direito de lutar por eles e exigí-los. Logo, democracia

é criação, conservação e garantia de direitos⁹. Como criação de direitos, ela está aberta às disputas, pois estes são reivindicados pelos excluídos. Isso significa que democracia é o único regime político no qual o conflito é legítimo e necessário¹⁰, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Esse não é um obstáculo a ser reprimido e impedido, mas a constituição mesma do processo democrático, sendo direitos que devem ser respeitados. Na sociedade de classes, onde há dominantes com privilégios e dominados excluídos de direitos, é preciso que a igualdade, a liberdade e a participação na tomada de decisões sejam direitos garantidos.

A sociedade democrática abre o campo da luta pelos direitos, da conquista dos direitos e é isso que define a democracia. Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade e entram no espaço público para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para criar novos direitos (CHAUÍ, 2012, 2019b). Só há democracia quando a lei não está a serviço da garantia dos privilégios de uma classe sobre as outras e quando há a ampliação contínua da cidadania. Ou, nas palavras de Mészáros, uma sociedade “para se tornar historicamente sustentável, precisa ter igualdade substantiva como princípio norteador vital do seu metabolismo social” (2019, p. 55). A cidadania, que nas democracias liberais se define pelos direitos civis, em uma sociedade democrática se define pelos direitos sociais, econômicos, culturais, se opondo aos interesses e privilégios da classe dominante.

A sociedade brasileira está polarizada e tem o privilégio absoluto da classe dominante de um lado e a carência absoluta das classes populares do outro, inviabilizando, portanto, aquilo que define a democracia, isto é, a existência de direitos e a criação de direitos. A sociedade brasileira simplesmente está estruturada de modo a impedir a democracia real (CHAUÍ, 2019a).

Graças à ideia e à prática da criação de direitos, a democracia não define a liberdade apenas pela ausência de obstáculos externos à

⁹ A democracia social que foi instituída nas principais nações europeias após a Segunda Guerra Mundial foi fruto de lutas sociais por direitos a serem garantidos pelo Estado como regulador da Economia (CHAUÍ, 2019b).

¹⁰ “Quem busca consenso é regime autoritário. Democracia, não. Democracia é o reconhecimento da legitimidade do conflito, a busca da negociação e a procura de acordo, sempre provisório, em função da correlação de forças” (CARDOSO, 1978, p. 22).

ação, mas a define pela autonomia, isto é, pela capacidade dos sujeitos sociais e políticos darem a si mesmos suas próprias normas e regras de ação. [...] A liberdade possibilita aos cidadãos instituir contrapoderes sociais por meio dos quais interferem diretamente no poder por meio de reivindicações e controle das ações estatais. [...] Os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) reivindicam direitos e criam novos direitos. (CHAUÍ, 2012).

Uma sociedade, e não um simples regime de governo, é democrática quando institui algo mais profundo, que é condição da própria sociedade e do regime político, algo que vai além de eleições, partido políticos, divisão dos poderes da república, o respeito à vontade da maioria e da minoria, ou seja, quando ela institui direitos. Nessa instituição, a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (CHAUÍ, 2012, 2019a, 2019b).

A premissa da democracia é a soberania ser exercida pelo povo, é o exercício da vontade da maioria resultando em decisões coletivas, é todo cidadão ser titular do poder político. Nesse tipo de sociedade que se busca, deve-se considerar a perspectiva de todos os participantes, devendo haver um ponto de vista comum. A questão é como integrar as diversas perspectivas para se chegar em um ponto de vista em comum capaz de instituir a sociedade civil. Nesse sentido, a participação não é vista como um meio para garantir autonomia, mas como o próprio exercício da autonomia, que é sempre política, constituindo a identidade das pessoas educadas em uma democracia (SILVA, S., 2010).

A realidade socioeconômica na qual o homem está inserido determina o que ele é e o que ele pensa de si mesmo e as identidades são “objetiva e historicamente constituídas na correlação das formas de vida, da cultura, com o mundo do trabalho. Contudo, também é possível, até certo ponto, projetarmos de maneira democrática o que queremos ser” (SILVA, S., 2010, p. 33), buscando, assim, construir uma nova identidade. Sem isso as políticas educacionais não teriam sentido.

A possibilidade de participação ativa pelo povo é um dos princípios para se conceber uma educação crítica. Dessa forma, a educação escolar se torna

inseparável da democracia e uma dimensão fundante da cidadania, pois só assim poderá formar homens críticos e autônomos, que conheçam a realidade na qual estão inseridos e participem ativamente nos espaços sociais e políticos (CURY, 2007). Essa premissa só pode ser efetivada em um contexto democrático, que respeite e siga os ordenamentos de sua Carta Magna¹¹, visto que a educação é ao mesmo tempo um direito do cidadão e um dever do Estado. Nesse sentido, a democracia não é apenas um método político, mas “um estado humano de construção histórico-social, que se orienta na e para a humanização por meio da educação e da política” (SILVA, MURARO, 2015, p. 8). É o elemento de mediação para a construção e o exercício da liberdade social, para o entendimento entre grupos e pessoas a partir de valores construídos historicamente. É o elemento incontestável de uma educação de qualidade por ser imprescindível tanto para o desenvolvimento individual do aluno quanto para a convivência entre grupos e pessoas (PARO, 2000). Em síntese, “há uma interdependência estrutural e dinâmica entre o homem e a educação: a educação forma o homem e o homem, por sua vez, define o valor social da educação, determinando, assim, a extensão de suas funções no meio social” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 172).

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (CURY, 2007, p. 484).

Gramsci (1982) narra que a educação é determinada pelas condições materiais concretas da sociedade e é parte integrante da cultura, por meio da qual os homens organizam a hegemonia para exercerem direção moral e intelectual na sociedade, enquanto Saviani (s/d) explicita que a educação se identifica com o processo de formação humana e varia conforme o tipo de homem que se quer formar.

¹¹ CF, 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.” (BRASIL, 1988).

CF, Art. 208. “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988).

Ela é sempre um ato político e a educação verdadeiramente humanizadora só se realiza mediante uma práxis democrática. Não se trata de politizar a educação, pois ela sempre foi política, uma vez que na maioria das vezes esteve à serviço das classes dominantes. A política nunca ignorou a educação (SILVA; MURARO, 2015).

Nesse sentido, a educação para Gramsci (1982) se insere como uma concepção geral da vida, devendo ser capaz de oferecer oportunidade de os sujeitos sociais se tornarem dirigentes e, ao mesmo tempo, se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras. Fernandes (1989) corrobora essa visão ao classificar a educação e a democratização da sociedade como entidades reais e processos concretos independentes, no qual ambos se determinam reciprocamente.

A burguesia, como representante revolucionária da escola no plano discursivo ideológico, contrapõe-se ao pensamento feudal representado pela dicotomia Igreja e Estado, buscando “desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar, de forma sistemática, o conhecimento socialmente produzido” (FRIGOTTO, 2018, p. 16). Sua função era combater o pensamento que dominava o cenário educativo anterior para reproduzir mecanismos necessários à construção e à reprodução do capitalismo. Ou seja, a burguesia buscava eliminar a sociedade de classes reproduzida pela Igreja e pelo Estado não para abolir as classes sociais, mas para implantar uma sociedade com exploração da mão de obra pobre com base no processo de produção (FRIGOTTO, 2018).

O nível de cultura política que caracterizou a formação educacional no Brasil (PIRES, 2002) foi bastante influenciado pelo interesse da burguesia, apresentando fortes traços de dualidade estrutural. O ensino variava conforme a classe social atendida, e a educação da elite tinha como objetivos a reprodução cultural e o acesso à instrução secundária e superior, enquanto a parte da educação que cabia ao povo destinava-se ao ensino do básico e do ofício. O objetivo dessa educação rudimentar era que os pobres soubessem ler, escrever e contar para desempenhar bem sua função precarizada no mercado de trabalho. À medida em que professores e alunos representavam seus papéis, reproduziam-se as desigualdades sociais (SILVA; MURARO, 2015). Estado e Igreja disputavam, e ainda disputam, o controle da educação dada aos subalternos com o objetivo de controlar sua formação e adaptar os ensinamentos aos seus interesses de classe, moldando, assim, a consciência das classes populares (SILVA; MURARO, 2015). Essa escola tradicional, de forte controle

e repressão sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, de mera transmissão de conhecimento, de ausência de diálogo, elimina o poder de criação dos estudantes e professores, destruindo também a possibilidade do desenvolvimento de uma democracia humanizadora (SILVA; MURARO, 2015). Por isso, a declaração e a efetivação do direito à educação no Brasil tornam-se imprescindíveis.

Saviani (1982) relata o processo educativo com a passagem da situação de desigualdade para a de igualdade, só sendo possível identificar um processo educativo como sendo democrático se a democracia for uma possibilidade no ponto de partida, ou seja, se houver possibilidade de acesso à escolarização para todos, e uma realidade no ponto de chegada, quando o sujeito completa sua escolarização. O pressuposto do direito à educação é a igualdade, permitindo, assim, a possibilidade de todos participarem dos rumos da sociedade e de sua transformação. Como é visível que não há ponto de partida igual para todos no Brasil, é preciso que o Estado garanta condições de acesso e permanência na educação para todos, na tentativa de romper com a destinação prévia das classes subalternas, uma vez que a educação escolar tem como função social a diminuição das discriminações (CURY, 2007).

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. (SAVIANI, s/d, p. 18).

Não se pode negar que as leis acerca da temática da educação no Brasil vão ao encontro do significado democrático, porém nem mesmo a lei consegue fazer com que essa democracia se efetive. Claramente a escola não é a mesma para todos, a educação diverge diante de vários aspectos e as pessoas não estão, definitivamente, em condições de igualdade. No cenário atual de desmonte da educação pública, a educação deixa de ser um direito de todos e passa a ser um privilégio daqueles que têm condições de pagar por ela.

O Brasil reconhece a educação básica como direito público subjetivo desde 1988, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). “Para os anos obrigatórios, não há discriminação de

idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem esse direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante autoridades competentes” (CURY, 2007, p. 485).

Contudo, “a defesa da educação como direito não significa a sua consolidação no campo das representações sociais” (ARAÚJO, 2011, p. 290), ou seja, o fato de a educação hoje ser proclamada com direito do cidadão e dever do Estado não significa que as representações sociais alcançaram a promessa de emancipação e de igualdade (ARAÚJO, 2011). Muito pelo contrário, na conjuntura brasileira atual, marcada por ódio e opressão à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, a educação passou a ser um forte fator de promoção das desigualdades e reprodução da dominação burguesa. Diante desse cenário, a consolidação democrática somente se realizará a partir de sua própria experiência pelos sujeitos históricos. Para que isso ocorra, a educação é peça fundamental, ainda que não a única (CABRAL, 2016).

Dessa forma, a educação brasileira tem como alicerces leis que são desrespeitadas e sua diferenciação por classe social. O “direito de todos e obrigação do Estado e da família” fica ainda mais distante no que se refere às pessoas que, por alguma razão, precisaram interromper os estudos e agora desejam e/ou precisam voltar para a sala de aula. A construção do percurso da educação brasileira sofre diversas intervenções e a forma dual como foi edificada, juntamente com as gritantes diferenças sociais entre as classes, evidenciam o grande trabalho que o país tem pela frente para que o acesso à educação seja realmente democrático.

Como ficou demonstrado anteriormente, o Estado, como entidade política com soberania para governar, tem deveres dentro da dinâmica de uma sociedade capitalista. As diferentes concepções de Estado apresentadas até aqui por diversos teóricos têm em comum a subordinação de uma classe por outra, chegando à necessidade de implementação de políticas públicas em favor das classes subalternas na busca da obtenção e da manutenção de consenso. Dessa forma, o Estado capitalista e a democracia que se formou a partir dele impõem limitações e exclusões à classe trabalhadora. Este capitalismo implicou em um tipo de democracia que exclui boa parte da população brasileira de suas decisões e benesses, visto que ela trabalha em prol dos privilégios das classes dominantes, convertendo-se em uma dominação político-social burguesa, e não exercendo a função verdadeiramente social de uma democracia social. Assim, a força do sistema capitalista está na absorção de sua visão

de mundo elitista por parte da classe subalterna, para que esta aceite o atual modelo de produção sem questionar.

Uma das consequências do nosso sistema de governo, das imposições do capitalismo e do tipo de democracia resultante dele é que a sociedade brasileira é formalmente democrática, enquanto deveria ser materialmente democrática (VIOLIN, 2006). A participação ativa do povo nas decisões é mister para que ocorra uma educação crítica em que os homens conheçam a realidade na qual estão inseridos. No entanto, nem mesmo a lei consegue efetivar a democracia no Brasil. E aí, no que se refere à educação, o direito à educação envolve a oportunidade de ter tido acesso à escola e de nela conseguir permanecer. Aqui insere-se o objeto de estudo deste trabalho: uma parte grande dos brasileiros não tiveram esse direito garantido. Não tiveram a oportunidade de acesso ou até tiveram, mas precisaram parar de estudar por diversos fatores, entre eles a necessidade de garantir sua sobrevivência e a de suas famílias.

Como a educação é um direito público subjetivo garantido constitucionalmente e um meio de transformar criticamente a sociedade, é imperiosa a necessidade de entender por que a maioria dos candidatos da EJA no IFG desistem antes mesmo de participar do processo seletivo. A questão que se coloca, por fim, é quais são os limites da democracia formal, construída a partir de um Estado capitalista, diante das dificuldades de acesso dos estudantes ao processo seletivo. De imediato, se coloca que é preciso ir além da oferta de vagas, como preconiza a legislação, em uma clara demonstração de respeito ao direito à educação. Os sujeitos da EJA e suas condições sociais demonstram que ofertar os cursos é um primeiro passo, mas o processo de democratização da educação deve ampliar-se para o acesso efetivo.

Para conhecer a dinâmica social que afasta os estudantes da escola, o próximo capítulo discutirá a formação social brasileira e suas relações com a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO II - A SOCIEDADE BRASILEIRA E OS (DES)CAMINHOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A MODALIDADE EJA

A sociedade brasileira, como país independente, e mais adiante, como república, que na década de 1930 assume o processo de industrialização como premissa de desenvolvimento, vai assumindo os fundamentos do capitalismo. A industrialização e a urbanização do país desenharam, de forma gradual, uma nova configuração de acumulação capitalista ao implantar um núcleo básico de indústrias de bens de produção (VENTURA, 2006). Isso gerou a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada, fazendo com que o tema educação de jovens e adultos voltasse aos debates políticos, econômicos e pedagógicos, juntamente com o apoio das reformas sociais e educacionais empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas. Em decorrência disso, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Até esse momento, registravam-se alguns esforços locais de educação para a classe trabalhadora, mas, a partir da década de 1940, passou-se a cogitar uma educação para todos os jovens e adultos analfabetos do país (VENTURA, 2006). Dessa forma, a expansão da educação se intensificou nas áreas industrializadas e, conseqüentemente, na zona urbana sob a forma de educação especializada para atender às demandas decorrentes dos setores industrial, comercial e de serviços (CASTRO, 2011).

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil fez surgir novas exigências educacionais, principalmente com o intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão. Assim, a educação passou a ganhar uma importância instrumental de manutenção daqueles que detinham o poder econômico, político e social, e também na medida em que é tomada como formação exclusivamente vinculada ao mercado (CASTRO, 2011). Com isso, houve a necessidade de mudanças profundas nos rumos da escola. “A escola se moderniza para atender aos interesses da burguesia, que percebe a necessidade da instrução da massa trabalhadora para dinamizar o processo industrial” (SIMÕES, 2010, p. 111). Um exemplo dessas mudanças ocorridas na educação foi a Reforma Capanema que, em 1942, sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, regulamentou e estruturou o ensino industrial, organizou o ensino

secundário, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (ANDREOTTI, s/d).

Com a criação das escolas populares, manteve-se, na coexistência de dois tipos de escola, os mecanismos de diferenciação. Essas condições desiguais no sistema de ensino resultantes de processos históricos ocasionaram “uma escola tardia e pobre para os pobres, contribuindo para a manutenção da desigualdade social e da representação simbólica de uma sociedade organizada em castas” (SIMÕES, 2010, p. 137). Compreende-se, assim, que a educação brasileira é uma construção histórica que sofre diversas intervenções da configuração societal mais ampla (CASTRO, 2011), visto que, conforme bem relata Arroyo (1991), o projeto da burguesia para a educação das classes subalternas sempre foi muito bem específico no propósito de formar cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses. Assim, os trabalhadores deveriam aprender somente o suficiente para desempenhar seu papel na sociedade capitalista,

visto que eles não poderiam ter conhecimento que extrapolassem a necessidade do sistema, pois se o tivessem poderiam começar a questioná-lo. [...] Para a sociedade, é melhor ter trabalhadores alienados do que pessoas críticas ao seu sistema. (BARBOSA; CASTRO; RÉSES, 2018, p. 87).

Em 1947, a União lançou, em nível nacional, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se caracterizou pela ideia de alfabetização em massa de adultos. Nesse período, cerca de 55% da população brasileira com mais de 18 anos era constituída por analfabetos (VENTURA, 2006). Essa campanha considerava o analfabeto, inicialmente, como sinônimo de incompetente, marginal, sujeitos culturalmente inferiores, e o analfabetismo era relatado como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção simplista e não crítica sobre os analfabetos os caracterizava como causadores da marginalidade e da miséria no país, escondendo o fato de que “era a própria estrutura social do país, elitista, excludente e descomprometida com a universalização do ensino público de qualidade, a responsável direta pelos altos índices de analfabetismo” (BEZERRA; SANTANA, 2011, p. 96).

Na década de 50, “iniciou-se um processo educativo que já não considerava a cultura dominante como a única, e a cultura dos dominados foi, gradativamente,

ganhando expressão sob o termo de cultura popular”¹² (VENTURA, 2006, p. 6). O crescimento econômico que ocorreu durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) deu destaque para o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos de formação de recursos humanos (VENTURA, 2006).

Em meados dos anos 60, um congresso com a temática da Educação de Adultos realizado na cidade do Rio de Janeiro colocou em evidência as propostas do educador pernambucano Paulo Freire que, nesta ocasião, compreendeu que as causas do analfabetismo de Pernambuco (sua região de estudo) estavam vinculadas aos problemas socioeconômicos e na ausência de escolas primárias, e propôs o enfrentamento desses problemas para que se houvesse um efetivo processo educativo. Seu projeto pedagógico propunha uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, buscando, assim, a promoção do homem à condição de sujeito de sua própria história, de sujeito consciente. Emergiu, então, um entusiasmo ideológico para colocar a educação e suas disfunções no interior de processos sociais e políticos, que limitavam e condicionavam a eficácia da ação pedagógica (BEZERRA; SANTANA, 2011).

Diversas entidades religiosas e instituições da sociedade civil passaram a buscar formas de combater o analfabetismo, direcionando suas atividades para a conscientização do povo, dos trabalhadores por meio do processo de alfabetização e da educação de base (BEZERRA; SANTANA, 2011). Surgiram muitas experiências positivas acerca da alfabetização de pessoas tendo como fundamento as proposições de Paulo Freire.

À medida que a Educação de Jovens e Adultos começou a se consolidar e apresentar uma visão diferente das décadas anteriores, ficou evidente que

[...] a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática. (FÁVERO, 2004, p. 23 apud BEZERRA; SANTANA, 2011, p. 97).

¹² Conjunto de elementos culturais específicos de uma determinada sociedade, criados por um grupo de pessoas que participam ativamente dessas manifestações populares.

Emergiu, assim, uma concepção na qual o processo educativo passou a ser visto como emancipador na medida em que ele cria possibilidades para que haja processos de conscientização política dos setores populares, de sua organização como classe, de construção de sujeitos sociais autônomos visando a transformação social. Uma forte politização do tema do analfabetismo intensificou ainda mais o debate político. Com as pressões populares, se passou a questionar a estrutura da sociedade e houve maior participação popular no processo político, o que causou desconforto e medo do “espectro comunista”, e, com isso, a classe dominante e média começaram a trabalhar a ideia do golpe de 1964 (VENTURA, 2006).

O golpe militar de 1964 reprimiu por duas décadas os movimentos engajados na alfabetização conscientizadora e que se colocaram contra as desigualdades sociais e os impedimentos de continuidade dos programas de alfabetização que assumiam uma linha metodológica crítica e humanizadora (BEZERRA; SANTANA, 2011). A ditadura implementou medidas que alteraram a face do sistema público de ensino, como, por exemplo, a expansão do ensino privado no ensino médio e superior, a intensificação da transferência de recursos públicos para o ensino privado e a implantação de um sistema de controle e de punição de quem discordasse da ordem estabelecida (HECKERT, 2005).

Com a abertura democrática (1985), após o fim do período militar, as pressões sociais e políticas decorrentes dos movimentos populares fizeram com que os setores progressistas da sociedade formassem projetos para democratizar o país (DORE, 2006), e, assim, a sociedade brasileira voltou a trabalhar as ideias das reformas estruturais e da universalização da escola básica, em uma tentativa de reduzir o abismo, ampliado durante 20 anos, entre ricos e pobres (FRIGOTTO, 2010). Surgiram várias iniciativas locais de programas de alfabetização e muitas obtiveram sucesso ao resgatar as principais ideias das propostas de alfabetização conscientizadora do início dos anos 60: possibilitar aos alunos uma leitura crítica da realidade, desenvolver consciência crítica, incentivar a participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão (BEZERRA; SANTANA, 2011).

No decorrer dos anos 90, foram efetivadas muitas experiências, oriundas da sociedade civil e de governos, no sentido de escolarizar e profissionalizar trabalhadores desempregados, subempregados e que necessitavam se reinserir no mercado de trabalho (MOLL, 2010). Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 5º, reconheceu a EJA como uma das modalidades de educação e ensino, respaldando-se, de um lado, no marco legal estabelecido a partir da Constituição Federal, e, de outro, no conjunto de ações governamentais concretizadas em programas e projetos (AZEVEDO; TAVARES, 2015). Em relação à Educação Profissional, Simões (2010) esclarece que a LDB marcou esta modalidade como uma atividade excluída da educação escolar (básica e superior), enfatizando, assim, a forte ligação da educação profissional com o mercado de trabalho e a necessidade de que os jovens-adultos se insiram neste. É importante ressaltar que a LDB corrobora a Constituição Federal ao também reconhecer a EJA como direito público subjetivo, porém refere-se a ela como “cursos e exames supletivos” (LDB, 1996, Art. 38), retornando à ideia de educação compensatória. Vale ressaltar ainda que, mesmo diante do estigma de ser uma educação supletiva, a garantia da educação básica integrada à formação profissional transformou-se em um compromisso ético-político da sociedade (RAMOS, 2010), tanto que

[a] LDB deu visibilidade para o início de discussões sobre como pensar em formas de garantir direitos já conquistados, identificar o papel da educação em cenário políticos e históricos e, mais recentemente, refletir a diversidade desses sujeitos da EJA. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 44).

Ventura (2006) relata o duplo processo de exclusão ocorrido na EJA na década de 1990 ao mostrar, de um lado, a manutenção da descontinuidade das políticas de governo em relação a ela e a falta de efetivo compromisso com a modalidade ao longo de sua trajetória, e de outro, a exclusão causada pela apropriação das novas tecnologias e das novas formas de trabalho. Além disso, ao mesmo tempo que a EJA é afirmada como um direito formal da população jovem e adulta, ocorre sua negação pela falta de políticas públicas efetivas (HADDAD; PIERRO, 2000).

Barbosa, Silva e Souza (2020) mostram as consequências para a EJA da adesão do Brasil ao modelo neoliberal, uma vez que houve um ajuste fiscal orientado por agências financeiras internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e com isso

os gastos em EJA passaram a ser considerados desperdícios e desnecessários, uma vez que o Estado deveria focalizar o investimento no Ensino Fundamental e promover a descentralização das demais etapas e modalidades da Educação Básica, transferindo parte da sua responsabilidade para as organizações da sociedade civil (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 7).

A própria LDB (1996), em seu artigo 36, mostra que o Estado não tem a obrigação de ofertar o ensino profissionalizante, facultando o desenvolvimento da habilitação profissional a outras instituições especializadas em educação profissional. Inclusive seu artigo 40 estabelece que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Ainda em 1996, o governo FHC vetou a participação da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, ocasionando a redução da oferta da modalidade nas redes municipais e estaduais, “a escassez dos recursos pedagógicos e a quase inexistência de formação continuada para os docentes da modalidade” por causa da falta de subsídios por parte do governo federal, “apesar da expressiva demanda das pessoas jovens, e adultas e idosas pouco escolarizadas”. Desta forma, o governo tirou a responsabilidade do Estado sobre a modalidade (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 8). As consequências desse veto foram a transferência de parte da responsabilidade com a EJA para a iniciativa privada e a redução das matrículas na modalidade nas redes públicas de ensino, uma vez que estados e municípios não conseguiram mais atender de forma adequada a demanda pela EJA sem o incentivo financeiro do governo federal (BARBOSA; SILVA, 2000).

A principal regulamentação da educação profissional dessa década, o Decreto nº 2.208/1997, regulamentou essa lacuna aberta pela LDB, estabelecendo o ensino profissionalizante como algo “a ser explorado pelos empresários que vendem a educação” (SANTOS, J., 2017, p. 231), adequando a educação profissional às orientações neoliberais¹³ e agravando mais ainda a dualidade educacional. Conhecido

¹³ J. Santos (2017) mostra que o discurso de integrantes do governo de Fernando Henrique Cardoso e de filiados aos preceitos neoliberais indicava que era melhor passar a formação profissionalizante para os empresários, pois, conforme argumentavam, os egressos dos cursos profissionalizantes de nível médio não ocupavam postos de trabalho no mercado ao finalizarem o curso, preferindo dar continuidade aos estudos. Esses neoliberais não concordavam com o acesso destes egressos direto

por instituir a Reforma da educação profissional, esse decreto expressava a disputa por hegemonia neste campo e tem/tinha como fundamento básico a separação entre educação profissional e educação básica, visando uma maior flexibilização à formação do trabalhador e sua melhor adaptação ao mercado de trabalho (CASTRO, 2011). Muitas entidades representativas dos trabalhadores, diante da problemática materializada nesse decreto, solicitaram sua revogação imediata, pois o decreto não respeitava as discussões acumuladas pelas instituições de ensino público profissional e reduzia a educação profissional a mais um valor de mercado vigente na sociedade capitalista. Neste sentido, E. Oliveira (2004) sugere que a intensão era criar um novo perfil de “cidadão como um ser flexível, sendo-lhe atribuída toda e qualquer responsabilidade pela sua desqualificação profissional” (p. 11).

No entanto, no ano 2000, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – BRASIL, 2000a). O parecer desta resolução (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – BRASIL, 2000b) mostra que o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece que a EJA tem suas próprias características e que, portanto, o desenvolvimento desta modalidade de educação precisa levar em conta as particularidades de seus sujeitos (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Em 2001, a Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha como objetivos principais a elevação da escolaridade da população, melhorar o ensino oferecido em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação pública e democratizar a gestão do ensino público. Esse PNE incluiu a EJA nas formas de financiamento da Educação Básica. Para atingir esses objetivos e, principalmente, erradicar o analfabetismo, foi criado e implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), substituindo o FUNDEF (MARQUEZ; GODOY, 2020; POUBEL; PINHO; CARMO, 2017).

“ao ensino superior, sobretudo ao público e, destacadamente, aos cursos considerados de elite, a exemplo de direito, medicina, arquitetura, entre outros escolhidos pelos filhos da chamada classe média e da elite.” (p. 231).

Mesmo com a criação de leis e de financiamentos, a EJA no governo FHC foi uma política descontínua e com execução diversificada em várias instituições da sociedade civil, o que reduziu a presença do Estado em sua execução. Julião, Beiral e Ferreira (2017, p. 46) mostram a contradição do governo FHC acerca de EJA,

pois, apesar de elevar a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, [o governo] promove, no mesmo ano (1996), o veto que impede a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96 (BRASIL, 1996). Ademais, o mesmo governo também suspende, através da Emenda Constitucional nº 14/96, o compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do Ensino Médio.

No final do governo FHC, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), visando avaliar “competências, habilidades e saberes adquiridos do processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida cotidiana” dos sujeitos da EJA (JULIÃO; BEIRAL; FERREIRA, 2017, p. 46).

Em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154, que trouxe a possibilidade de integração entre o ensino profissionalizante e o ensino médio regular. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), entre outros estudiosos, colaboraram com a criação desse novo decreto e afirmaram que

a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (p. 15).

Em síntese, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 concebeu sentido à luta por um projeto educativo mais amplo. No entanto, o Decreto nº 5.154/2004, mesmo revogando o decreto anterior citado, “por si só não muda o desmonte produzido na

década de 1990” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 21), evidenciando a necessidade de instituições da sociedade se mobilizarem para que mudanças efetivas aconteçam no ensino médio, possibilitando, assim, a formação integral do ser humano. Apesar de o texto oficial desse decreto dizer que ele foi instituído para revogar o anterior, isso não aconteceu de fato, uma vez que, três dias após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, “foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional”, e houve também a reestruturação do MEC, que transferiu a política de ensino médio para a Secretaria de Educação Básica, “separando-a da política de educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1091).

Já o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, representou um maior investimento nas políticas educacionais, “apesar de ainda insuficiente para prover educação de qualidade para todos” (CARVALHO, M., 2012, p. 2), e apesar também da manutenção de políticas neoliberais do governo anterior e do conservadorismo no plano econômico. Ou seja, mesmo representando uma esperança de melhorias significativas na sociedade e na educação, as mudanças estruturais não se realizaram e acabaram evidenciando-se omissões no exercício do poder. Como ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1091),

[d]e uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Além disso, o MEC foi reestruturado e a política de ensino médio acabou indo parar na Secretaria de Educação Básica, ficando separada da política de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

Mesmo com o pouco investimento, o governo Lula procurou reconstruir a EJA como uma política pública, e, então, várias ações para a modalidade foram desenvolvidas, como, por exemplo: a criação do PBA (Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos) em 2003; da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade) em 2004; da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) em 2004; do Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação

Comunitária) em 2005; do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos); também em 2005, a implantação do Fundeb em 2007, que passa a abranger a EJA; a instituição da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, também em 2007; e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) em 2010 (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020; CARVALHO, M., 2012; JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017; MARQUEZ; GODOY, 2020). No que diz respeito à participação da EJA no FUNDEB, destaca-se que a modalidade não tinha o mesmo status dos demais níveis e modalidades e, conseqüentemente, recebia a menor parte dos recursos. (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020). Inclusive os autores apontam que a queda no número de matrículas para a EJA entre os anos de 2007 e 2014 mostra que a participação da modalidade no fundo foi insuficiente.

Em 2005, instituiu-se a Portaria nº 2.080, que estabeleceu “as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA” (CASTRO, 2011, p. 98), ou seja, a implantação na Rede Federal da educação de jovens e adultos com qualificação profissional, sendo obrigatório que 10% das vagas ofertadas em cada unidade escolar fosse preenchida com cursos desta modalidade, tomando como referência o quantitativo de matrículas de ano anterior. Essa portaria sofreu críticas, uma vez que os Centros Federais de Educação Tecnológica são autarquias federais detentoras de autonomia e, portanto, não podem ser reguladas por uma portaria. Após inúmeros debates entre atores sociais, universidades, conselhos de representantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Ministérios da Educação e do Trabalho, poucos dias depois a Portaria virou o Decreto nº 5.478/2005 e “transformou a oferta desses cursos em Programa” (CASTRO, 2011, p. 100), instituindo o PROEJA. Inicialmente, o programa era restrito às Instituições Federais de Educação Tecnológica e ao ensino médio ofertado por elas. Amorim (s/d) descreve que esta inserção compulsória do PROEJA nos Institutos Federais (IFs) significou um ato histórico para a modalidade, pois deu a oportunidade de um público historicamente excluído ter o direito de estudar em uma instituição de qualidade, mesmo que para os IFs não tenha tido o mesmo significado que para a EJA.

O Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840 em 13 de julho de 2006, cujo objetivo consistia na “construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica” (MOLL, 2010, p. 132), ampliando também os espaços públicos da educação profissional e buscando universalizar, desta forma, a educação básica (CASTRO, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b). Esse novo decreto ampliou a área de atuação do decreto substituído, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores do ensino fundamental e permitiu que o PROEJA fosse adotado pelas instituições públicas estaduais e municipais e também por entidades privadas vinculadas ao Sistema S¹⁴ (POUBEL; PINHO; CARMO, 2017) e manteve a porcentagem para as vagas ofertadas na modalidade EJA nas Instituições Federais, “devendo aumentar a oferta a partir de 2007” (CASTRO, 2011, p. 111). O Decreto direciona também a escolha dos cursos às demandas local e regional, objetivando o desenvolvimento socioeconômico e cultural das localidades. Com relação ao Sistema S e à educação profissional, Sousa Júnior (2012, p. 5) cita que havia uma expectativa de que o governo Lula

estabelecesse mecanismos de controle público sobre a atuação do “Sistema S”, regulando seu funcionamento, submetendo suas iniciativas aos interesses públicos e impondo transparência na utilização dos recursos.

No entanto, a força do setor privado sobre a educação ficou nítida ainda no primeiro ano do governo Lula.

Com a institucionalização da educação de jovens e adultos como uma ação permanente, uma modificação no parágrafo 3º do artigo 37 da LDB instituiu a articulação entre a educação de jovens e adultos com educação profissional (MOLL,

¹⁴ “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”. (BRASIL, Agência Senado, s/d).

2010). Segundo o MEC (Brasil/MEC/Setec, 2007), essa integração objetivou não apenas a formação para o mercado de trabalho, mas também a formação integral dos sujeitos, uma formação na vida e para a vida. Ou, conforme analisa Ciavatta (2014, p. 198), uma formação que implique a

superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

Outro instrumento jurídico importante nesse momento foi o Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007), produzido para ser referência no “debate sobre a integração da educação profissional com a educação básica na modalidade jovens e adultos” (MOLL, 2010, p. 133). Esse documento é o referencial para a oferta de cursos do PROEJA, evidenciando concepções e princípios educacionais relativos ao PROEJA para o desenvolvimento do país. Nas palavras de Castro (2011, p. 113), esse documento

assume a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito a ser efetivado, mas reconhece, ao mesmo tempo, que as políticas destinadas a esse público têm sido insuficientes, pois resultam de iniciativas individuais ou de grupos isolados e de algumas ações do Estado no âmbito da alfabetização. Elas também não têm acompanhado o avanço das políticas públicas educacionais em relação ao Ensino Fundamental e nem o processo de ampliação da oferta no Ensino Médio. Por isso, vislumbra a necessidade de transformar o Programa em uma política pública, ampliando, dessa forma, as possibilidades de firmar-se como ação perene.

Em 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, representando uma nova concepção da educação tecnológica no país e também o compromisso do governo com o público. Segundo essa lei, os institutos federais eram obrigados a “reservar 50% das vagas à formação profissional técnica de nível médio e desenvolver pesquisa e extensão de natureza aplicada” (CASTRO, 2011, p. 138). Após a lei de 2008, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 79) mostram que os Institutos nascem

procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*.

As políticas públicas para a EJA desenvolvidas no governo Lula tiveram continuidade durante o governo Dilma, mas o destaque deste governo foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011, por meio da Lei nº 12.513. A criação desse programa se deu em um momento de crise de desemprego no país e tinha como objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, atingindo, por força de lei, as mais remotas regiões do Brasil (BARBOSA; SILVA, 2000; BRASIL/MEC/PRONATEC, s/d; WALDOW, 2014). Julião, Beiral e Ferrari (2017) relatam que, inicialmente, o Pronatec ofertava cursos de curta duração ou cursos técnicos, mas não vinculados à EJA necessariamente e à ideia de “elevação da escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização” (p. 51). Os autores também destacam que a prioridade desse programa era a “transferência de recursos públicos para a iniciativa privada” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 51). O vasto público alvo do programa eram, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, minorias marginalizadas e pessoas em situação de risco social (WALDOW, 2014). Waldow enfatiza que o programa teve o respaldo de diversos ministérios por ser um programa de formação de mão de obra por meio de cursos técnicos em instituições habilitadas pelo MEC para este fim.

Observa-se que a modalidade EJA teve uma maior visibilidade nos governos Lula e Dilma (2003–2016) mediante a implementação de vários programas e de importantes normativas, mas sua oferta manteve-se fragmentada e com a ideia ainda forte de construção de uma formação aligeirada. Logo, a dualidade na educação brasileira permanece, e a escola para as classes menos favorecidas continua sendo aquela que forma mão de obra para o mercado de trabalho, compreendendo a modalidade ainda como um ensino supletivo e uma educação compensatória.

Barbosa, Silva e Souza (2020) mostram como, após o golpe de 2016 que resultou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff, a subordinação aos

princípios neoliberais, a retomada dos projetos de ajuste fiscal e de aperto econômico direcionados à classe trabalhadora resultaram no desmantelamento das políticas e ações educativas destinadas aos sujeitos da EJA e também aos idosos com pouca escolaridade. O argumento do governo Temer era a necessidade de conter os gastos públicos para equilibrar o orçamento, reduzindo, assim, os investimentos com políticas sociais. Desta forma, houve a suspensão dos recursos para o Programa Brasil Alfabetizado e a destruição da estrutura da SECADI¹⁵.

Os impactos desses ataques ao direito à educação podem ser percebidos ao se analisar os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) publicada em 2020, mas referente a dados coletados em 2019. A pesquisa evidenciou que mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais, o equivalente a 69,5 milhões de pessoas, não tinham a educação básica completa. No que se refere à população com 60 anos ou mais, a pesquisa mostra que 16% desta não possui instrução nenhuma (IBGE, 2020). Desta forma, fica evidenciado que o texto constitucional que garante educação básica obrigatória para todos ainda não representa um direito desfrutado por todos.

Após o fim do governo Temer, deu-se início ao governo Bolsonaro em 2019 com o prosseguimento dessa política conservadora neoliberal. Desde então, “a educação e os demais direitos humanos têm sido fortemente confrontados” (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 9) em uma tentativa de deslegitimar a ciência e o pensamento crítico. Além do ataque ideológico e da desvalorização da universidade pública, as políticas e os programas federais destinados aos jovens, adultos e idosos foram encerrados. “Por meio do Decreto nº9.759/2019, extinguiu, ainda, a Secadi¹⁶ e a CNAEJA, dando fim a todos os setores responsáveis pela política da EJA no MEC” (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 9). Ainda em 2019, foi publicado o Decreto nº 9.765 instituindo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) como uma meta do Ministério da Educação para os 100 primeiros dias do governo. Esta PNA contempla

¹⁵ O eixo “inclusão” foi acrescentado à SECAD em 2011, tornando-se SECADI.

¹⁶ Em 2019, assim que o governo Bolsonaro assume a presidência do Brasil, o colombiano naturalizado brasileiro Ricardo Vélez Rodrigues foi nomeado como Ministro da Educação. Apesar de ter ficado menos de 4 meses na função, Vélez Rodrigues dissolveu a SECADI e criou em seu lugar duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (DAHER, 2019).

a EJA em seus artigos 6º e 8º, mas de forma superficial, sem citar a particularidade da alfabetização de seus sujeitos (BRASIL/MEC/PNA, 2019). O último movimento do atual governo federal, até o momento de escrita deste trabalho, foi a proposição da Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à duração dos cursos e a idade mínima para ingresso, à EJA desenvolvida à distância, entre outros.

2.1. Educação de Jovens e Adultos e a questão da democratização da educação

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a educação como direito e obrigação escolar e enfatiza o conceito de educação como direito público subjetivo¹⁷. Ao reconhecer a educação como imprescindível para o exercício da cidadania, nosso ordenamento jurídico dita que “há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade” (PARO, 1998, p. 9). O artigo 205 trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208 assegura o direito universal à educação, com ensino fundamental público, gratuito e obrigatório, independentemente da idade, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, enquanto o artigo 214 trata da manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, buscando, dessa forma, a erradicação do analfabetismo e a formação do homem para o trabalho (BRASIL, 1988). Um dos resultados desse marco legal é o reconhecimento de políticas oficiais, leis e diretrizes pedagógicas mais claras para a EJA atualmente (BRASIL, 1996). Porém, é também a confissão de que a sociedade foi incapaz de garantir educação básica para todos na idade adequada, e a

¹⁷ “isso quer dizer que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito; o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (HAMZE, s/d). Esse instrumento permite que o seu titular recorra à justiça para exigir que o Estado cumpra com o seu papel.

Constituição delega ainda à educação o papel de qualificar para o mercado de trabalho e de preparar para a cidadania.

Cabe ressaltar aqui que, apesar de a educação ser reconhecida como um direito pela Constituição Federal, não é óbvio para todos os homens que eles são portadores deste direito, e nem que tal direito deva ser reconhecido por todos (CHAUI, 1989 apud CURY, 2008). Além disto, a garantia do direito ao acesso e permanência, por mais efetivas que sejam, não garantem que a educação oferecida tenha qualidade e sucesso. Nesse sentido, Frigotto (2010) trata a educação como sendo constituída e constituinte de um projeto situado em uma sociedade desigual e com marcas históricas específicas. Segundo o autor, não é difícil perceber a dívida da sociedade brasileira com a educação básica e com a educação profissional e tecnológica ao se observar o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colonizado e escravocrata. A educação em geral (básica, superior e profissional) acaba sendo definida no embate hegemônico e contra hegemônico que ocorre em todas as esferas da sociedade como parte de uma totalidade complexa e contraditória. Nesse sentido, Fernandes (1960, p. 192) enfatiza que

[p]oucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes.

Segundo Barbosa, Castro e Rêses (2018), a EJA expressa a manutenção preponderante dos sujeitos no “reino da necessidade”, e esta situação só pode ser efetivamente suplantada mediante a construção do “reino da liberdade”, de todo o estado de coisas que exclui uns em relação aos outros e que leve ao desfrute social de todos os bens produzidos – espirituais e materiais. Nessa perspectiva, trata-se a EJA, fundamentada na emancipação, de uma necessidade da classe trabalhadora que vislumbra a liberdade.

Diante desse contexto, são necessárias discussões e reflexões sobre o significado dessa proposta pedagógica crítica e emancipadora para que esse público perceba a violência e a injustiça a que estão submetidos, mesmo que essa perspectiva

não coincida com os interesses das políticas educacionais de cunho neoliberal (FERREIRA; RODRIGUES, 2016). Essas políticas repõem, “por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2010, p. 27). Tendo essas premissas educativas, a classe dominante combate aqueles que postulam uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica¹⁸, pois o capitalismo necessita que haja, na divisão internacional do trabalho, a formação para o trabalho simples e de baixo valor. Para esse projeto de sociedade, não há necessidade da universalização e nem da democratização da qualidade da educação básica (SIMÕES, 2010). Segundo Simões (2010), em geral, há um esforço intelectual para articular os mundos da educação e do trabalho, mas desde que a educação se adapte ao trabalho necessário à reprodução e à acumulação de capitais; os valores, atitudes, escolhas, habilidades dos sujeitos devem se conformar à dimensão estritamente econômica e à impossibilidade de os sujeitos implementarem uma nova realidade no mundo do trabalho, mantendo, assim, a dualidade estrutural da educação brasileira, que é um dos aspectos que caracterizam a EJA, e reforçando a EJA como uma educação para os pobres. Nesse contexto, não é difícil perceber que uma educação de qualidade para todos depende de uma profunda transformação na sociedade (CASTRO, 2011).

Em uma perspectiva ontológica, a práxis pedagógica deve guiar os jovens-adultos no sentido de que passem da *individualidade em si* para a *individualidade para si*, que é o momento em que o indivíduo começa a buscar relacionar-se conscientemente com sua própria vida e com os outros homens. Logo, a modalidade educacional EJA passa a ser uma instância “mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana e a formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social” (DUARTE, 1993, p.139 apud BEZERRA; SANTANA, 2011). A visão reducionista com que, por décadas, foram vistos os alunos da EJA precisa ser superada.

¹⁸ A educação politécnica coloca o homem como centro do processo educativo, e não o mercado de trabalho. Trata-se de um princípio educativo vinculado à concepção de processos sociais e educativos que desenvolvam as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano, numa “direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas” (FRIGOTTO, 2009, p. 76).

É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral, e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.

[...] reconhecendo-os (os sujeitos) não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. (RAMOS, 2010, p. 48).

Para tanto, um ensino médio que supere essa dualidade educacional precisa compreender o trabalho pelo seu sentido ontológico – como práxis humana, como a forma com que o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens – e pelo seu sentido histórico – como práxis produtiva, realizada nas especificidades do tempo e do espaço. Desta forma, o trabalho constitui-se como princípio educativo “porque leva os estudantes a compreenderem que todos são seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros” (RAMOS, 2010, p. 55). Trabalho, conhecimento e cultura são resultado da interação humana, suas necessidades e possibilidades de aprender e transformar o real, de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. “O pressuposto deste direito ao conhecimento é a igualdade” (CURY, 2007, p. 486).

Para Ferreira e Rodrigues (2016), o ensino de caráter regular à Educação de Jovens e Adultos possui as funções básicas de reparação (restauração do direito negado a uma escola de qualidade), reconhecimento da igualdade ontológica de todos os homens e reinserção no sistema educacional daqueles que interromperam os estudos por diversas causas, possibilitando aos indivíduos novas colocações no mundo do trabalho e na vida social. Essas três funções¹⁹ são o próprio sentido da EJA, um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade solidária, igualitária e justa. Conclui-se, assim, que não basta apenas certificar o educando, é

¹⁹ Essas são as funções do Parecer CNE/CEB 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: equalização, qualificação e reparação da dívida social resultante da história excludente brasileira, devendo assumir a tarefa de estender a todos o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, tanto na escola como fora dela, uma vez que a ausência destas pode levar a novas formas de diferenciação social, além de ser um instrumento de poder dos que a dominam. A reparação da dívida social, ou seja, a inclusão deve ser entendida no contexto da exclusão (BRASIL, 2000b; CHILANTE; NOMA, 2009; MARQUEZ; GODOY, 2020).

preciso viabilizar as condições para garantir a permanência desse sujeito no âmbito educacional ou profissional; logo, garantir a qualidade da certificação. Nesse sentido, Frigotto (2010) acrescenta que não se trata apenas de democratizar o acesso, é preciso melhorar as condições de vida das pessoas e fornecer condições estruturais para que o sistema educacional público cumpra com sua função, bem como valorizar e investir na formação dos professores. Ramos (2010) enfatiza que só assim para que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos.

Para que a EJA assuma um papel de educação humanizadora, pautada nos princípios da ética, da participação política e da autonomia, é importante considerar nos seus processos formativos as particularidades de seus educandos, seus interesses, condições de vida e de trabalho (FERREIRA; RODRIGUES, 2016), uma vez que “há condições de vida que permeiam as opções das pessoas, e estas passam pela forma histórica de como produzem a própria vida” (CIAVATTA, 2014, p. 188). E também

sobrepor-se ao caráter fragmentário, pontual e emergencial ao qual essa modalidade de ensino vem sendo exposta, condição que demonstra o relativismo com que as políticas públicas têm tratado a demanda da população diante dos interesses da sociedade neoliberal, cujo centro de interesse é o mercado. (FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 577).

Nos pressupostos de uma EJA humanizadora, é necessário romper com a dualidade estrutural da educação brasileira. Para tanto, os cursos ofertados devem se fundamentar nos princípios da formação integrada omnilateral dos sujeitos²⁰, criando, assim, chances para que se alcance “uma formação de qualidade, pautada na autonomia e na emancipação, para o exercício da profissão e da atuação sociopolítica na sociedade, enquanto sujeitos de direito” (CONIF, 2018). Ramos (2010) e Ciavatta (2014), ao relatarem o ideário da politecnicidade, também corroboram essa visão, uma vez que ela resgata o princípio da formação humana em sua totalidade, buscando desenvolver as suas várias potencialidades. A finalidade da EJA não pode ser apenas suprir carências da escolarização, mas garantir direitos dos sujeitos que as vivenciam

²⁰ Formação em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, cultural, política, científico-tecnológica, moral, para o trabalho - integrando formação geral e educação profissional (CIAVATTA, 2014).

(ARROYO, 2005), constituindo-se em uma possibilidade a mais na construção dos projetos de vida desses sujeitos. Educação não é apenas informação, mas também atualização histórico-cultural, cujos objetivos possuem como dimensão social propiciar aos sujeitos um conteúdo mais rico e mais complexo do que simples repasse de informações, promover uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social, e formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças. Isso tudo não acontece como simples aquisição de informações, mas como parte da vida (CIAVATTA, 2014; PARO, 2000).

Além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. (ARROYO, 2005, p. 20).

Arroyo (2005, p. 22) fala que estudar a EJA a partir da inserção escolar não é o ponto de partida correto. É preciso, antes de mais nada, conhecer quem são esses jovens-adultos e suas especificidades; é preciso iniciar os estudos pelas formas concretas de viver seus direitos “à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno”. Para que a EJA avance na configuração de suas especificidades, seus educadores precisam conhecer quem são esses jovens-adultos sobre o olhar da historiografia, da sociologia e da antropologia, buscando superar, assim, visões restritivas sobre eles.

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2005, p. 23).

Como nem sempre esse ponto de partida fica garantido a partir das vontades individuais, é necessária a intervenção do poder público para fazer com que esse ponto de partida se torne uma igualdade de condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento (CURY, 2007).

Olhar para esses alunos implica em enxergar carências escolares e sociais, vulnerabilidades das mais diversas formas, desemprego e falta de planos para o futuro, vítimas da violência, da opressão e da exclusão social. Implica reconhecer que

estes jovens-adultos são sujeitos negados dos direitos mais básicos: vida, alimentação, moradia, trabalho e sobrevivência. Implica em reconhecer trajetórias com aspirações profissionais e experiências descontínuas e precárias no mundo do trabalho; trajetórias escolares descontínuas com histórias de fracasso escolar determinadas por questões políticas, econômicas e sociais, mas compreendidas pelo sujeito e, via de regra, pela própria escola como fracasso pessoal; jovens-adultos na realidade da fome e outras privações (CIAVATTA, 2014). Implica refletir em como formar cidadãos críticos em um país onde grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender, como se alimentar e sobreviver. Essas múltiplas lacunas se reforçam mutuamente, mas não significam uma paralisação nos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política, pois, quando voltam a estudar, estes jovens-adultos trazem consigo toda essa bagagem de saberes, questionamentos, significados e aprendizagens (ARROYO, 2005; CIAVATTA, 2014).

Os alunos da EJA são sujeitos de direitos e essa modalidade de educação é uma responsabilidade pública do Estado. Arroyo (2005) enfatiza que sem ampliar a estreita visão que dificulta a efetivação dos direitos à educação, a EJA continuará com o estigma de curso supletivo. Infelizmente, o reconhecimento e a efetivação de quem tem direito à educação acontece apenas quando surgem avanços sociais e políticos no campo dos direitos humanos. Porém, criar espaços para a continuidade da educação dos jovens e adultos sem executar mudanças nas estruturas que os excluem do mercado de trabalho, da vida, da moradia, de sua cultura, memória e identidade coletiva não alocará a EJA no campo dos direitos (idem, 2005).

Historicamente, o público da EJA é composto por jovens e adultos populares: pobres, desempregados, trabalhadores informais, vulneráveis, excluídos e negros. São pessoas que compõem grupos que tiveram seus direitos negados. Arroyo (2005, p. 33) nos mostra que “[é] a persistente realidade brutal a que continuam submetidos esses coletivos que torna persistentes as características tidas como negativas na EJA: indefinição, descompromisso público, improvisação” e Faria e Moura (2015, p. 157) enfatizam como

a exclusão dos sujeitos do direito à educação assim como a outros direitos, ocorre, primariamente, em um espaço mais amplo, ou seja,

na sociabilidade produzida pela sociedade capitalista que tem como pressuposto e alimento vital a desigualdade social entre classes e fragmentos de classes. Não obstante, se, além disso, a escola não faz um esforço no sentido de promover um verdadeiro acolhimento aos sujeitos, contribui também para a manutenção da ordem hegemônica.

Diante dessa situação de exclusão e de marginalidade, a EJA precisa se apresentar como uma política afirmativa de direitos de grupos sociais historicamente excluídos. Sua proposta pedagógica precisa dialogar com os conhecimentos desses sujeitos, pautando-se pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais, pela ligação da educação que eleve a escolarização e a qualificação dos trabalhadores com a educação emancipadora e democrática.

Qualquer proposta de EJA que acredite que todos são capazes de aprender de forma igual/linear e que os tempos de formação são iguais já nascerá fracassada. As trajetórias revelam a incompatibilidade entre vidas nos limites da sobrevivência e a rígida estrutura do nosso sistema escolar. São histórias que seguem sem opção de escolha. Portanto e indiscutivelmente, a educação desses jovens e adultos é um ato político de emancipação e libertação (ARROYO, 2005).

Como todo ato educativo é um ato político, não há como despolitizar a EJA porque as trajetórias e as escolhas desse público continuam atreladas às questões sociais e políticas da sociedade (ARROYO, 2005). É preciso afirmar a educação, em todas as suas dimensões e espaços, como um processo social formador do ser humano (VENTURA, 2006), como um processo social de apropriação do saber produzido historicamente nas suas dimensões individual e social. Como bem relata Paro (2000, p. 24), a construção e o exercício da liberdade social partem da democracia como ferramenta, “englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente”. Assim, a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, entre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições,

justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 30).

Conforme dito anteriormente, a compreensão da educação de jovens e adultos implica analisar e perceber a diversidade que compõe esses sujeitos e suas consequências nas mais diversas realidades. Diversidade esta composta por seus aspectos culturais, sociais, demográficos, étnicos, raciais, de gênero. Além disto, implica reconhecer que admitir legalmente a formação profissional no ensino médio como uma imposição da realidade sobre a classe trabalhadora é um problema ético (CIAVATTA, 2014), uma vez que o que se deve buscar é a mudança das condições sociais sob as quais essa realidade se constitui e garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005c). Implica também em refletir sobre a relevância social da educação para a democracia como função da escola pública, sobre o conceito de qualidade da educação escolar, sobre a formulação de políticas educacionais consistentes e realistas que atendam às necessidades de um público com tantas particularidades (PARO, 2000). E implica, principalmente, reconhecer que a seleção para o acesso e permanência na educação escolar se inicia a partir da posição social dos sujeitos na estrutura de classe (CASTRO, 2011). É fundamental que esses sujeitos recomessem sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso.

O compromisso em atender às múltiplas necessidades dos jovens-adultos que retornam à escola requer a modificação do olhar em relação a esses sujeitos, em geral, invisíveis, no cotidiano escolar. Essa modificação do olhar se concretiza, inicialmente, na democratização do acesso para que este se efetive. Segundo Moll (2010, p.131), “a efetiva consolidação da democracia no Brasil passa pela universalização do acesso à instituição escolar com garantia de permanência e de aprendizagens”. As políticas públicas comprometidas com os objetivos democráticos devem propor meios adequados para a concretização desses objetivos, que são mudanças na estrutura escolar ou a implementação de uma nova estrutura. “Em síntese, o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais” (PARO, 2000, p. 35).

O retorno à escola por parte de quem deixou de ser estudante há bastante tempo (MOLL, 2010), ou mesmo o ingresso de jovens-adultos que nunca tiveram oportunidades escolares, não é uma tarefa simples. É preciso adequar as formas de acesso ao perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Desta forma, o objetivo principal de todo e qualquer sistema de ensino precisa ser o alcance de seu objetivo enquanto proposta educadora de inclusão e formação de cidadãos, por meio da elevação da escolaridade, da profissionalização e da inserção social, uma vez que “os milhões de jovens-adultos defasados são a prova de que esse sistema de ensino está distante de ser público.” (ARROYO, 2005, p. 47). Ainda nas palavras de Arroyo (2005, p. 48),

[n]ão foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares.

Assim, a referência teórica inicial para desvelar o objeto proposto nesta pesquisa inclui a discussão sobre Estado e educação e como esta, sob o capitalismo, ressalta sua dualidade estrutural entre escolas e formações diferenciadas para ricos e pobres, as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, as políticas para o acesso destes na Rede Federal, a relação educação e democracia e os limites da democracia sob o capitalismo. Nas palavras de Moll (2010), a democratização do acesso mediante a ampliação das oportunidades educativas é um mecanismo para tratar as desigualdades do país não desconsiderando sua diversidade social e cultural. “Trata-se de derrubar as barreiras que dificultam a aproximação desses estudantes com a escola” e lhes proporcionar ter acesso a “um processo de formação que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e compreender/inserir-se no mundo do trabalho” (MOLL, 2010, p. 135). No entanto, a autora ressalta que não é só a falta de condições iguais no acesso, mas também a ausência de condições para permanecer e aprender na escola que acabam ocasionando a manutenção da desigualdade social, a profunda defasagem idade-série, o grande volume de repetência e o abandono escolar.

No que diz respeito às implicações na vida dos sujeitos acerca da democratização do acesso à educação, José Sérgio Fonseca de Carvalho (2007) esclarece que essa democratização não se trata apenas de fornecer vagas nas

escolas ou conceder acesso físico dos estudantes às mesmas, mas possibilitar o acesso aos bens culturais comuns da instituição escolar. Complementando esse pensamento, o autor (2004) enfatiza que a democratização do acesso deve ser vista como uma “política pública que vise ampliar o direito à escolarização” não podendo “haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos na escola”, incluindo aí o direito de “acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais” (p. 333).

Diante do que foi discutido até aqui, o próximo capítulo mostra como ocorre o acesso dos sujeitos da EJA ao IFG desde a primeira seleção para esta modalidade, bem como se estabelece o olhar (ou a falta deste) para este público com características tão particulares, descrevendo como foi o processo de implantação e implementação desta política educacional no IFG e suas mudanças ao longo do tempo.

CAPÍTULO III - EJA NO IFG E O ACESSO DOS ESTUDANTES AOS CURSOS

Partindo do que foi discutido no capítulo anterior, este capítulo busca mostrar como tem acontecido o acesso dos candidatos da EJA aos cursos ofertados no IFG desde seu primeiro processo seletivo para esta modalidade. O objetivo é, inicialmente, descrever como se deu o processo de implantação e implementação da EJA como modalidade de ensino dentro do IFG, as diferentes maneiras de conduzir este processo seletivo e seus limites e desafios para a efetivação dessa política pública.

Para iniciar esta discussão, é importante esclarecer que o compromisso em atender às múltiplas necessidades dos jovens e adultos que retornam à escola requer a modificação do olhar em relação a esses sujeitos, em geral, no cotidiano escolar. Essa modificação do olhar se concretiza, inicialmente, na democratização do acesso para que este se efetive. Segundo Moll (2010, p. 131), “a efetiva consolidação da democracia no Brasil passa pela universalização do acesso à instituição escolar com garantia de permanência e de aprendizagens”. As políticas públicas comprometidas com os objetivos democráticos devem propor meios adequados para a concretização desses objetivos, que são mudanças na estrutura escolar ou a implementação de uma nova estrutura.

3.1. A institucionalização

Apesar de a EJA, conforme mostrado anteriormente, existir na prática há alguns anos já, movimentos sociais, sindicais e também a própria academia foram os responsáveis por fazer com que esta modalidade ganhasse espaço dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Desta forma, o PROEJA, como política educacional, integra a educação de jovens e adultos com a educação profissional e tecnológica e com a educação básica, ligando a escola ao mundo do trabalho. As condições legais para a implementação do PROEJA surgiram com o Decreto nº 5.154, de 2004 ao revogar o Decreto nº 2.208/1997, que impossibilitava a integração de uma educação profissionalizante com o ensino médio. Por conseguinte, e “a partir de então, criavam-se as condições legais para implementação de um programa governamental que viabilizaria, no âmbito da educação de jovens e adultos,

a integração entre a educação básica e a formação profissional” (PEREIRA; FREITAS; CASTRO; BARBOSA, 2016, p. 160). A institucionalização definitiva do PROEJA nas redes públicas estaduais e municipais, nas instituições não governamentais e nas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (Sistema S) aconteceu com o Decreto nº 5.840, de 2006 (PEREIRA, s/d). Esse ato ganhou mais força ainda com a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, ao mudar a institucionalidade de parte significativa da Rede Federal,

reafirma a oferta regular de cursos para o público da educação de jovens e adultos. Em seu artigo 7º, ao tratar dos objetivos dos Institutos Federais, a referida lei determina que tal oferta deva ser prioritariamente viabilizada por meio de cursos com currículo integrado, ou seja, no que diz respeito à EJA, deve-se buscar a integração do terceiro segmento com a formação profissional, com matrizes curriculares, práticas pedagógicas, matrículas e certificação integradas. (PEREIRA; FREITAS; CASTRO; BARBOSA, 2016, p. 159).

O momento de implantação e implementação desta importante política pública deixou claro que algumas instituições não enxergaram ou não quiseram perceber a importância do programa “como política inclusiva e necessária para a redução das desigualdades sócio educacionais” (PEREIRA, s/d). Assim, em algumas instituições, a implantação foi decorrente da obrigação em cumprir a legislação, “traduzindo-se em ofertas de cursos que não contemplavam o público-alvo da EJA e menos ainda um dos pilares básicos da formação do programa, qual seja a integração curricular” (PEREIRA, s/d). No IFG, esse cenário não foi diferente, o que evidenciou a debilidade com que o Programa iniciava na instituição, já que o Conselho Diretor do IFG deixou transparecer que a implementação de cursos do Programa no IFG não era uma ação de interesse institucional, mas uma atitude isolada de uma determinada coordenação. Conforme ressalta Castro (2011, p. 160), “a existência orgânica do Programa na instituição é demanda dos professores envolvidos com ele e não uma iniciativa institucional”. Pereira, Freitas, Castro e Barbosa (2016, p. 164) corroboram essa afirmação ao relatarem que

[n]o processo de implantação do programa no IFG, não se viu, nesse sentido, uma ação institucional coordenada e orgânica que pudesse iniciar um rompimento com ações isoladas e individualizadas na

Instituição, principalmente aquelas que se referem à inclusão da classe trabalhadora.

Depois do esforço dos professores e dos diálogos institucionais, a primeira turma do PROEJA no IFG foi implantada em agosto de 2006, ainda sob vigência do Decreto nº 5.478/2005 e quando o instituto ainda era CEFET-GO. O curso pioneiro (e único naquele momento) foi o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, ofertado no Câmpus Goiânia, com duração de 6 semestres (CASTRO, 2011).

3.2. O acesso e os diferentes modos de seleção para a EJA no IFG

As partes envolvidas na implementação e na realização do primeiro processo seletivo para a primeira turma de educação de jovens e adultos ofertada no IFG estabeleceram que o acesso se daria mediante sorteio das vagas ofertadas entre todos os candidatos inscritos na seleção e que as inscrições seriam gratuitas. No entanto, Castro (2011) ressalta que a demora para aprovação do curso pelo Conselho Diretor de Câmpus Goiânia resultou na falta de tempo hábil para fazer uma boa divulgação junto à comunidade e, em consequência disso, apenas 25 candidatos se inscreveram no processo seletivo. Como o curso ofertava 30 vagas, todos foram matriculados. A idade mínima exigida para os candidatos era de 17 anos e o horário estabelecido para a ocorrência do curso era das 16:30 às 20:30.

A segunda turma foi ofertada no primeiro semestre de 2007 e a diferença para a primeira turma foi o horário de oferta do curso, que passou a ser das 18:15 às 22:15, buscando, assim, se enquadrar mais na realidade de trabalhador dos sujeitos que procuraram a modalidade. Essa seleção também teve fraca divulgação, sendo marcada por baixa procura (CASTRO, 2011). Com isso, percebe-se que as primeiras ofertas da modalidade EJA pela instituição foram marcadas por baixíssimo interesse em ofertá-las por parte do CEFET²¹, o que fica demonstrado pelo pouco empenho na divulgação dos processos seletivos e na baixa procura pelo curso.

²¹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve origem em 23 de setembro de 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices. Em 1942, com a transferência da capital do estado de Goiás para a cidade de Goiânia, a Escola de Aprendizes Artífices transformou-se em Escola Técnica de Goiânia (ETG). Em 1965, a Escola Técnica de Goiânia passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) e, 34 anos depois, “por meio de um decreto sem número, a ETFG foi

Após avaliação desses dois primeiros processos, a Coordenação da Área de Turismo e Hospitalidade concluiu “que apenas o sorteio não foi suficiente para que o candidato efetivasse a matrícula” (CASTRO, 2011, p. 172). Assim, visando aproximar-se cada vez mais desse público, no segundo semestre de 2007, a Coordenação acrescentou a etapa do sorteio das vagas ofertadas caso o processo seletivo tivesse mais de 120 pessoas inscritas. Em seguida, os sorteados precisavam se deslocar até o câmpus para assistir a uma palestra²² sobre o curso, seguida de uma entrevista individual para verificar as reais demandas dos candidatos. Essa seleção também teve pouca divulgação e baixa procura, não preenchendo as 30 vagas ofertadas. Foi realizada uma chamada pública para preencher 5 vagas remanescentes com uma estratégia de divulgação muito mais eficiente, envolvendo o Fórum Goiano de EJA e a distribuição de materiais de divulgação em vários locais da cidade de Goiânia. O resultado foi a inscrição de 120 pessoas interessadas em concorrer às 5 vagas que estavam em aberto (CASTRO, 2011).

Em 2008, o Câmpus Jataí passou a ofertar o Curso Técnico em Edificações pelo PROEJA. O público do processo ainda eram pessoas com idade mínima de 17 anos, com comprovação de conclusão do ensino fundamental e que não tinham ensino médio completo. A forma de acesso permanecia a mesma do processo seletivo anterior: se o número de inscritos para cada curso fosse superior a 120 candidatos, seria realizado um sorteio para classificar 120 candidatos para a segunda etapa, que era a palestra sobre o curso de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Após, vinha a terceira etapa, que era a entrevista (CASTRO, 2011).

No primeiro semestre de 2009, a quantidade de candidatos inscritos em cada curso, para que houvesse sorteio, aumentou de 120 para 240. O edital dessa seleção, disponível no site do IFG, mostra que cada uma das três etapas acontecia em um dia diferente, o que gerava uma certa dificuldade no comparecimento do candidato em

transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO), passando a atuar, além do ensino técnico, também no nível superior, especialmente, com a oferta de cursos tecnológicos”. A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformou os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos o país e, entre esses, o Instituto Federal de Goiás (IFG) (IFG, s/d a).

²² A palestra era e é ainda ministrada pelo Coordenador do curso ofertado e nela é explicado para o candidato o que é o curso, o que ele irá aprender e quais são seus objetivos na formação do aluno.

todas as etapas. Essa seleção ofertou vagas de PROEJA nos Câmpus Goiânia, Inhumas, Jataí e Uruaçu e teve um total de 727 inscritos. Esse aumento expressivo no número de pessoas interessadas em ocupar uma das vagas ofertadas no PROEJA do IFG em 2009/1 comprova a efetividade das medidas tomadas para melhorar a divulgação do processo seletivo. Já no segundo semestre de 2009, o sorteio passou a ser realizado se o número de inscritos fosse maior que 90. Outras mudanças foram: palestra e entrevista passaram a acontecer no mesmo dia; a entrevista passou a contar com uma tabela de pontuação e a idade mínima para participar da seleção aumentou para 18 anos (IFG, s/d b).

Os processos seletivos de 2010 e de 2011 seguiram a mudança implementada na seleção de 2009/2 com relação à idade mínima de 18 anos. A primeira seleção do primeiro semestre de 2010 inverteu a ordem das etapas da seleção, com a palestra e a entrevista acontecendo no mesmo dia, uma seguida da outra. A partir da segunda seleção, que também aconteceu no primeiro semestre de 2010 e devido à abertura de novas turmas em novos câmpus, todas as etapas passaram a acontecer no mesmo dia, evitando que o candidato precisasse se deslocar até o câmpus para participar do processo seletivo em dias distintos. O sorteio das vagas entre os candidatos só aconteceria se houvesse mais de 90 presentes na palestra. No processo seletivo do segundo semestre de 2010, passou-se a exigir também que o candidato entregasse assinada uma declaração de que não cursou o Ensino Médio (IFG, s/d b).

O acesso para vagas ofertadas em 2012 e no primeiro semestre de 2013 também seguiram esse mesmo roteiro, com uma pequena alteração: o sorteio das vagas aconteceria se houvesse mais de 120 candidatos presentes na palestra (IFG, s/d b). No entanto, a mudança principal trazida no primeiro edital de 2013 foi a implementação da política de Reserva de Vagas. Dessa forma, conforme a Lei 12.711/2012 (alterada pela Lei 13.409/2016), o Decreto nº 7.824/2012 (alterado pelo Decreto nº 9.034/2017) e a Portaria Normativa nº 18/2012 (alterada pela Portaria Normativa nº 09/2017), as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso eletivo, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Dessas, a metade é reservada para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

As vagas reservadas se subdividem ainda em pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e pessoas que não fizeram esta autodeclaração (demais candidatos)²³.

Neste momento, o PROEJA já contava com a oferta de vagas em 8 câmpus do IFG. O edital do segundo semestre de 2013, além dos requisitos presentes em todos os processos anteriores e agora da distribuição das vagas, fez nova alteração na forma de acesso. A seleção para essa chamada pública aconteceu por meio de participação e de preenchimento de um questionário no momento da palestra. A classificação dos candidatos se deu com base na pontuação obtida pela idade e pelo tempo de afastamento dos estudos, informações estas também presentes no questionário (IFG, s/d b).

Em 2014, o acesso aos cursos PROEJA do IFG foi realizado pela participação na palestra, seguida da realização da entrevista no mesmo dia. No entanto, o edital da primeira seleção de 2014 trouxe a informação de que a entrevista seria classificatória, e não eliminatória, o que representou diferença na seleção com relação aos processos anteriores que tiveram a etapa da entrevista. Já os editais das seleções de 2015, 2016 e 2017 mantiveram a palestra seguida da entrevista, mas voltaram a acrescentar o sorteio caso tivesse mais de 120 candidatos presentes na palestra (IFG, s/d b).

Em síntese, de 2013 a 2017, o IFG ofertou, em seus editais de seleção, 50% das vagas para a ampla concorrência e os outros 50% para a Reserva de Vagas, distribuída em 4 tipos de cotas, levando em consideração a renda per capita da família do candidato e sua autodeclaração de raça/cor. A partir de 2018, a distribuição das vagas reservadas passou a abranger também as pessoas com deficiência, totalizando, assim, 8 tipos de cotas sociais²⁴. O acesso às vagas ofertadas nas

²³ As 4 cotas são: **A)** candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (sigla: RI - PPI), **B)** candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) (sigla: RI - DC), **C)** candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo e que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (sigla: RS - PPI) e **D)** candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo e que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) (sigla: RS – DC) (IFG, 2013).

²⁴ As 8 cotas são: **A)** candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos,

seleções de 2018 se deu por meio da palestra, seguida da entrevista, mas, dessa vez, com todos os presentes, sem menção de sorteio entre os que estavam presentes e caso houvesse mais de um determinado número de presentes. Daquele ano em diante, as vagas foram ofertadas da seguinte forma: metade pelo sistema universal e a outra metade distribuída entre os 8 tipos de cotas (IFG, s/d b). Uma novidade que também aconteceu naquele ano foi a criação da etapa de Verificação Étnico/Racial. Desta forma, o candidato que se autodeclarou preto, pardo ou indígena no momento da inscrição no processo seletivo, além de entregar documentação comprobatória de sua vinculação à cota de aluno oriundo de escola pública, precisava comparecer a uma Banca de Verificação de sua autodeclaração, com autonomia para deferir ou indeferir a autodeclaração do candidato com base em critérios pré-estabelecidos no Edital de seleção (IFG, s/d b).

Em 2019, a forma de acesso mudou novamente, e, dessa vez, a etapa da entrevista foi retirada do processo seletivo. Assim, a seleção passou a acontecer ao longo do momento da palestra e do sorteio das vagas ofertadas entre todos os presentes na palestra, reafirmando a obrigatoriedade do comparecimento na etapa da palestra para poder concorrer a uma das vagas. Outra mudança que aconteceu nesse ano foi a alteração do dia e horário para a seleção ocorrer. Até o processo seletivo do segundo semestre de 2018, a seleção acontecia durante a manhã de um domingo.

pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência (sigla: RI - PPI - PcD), **B**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência (sigla: RI - PPI); **C**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que sejam pessoas com deficiência (sigla: RI - DC - PcD); **D**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que não sejam pessoas com deficiência (sigla: RI - DC); **E**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência (sigla: RS - PPI - PcD); **F**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência (sigla: RS - PPI); **G**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que sejam pessoas com deficiência (sigla: RS - DC - PcD); **H**) candidatos que concluíram integralmente o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que não sejam pessoas com deficiência (sigla: RS - DC) (IFG, 2017).

Do primeiro semestre de 2019 em diante, a seleção passou a acontecer no turno noturno de uma quarta-feira.

Este modo de acesso e seleção também foi utilizado no processo seletivo do primeiro semestre de 2020, pois esta seleção aconteceu no final de 2019. Já o processo seletivo do segundo semestre de 2020 precisou ser totalmente adaptado à realidade imposta pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Não foi possível permanecer com a etapa da palestra presencial mais, cuja participação era obrigatória. Então, o IFG disponibilizou, na página do processo seletivo no site do IFG e no canal do IFG no YouTube²⁵, vídeos informativos sobre cada curso ofertado na seleção EJA 2020/2. Importante destacar que assistir a esses vídeos não constitui etapa obrigatória e/ou eliminatória, e a forma de acesso dos candidatos inscritos nesta seleção passou a ser unicamente um sorteio eletrônico remoto das vagas ofertadas em cada curso entre todos os inscritos, de caráter eliminatório e classificatório. Esse processo também contou com a etapa da Banca de Verificação Étnico/Racial, que aconteceu, dessa vez, via webconferência²⁶ (IFG, s/d b).

Para facilitar o entendimento acerca das principais mudanças pelas quais o processo seletivo para a EJA no IFG passou, foi construído o Quadro 1 a seguir, contendo todas as seleções que aconteceram para a modalidade até então no âmbito do IFG. Esse quadro traz, de forma resumida, os principais pontos dos editais para a EJA para que se possa visualizar as alterações sofridas em cada processo seletivo ao longo do tempo. Vale destacar que todas as mudanças aconteceram visando a “garantia de processo seletivo adequado ao perfil social, econômico e cultural das/os estudantes da EJA” (IFG/PDI, 2018, p. 112).

No que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, um ponto importante é o fato de este documento enfatizar o caráter social original das instituições públicas de ensino devido ao “redimensionamento de seu papel no atual contexto de desenvolvimento científico e tecnológico” (IFG/PDI, 2018, p. 107), ou seja, o papel social de transformar a educação tornando-a um referencial para todos.

²⁵ Plataforma de publicação e compartilhamento de vídeos em formato digital.

²⁶ O encontro entre o candidato e os membros da Banca de Verificação acontece por meio de uma sala virtual on-line em um horário agendado somente para o candidato.

Conforme esse documento aponta, todos os Departamentos de Área Acadêmica de cada câmpus devem ofertar ao menos um curso da modalidade EJA. Essa meta esteve presente no PDI 2012-2016 (IFG/PDI, 2013) e continua no PDI atual, que é o 2019-2023.

Para o preenchimento do quadro a seguir, foram utilizadas as seguintes siglas:
EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Quadro 1 – Processos seletivos para EJA no IFG de 2006 a 2020

Período	Etapas da seleção	Sistema de seleção	Data da seleção	Requisitos	Quantidade de cursos	Quantidade de Câmpus	Vagas ofertadas	Nº de inscritos
2006/2	- sorteio entre todos os inscritos	apenas Sistema Universal	--	- idade mínima: 17 anos - EF completo ou EM incompleto	1	1	30	25
2007/1	- sorteio entre todos os inscritos	apenas Sistema Universal	--	- idade mínima: 17 anos - EF completo ou EM incompleto	1	1	30	--
2007/2	- sorteio se mais de 120 inscritos - palestra para os sorteados - entrevista	apenas Sistema Universal	--	- idade mínima: 17 anos - EF completo ou EM incompleto	1	1	30	--
2008/1	- sorteio se mais de 120 inscritos em cada curso - palestra para os sorteados - entrevista	apenas Sistema Universal	--	- idade mínima: 17 anos - EF completo ou EM incompleto	2	2	70	305
2008/2	- sorteio se mais de 120 inscritos em cada curso - palestra para os sorteados - entrevista	apenas Sistema Universal	--	- idade mínima: 17 anos - EF completo ou EM incompleto	2	2	60	346
2009/1	- sorteio se mais de 240 inscritos em cada curso - palestra para os sorteados - entrevista	apenas Sistema Universal	cada etapa acontecia em um dia diferente	- idade mínima: 17 anos - EF completo ou EM incompleto	4	4	130	727
2009/2	- sorteio se mais de 90 inscritos em cada curso - palestra para os sorteados - entrevista	apenas Sistema Universal	sorteio em um dia, palestra e entrevista em outro dia	- idade mínima: 18 anos - EF completo ou EM incompleto	3	3	90	456
2010/1	- palestra - entrevista - sorteio se mais de 90 presentes na palestra	apenas Sistema Universal	palestra e entrevista no mesmo dia, sorteio em outro dia	- idade mínima: 18 anos - EF completo ou EM incompleto	4	4	120	173

2010/1 *	- palestra - sorteio se mais de 90 presentes na palestra de cada curso - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia	- idade mínima: 18 anos - EF completo ou EM incompleto	3	3	90	169
2010/2	- palestra - sorteio se mais de 90 presentes na palestra - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - sábado	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	3	3	90	126
2010/2 e 2011/1	- palestra - sorteio se mais de 90 presentes na palestra - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia -sábado	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	3	3	130	232
2011/1	- palestra - sorteio se mais de 90 presentes na palestra - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - sábado	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	6	6	180	586
2011/2	- palestra - sorteio se mais de 90 presentes na palestra - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia – sábado	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	7	7	210	806
2012/1	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	6	6	180	558
2012/2	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	apenas Sistema Universal	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	6	6	180	135
2013/1	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	12	8	360	1057
2013/2	- palestra - preenchimento de questionário - seleção via pontuação obtida com as respostas do questionário	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	individual por câmpus	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	6	4	180	456

2014/1	- palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	12	8	360	1077
2014/1 *	- palestra - sorteio classificatório entre os presentes na palestra	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra e sorteio no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	4	2	120	370
2014/2	- palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	8	6	240	610
2014/2 *	- palestra - sorteio classificatório entre os presentes na palestra	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra e sorteio no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não cursou o EM	2	2	60	222
2015/1	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não concluiu o EM	17	13	510	1845
2015/2	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não concluiu o EM	10	8	330	1157
2016/1	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não concluiu o EM	13	9	390	1885
2016/2	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não concluiu o EM	5	5	150	711
2017/1	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não concluiu o EM	19	14	570	2228

2017/2	- palestra - sorteio se mais de 120 presentes na palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (4 cotas)	palestra, sorteio e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo e assinar declaração de que não concluiu o EM	11	9	330	1912
2018/1	- palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (8 cotas)	palestra e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo	17	13	510	2886
2018/2	- palestra - entrevista	Sistema Universal e Reserva de Vagas (8 cotas + Banca de Verificação Étnico/Racial)	palestra e entrevista no mesmo dia - domingo	- idade mínima: 18 anos - EF completo	10	9	330	1016
2019/1	- palestra - sorteio das vagas entre os presentes na palestra	Sistema Universal e Reserva de Vagas (8 cotas + Banca de Verificação Étnico/Racial)	palestra e sorteio no mesmo dia - quarta-feira	- idade mínima: 18 anos - EF completo	18	14	600	2286
2019/2	- palestra - sorteio das vagas entre os presentes na palestra	Sistema Universal e Reserva de Vagas (8 cotas + Banca de Verificação Étnico/Racial)	palestra e sorteio no mesmo dia - quarta-feira	- idade mínima: 18 anos - EF completo	8	6	264	1207
2020/1	- palestra - sorteio das vagas entre os presentes na palestra	Sistema Universal e Reserva de Vagas (8 cotas + Banca de Verificação Étnico/Racial)	palestra e sorteio no mesmo dia - quarta-feira	- idade mínima: 18 anos - EF completo	18	14	588	1925
2020/2	- vídeos informativos sobre os cursos no canal do IFG no YouTube - sorteio remoto das vagas entre todos os inscritos	Sistema Universal e Reserva de Vagas (8 cotas + Banca de Verificação Étnico/Racial)	sorteio remoto - quarta-feira	- idade mínima: 18 anos - EF completo	7	6	226	484

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no site do IFG e em Castro (2011).

* Seleção para novos Câmpus que abriram novas turmas de EJA após a ocorrência do processo seletivo semestral.

3.3. O processo seletivo

Quando se analisam os dados dos processos seletivos para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos ofertados pelo IFG, que estão disponíveis de forma pública no site do Instituto, percebe-se que há bastante dificuldade em preencher todas as vagas ofertadas inicialmente para esses cursos.

Apesar de o processo seletivo para a modalidade educação de jovens e adultos no IFG acontecer desde o segundo semestre de 2006, no site não estão disponíveis todos os dados das primeiras seleções, que aconteceram em 2006, 2007 e 2008. As informações sobre as seleções nesses três primeiros anos podem ser encontradas na tese de Castro (2011). A partir de 2009, a disponibilização das informações está mais completa, o que serviu de base para a análise que segue.

Olhando rapidamente a página de cada processo seletivo no site do IFG, é possível perceber que praticamente todas as seleções da modalidade educação de jovens e adultos precisaram de mais do que apenas a convocação do resultado final para preencher as vagas ofertadas em cada curso inicialmente, mesmo tendo uma quantidade grande de candidatos inscritos para participar da seleção. Muitos processos seletivos tiveram várias chamadas e também editais específicos de chamadas públicas para preenchimento de vagas remanescentes dos processos semestrais. Um exemplo dessa afirmação, ou seja, do não preenchimento das vagas ofertadas, é o processo seletivo para o primeiro semestre de 2017, conforme apresentado de forma rápida a seguir.

No processo de 2017/1, foram ofertados 19 cursos em 14 câmpus e cada curso ofertou 30 vagas. Um total de 2.228 pessoas se inscreveram para concorrer às 570 vagas ofertadas. Conforme já citado anteriormente, o acesso dos candidatos ao IFG por meio dessa seleção se deu mediante presença obrigatória na palestra sobre o curso para o qual o candidato se inscreveu, um sorteio caso mais de 120 candidatos comparecessem à palestra e, ainda no mesmo dia e em seguida, a entrevista com caráter classificatório. Dos 19 cursos, 2 tiveram procura inferior ao número de vagas ofertadas, 6 tiveram a concorrência inferior a 2 candidatos por vaga, 4 tiveram concorrência entre 2 e 3 candidatos por vaga, e 7 tiveram mais de 100 inscritos,

chegando a 442 candidatos para concorrerem as 30 vagas do curso Técnico Integrado em Informática para Internet, ofertado no Câmpus Goiânia. No dia da palestra, 14 cursos tiveram um número de candidatos presentes inferior ao total das vagas ofertadas, e no Câmpus Inhumas (Técnico Integrado em Panificação) ninguém compareceu. Como a participação na palestra era requisito obrigatório, todos os candidatos que não compareceram foram eliminados do processo seletivo. Essa seleção chegou a ter 6 chamadas para os Câmpus Goiânia e Goiânia Oeste e teve também 5 chamadas públicas posteriores para preenchimentos das vagas remanescentes nos cursos que não tinham mais candidatos inscritos. Por sua vez, o curso de Panificação/Câmpus Inhumas publicou um comunicado informando o cancelamento da oferta por não haver candidatos suficientes para formar a turma.

A situação descrita, de muitos candidatos inscritos e pouquíssimos presentes no dia da palestra, foi evidente também no processo seletivo que deu origem a esta pesquisa, o do primeiro semestre de 2020. De forma bastante resumida, pois este processo seletivo será mais bem apresentado no capítulo seguinte, a EJA 2020/1 ofertou 18 cursos em 14 câmpus. 1925 pessoas se candidataram para preencher as 588 vagas ofertadas. Porém, assim como no processo seletivo citado anteriormente, 2 cursos tiveram menos inscritos que o total de vagas ofertadas em cada. No dia da seleção, apenas 3 cursos tiveram mais candidatos presentes na palestra do que a quantidade de vagas ofertadas²⁷. Esse processo teve 2ª e 3ª chamadas para os 3 cursos que tinham cadastro de reserva, e, após estas, o Câmpus Valparaíso de Goiás ainda publicou uma Chamada para Matrícula Presencial, na tentativa de preencher, com os próprios candidatos que haviam se inscrito para participar do processo seletivo EJA 2020/1, as 9 vagas que estavam sobrando. Após essas chamadas, foram publicadas 2 Chamadas Públicas, sendo a primeira presencial e para todos os 18 cursos, pois nem mesmo os 3 cursos com número de presentes satisfatório conseguiram preencher as vagas com as chamadas normais previstas no edital, e a segunda remota, uma vez que ela aconteceu após a decretação do isolamento social por parte do governo do estado de Goiás, conforme dados do Quadro 2. Vale destacar que as Chamadas Públicas Presenciais dos Câmpus Águas Lindas e Goiânia Oeste

²⁷ Como a participação na palestra é etapa obrigatória, os candidatos que não comparecem são automaticamente eliminados do processo seletivo.

foram restritas à lista de pessoas que se inscreveram para participar do processo seletivo, pois estes câmpus tiveram lista de cadastro de reserva, e que em todos os câmpus as vagas ofertadas a título de Chamada Pública Presencial e Chamada Pública Remota foram pelo Sistema Universal.

Quadro 2 – Processo Seletivo EJA 2020/1 em números

Câmpus	Curso	Vagas	Inscritos	Concorrência	Compareceram à palestra	Vagas da Chamada Pública Presencial	Vagas da Chamada Pública Remota
Águas Lindas	Enfermagem	30	272	9,1	63	3	-
Anápolis	Secretaria Escolar	36	177	4,9	18	25	9
	Transporte de Cargas	36	86	2,4	13	27	5
Aparecida de Goiânia	Modelagem do Vestuário	36	133	3,7	31	20	-
Cidade de Goiás	Artesanato	30	13	0,4	2	28	22
Formosa	Edificações	30	50	1,7	18	17	-
	Manutenção e Suporte em Informática	30	79	2,6	25	17	-
Goiânia	Cozinha	36	129	3,6	41	3	-
	Desenvolvimento de Sistemas	30	208	6,9	27	10	-
	Transporte Rodoviário	36	47	1,3	10	26	-
Goiânia Oeste	Enfermagem	30	311	10,4	57	2	-
Inhumas	Panificação	30	30	1,0	16	21	-
Itumbiara	Agroindústria	36	43	1,2	5	34	-
Jataí	Secretariado	30	67	2,2	22	19	-
Luziânia	Manutenção e Suporte em Informática	36	47	1,3	2	36	23
Senador Canedo	Refrigeração e Climatização	30	73	2,4	28	4	-
Uruaçu	Comércio	30	16	0,5	2	26	30
Valparaíso de Goiás	Eletrotécnica	36	144	4,0	30	11	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no site do IFG (2020).

Este processo em específico, EJA 2020/1 – Edital Proen 040/2019, chama a atenção para a modalidade de inscrição dos candidatos e também para o comportamento de 2 cursos em específico, pois eles exemplificam bem o problema desta pesquisa.

Com relação à modalidade de inscrição, para participar mediante vagas reservadas aos candidatos oriundos de escola pública, o candidato precisava obrigatoriamente comprovar esta condição. Dos 1925 inscritos, 1114 candidatos se inscreveram para participar pelo Sistema Universal e 811 pela Reserva de Vagas. Após a etapa de análise da documentação comprobatória da Reserva de Vagas, o número de candidatos aptos a participar da seleção por esta modalidade de concorrência caiu de 811 para 56, ou seja, apenas 6,9% dos candidatos que se inscreveram pela Reserva de Vagas comprovaram ter cursado todo o ensino fundamental em escola pública, que é a condição obrigatória para a vinculação ao Sistema de Reserva de Vagas. Esse número representa aproximadamente 3% do total de inscritos no processo seletivo. Os candidatos que não comprovaram terem feito todo o ensino fundamental em escola pública foram migrados para o Sistema Universal e continuaram participando do processo seletivo por esta modalidade. Além das vagas reservadas para quem fez todo o ensino fundamental em escola pública, os candidatos precisaram se autodeclarar PPI (Preto, Pardo ou Indígena) ou DC (demais candidatos) e, em seguida, os que se inscreveram como PPI tiveram que passar por uma Banca de Verificação Étnico/Racial presencial para analisar a autodeclaração feita por eles. Dos 42 candidatos que se autodeclararam Pretos, Pardos ou Indígenas, apenas 18 compareceram à Banca e tiveram sua modalidade de inscrição deferida. Os 24 candidatos que tinham se inscrito como PPI, que já tinham comprovado escola pública, e que tiveram sua condição de PPI indeferida, foram migrados para as vagas DC, ou seja, continuaram concorrendo como candidatos oriundos de escola pública, mas agora como *demais candidatos*.

Já os 2 cursos deste processo seletivo, EJA 2020/1, que melhor exemplificam o não comparecimento dos candidatos inscritos no dia reservado para a palestra são os ofertados na Cidade de Goiás e em Luziânia. O curso Técnico Integrado em Artesanato/Câmpus Cidade de Goiás ofertou 30 vagas e teve apenas 13 candidatos inscritos para participarem da seleção. Dos 13, apenas 2 compareceram no dia da palestra e ambos realizaram a matrícula. Assim, o câmpus publicou a Chamada Pública Presencial para preencher 28 vagas que se encontravam ociosas. Posteriormente, o câmpus publicou a Chamada Pública Remota para preencher 22 vagas que ainda estavam em aberto, e, conforme comunicado publicado no site, o câmpus encerrou a seleção sem preencher todas as vagas. Já o curso Técnico

Integrado em Manutenção e Suporte em Informática/Câmpus Luziânia teve 47 inscritos para as 36 vagas ofertadas, mas somente 2 candidatos compareceram no dia da palestra. Nenhum deles efetuou matrícula na instituição, que voltou a ofertar todas as 36 vagas na Chamada Pública Presencial. Após essa tentativa também foi preciso fazer a Chamada Pública Remota, com a oferta de 23 vagas.

Diante de tudo o que foi exposto anteriormente, percebe-se que o número alto de inscritos em praticamente todos os processos seletivos para preenchimento das vagas dos cursos EJA ofertados no IFG nem sempre representou uma alta concorrência de fato para estas vagas. É possível ver que muitos candidatos se inscrevem para participar do processo seletivo, mas poucos comparecem no dia da seleção, efetivando, assim, sua participação. Dos que comparecem e obtêm o direito de preencher a vaga, poucos efetivam suas matrículas, e essa soma de “ausências” resulta em várias chamadas públicas para o preenchimento das vagas remanescentes, que nem sempre são preenchidas.

O capítulo a seguir descreve como toda a pesquisa aconteceu, todo o caminho traçado e replanejado para se chegar até os sujeitos da pesquisa e a forma como se deu esse contato. Em seguida, o capítulo apresenta os dados gerais do processo seletivo para a EJA 2020/1 no Câmpus Senador Canedo, e os dados coletados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, tais como dados sobre trajetória escolar e escolaridade, renda, a relação entre trabalho e estudo, a relação do candidato com o IFG, entre outros.

CAPÍTULO IV – PERCORRENDO A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo descreve de que forma a pesquisa foi pensada e planejada, quais foram seus embasamentos teórico-metodológicos e também todos os desdobramentos de sua execução.

Em seguida, apresenta os dados levantados no contato direto com os sujeitos que se dispuseram a conversar com a pesquisadora e a análise destes, buscando responder aos objetivos propostos por este trabalho.

4.1. Percurso metodológico

Partindo do princípio de que o homem é determinado historicamente de acordo com as condições materiais de vida e que o ser social só pode ser compreendido em sua historicidade, em suas relações e regularizações que se definem para que o homem viva em sociedade (TRIVIÑOS, 1987), a pesquisa desenvolvida aqui, que buscou compreender o não comparecimento de candidatos que se inscreveram para participar da seleção para a EJA ofertada no Câmpus Senador Canedo/IFG, mas que não compareceram no dia do processo seletivo, fundamenta-se no método materialismo histórico e dialético, uma vez que este “sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*” (FRIGOTTO, 2002, p. 81, grifos do autor), ou seja, por este método estudam-se e analisam-se os dados como construção histórico-cultural, como fruto das ações humanas, como realidade (BARBOSA; CASTRO; RÊSES, 2018). Conforme afirma Frigotto (2002, p. 82),

[p]ara a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento.

A pesquisa ainda se desenvolveu em três etapas, conforme metodologia apresentada por Lüdke e André (1986). A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico acerca do assunto proposto, ou seja, na fase de exploração, reforçando

a importância e a necessidade de se pesquisar a temática da EJA e no estabelecimento de contatos iniciais, de localizar os informantes, ou seja, os candidatos que não compareceram no dia do processo seletivo, e levantar os dados necessários para o estudo. A segunda etapa foi o momento da coleta sistemática dos dados por meio da aplicação do questionário e da realização de entrevistas. Por fim, a terceira e última etapa consistiu na análise e na interpretação sistemática das informações levantadas e na elaboração da dissertação, estabelecendo, assim, conexões, mediações e contradições das múltiplas determinações que constituem a problemática da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia desenvolvida foi a abordagem qualitativa por esta tratar dos aspectos que não podem ser quantificados, como os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que os sujeitos estabelecem em suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo transformados por ela (ANDRÉ, M., 2013), ou nas palavras de Triviños (1987, p. 120), “os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo”. No entanto, a pesquisa qualitativa não eliminou o uso de técnicas quantitativas. Dessa forma, a coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevista semiestruturada. Nesta última, foi estabelecida uma direção geral para o diálogo, combinando perguntas abertas e fechadas. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas pré-definidas, mas não engessadas, o que, diante da espontaneidade e da informalidade da conversa, garantiu a flexibilidade da entrevista e as adaptações necessárias. Essa abordagem metodológica permitiu realizar um levantamento numérico das variáveis socioeconômicas para descrever a realidade dos participantes da pesquisa e possibilitou também “o contato com as expressões orais, sentimentos e percepções destes” (GUIMARÃES; PINTO, 2014, p. 141).

O campo de pesquisa definido foi o curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização na modalidade Educação de Jovens e Adultos ofertado no Câmpus Senador Canedo. Esse curso foi escolhido aleatoriamente entre os 11 câmpus do IFG que tiveram, no dia do processo seletivo, o número de candidatos que compareceram inferior ao número de vagas ofertadas.

A primeira tentativa de contato com os 45 candidatos inscritos, que não compareceram no dia da seleção do processo seletivo para a EJA 2020/1 no Câmpus Senador Canedo, foi por meio do envio de um e-mail²⁸. Ele continha o motivo do contato, a apresentação da pesquisa e da pesquisadora e o convite para participar dela, bem como o link para acessar o questionário eletrônico composto por perguntas objetivas. O e-mail mencionava também que após essa primeira etapa, a pesquisadora entraria em contato com o candidato para agendar a entrevista. Apenas 6 candidatos responderam ao questionário eletrônico e destes apenas 4 possibilitaram a conversa pessoalmente.

Diante da ausência de respostas por parte da maioria nesse primeiro contato, o segundo passo foi ligar para todos. Foi tentado contato inúmeras vezes com todos os 45 candidatos ausentes, mas não foi possível marcar a entrevista com todos por motivos de recusa em participar da pesquisa, não atendimento do telefone, número de telefone inexistente, impossibilidade geográfica²⁹ de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁰ e endereço incompleto no cadastro do processo seletivo. 22 candidatos aceitaram participar da pesquisa e autorizaram que a pesquisadora fosse até suas respectivas residências para o questionário e realizar a entrevista. Entre esses, 5 candidatos eram menores de 18 anos e a aplicação do questionário e a realização da entrevista aconteceram na presença dos responsáveis e foram estes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

²⁸ O Gabinete da Reitoria do IFG, via despacho administrativo expedido em 10/01/2020, autorizou que a pesquisadora tivesse acesso aos dados dos candidatos registrados por eles no formulário de inscrição do processo seletivo para poder entrar em contato com eles e, assim, proceder com a pesquisa.

²⁹ Houve candidatos que não estavam no estado de Goiás nos dias em que a pesquisa aconteceu. Eles se dispuseram a responder por ligação telefônica, mas foram informados de que não seria possível, uma vez que não teriam como assinar presencialmente o TCLE.

³⁰ TCLE é o documento que esclarece ao convidado a participar da pesquisa, de forma clara e acessível, a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão usados na pesquisa, e informa acerca dos “possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano”. O documento também esclarece sobre a liberdade que o indivíduo tem de se recusar a participar ou mesmo sobre a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento sem nenhum tipo de penalização, garantindo ainda a manutenção do sigilo e da privacidade do participante, entre outros (UFV/CEP, s/d).

Desta forma, a aplicação do questionário e a realização da entrevista aconteceram no mesmo dia, uma seguida da outra, na residência de cada candidato que se prontificou a participar da pesquisa. Todas as entrevistas aconteceram na primeira quinzena do mês de março de 2020, pouco tempo antes de o governador do estado de Goiás, Ronaldo Ramos Caiado³¹, decretar o primeiro isolamento social devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de triangulação dos dados, objetivando “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Os resultados alcançados no estudo, confrontados com os conceitos e teorias apresentados na fundamentação teórica e com a experiência pessoal da pesquisadora, permitiram elaborar “um esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos estudados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 173), sob o olhar de múltiplas perspectivas, enriquecendo sua compreensão.

4.2. Dados gerais do processo seletivo no Câmpus Senador Canedo

O Câmpus Senador Canedo/IFG oferta apenas um curso na modalidade EJA, que é o Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização. No processo seletivo do primeiro semestre de 2020, houve 73 inscrições para concorrer às 30 vagas ofertadas no curso, das quais 52 eram candidatos do sexo masculino e 21 do sexo feminino. A idade dos inscritos variou de 14 a 64 anos, predominando as faixas etária de 21 a 30 anos e de 31 a 40 anos.

Dos 73 inscritos, 29 se inscreveram pela Reserva de Vagas. Porém, no período discriminado no edital do processo seletivo para que os candidatos entregassem a documentação a fim de comprovar o direito de participar pela Reserva de Vagas, apenas 1 inscrito o fez e teve sua modalidade de concorrência deferida.

³¹ Eleito no pleito de outubro de 2018, tomou posse como governador do estado de Goiás em 01 de janeiro de 2019 para um mandato de 4 anos.

Com relação aos 45 candidatos que não compareceram no dia da seleção, 30 eram homens e 15 mulheres. Nenhum candidato menor de 18 anos compareceu à seleção.

4.3. Quem são os sujeitos da pesquisa

Os dados apresentados a seguir foram levantados com a aplicação do questionário socioeconômico, que buscou traçar o perfil e caracterizar quem são os sujeitos da pesquisa. Antes de falar sobre a relação que cada participante estabelece com a educação e apresentar os motivos que fizeram com que os candidatos não comparecessem à seleção para a EJA 2020/1 ofertada pelo IFG, objetivo geral desta pesquisa, é importante mostrar quem são essas pessoas, suas escolaridades e de seus pais, seus modos de sobrevivência, de locomoção até à escola e quais meios de comunicação utilizam, uma vez que estes dados ajudarão a compreender a problemática da pesquisa. Para facilitar a apresentação das informações levantadas, os dados de perfil estão explicitados em quadros.

Dos 22 candidatos que participaram desta pesquisa, 13 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As idades variaram entre 14 e 42 anos, dos quais 17 tinham mais de 18 anos e os 5 com 17 anos ou menos eram todos do sexo masculino. Com relação à cor da pele, mais da metade dos participantes se autodeclararam pardos, 7 se identificam como negros e apenas 3 como brancos, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Sexo, idade, estado civil e cor da pele dos participantes

Identificação	Sexo	Idade	Estado civil	Cor da pele
Participante 1	Masculino	18	Solteiro	Pardo
Participante 2	Feminino	31	Solteiro	Negro
Participante 3	Masculino	24	Solteiro	Negro
Participante 4	Masculino	14	Solteiro	Branco
Participante 5	Masculino	17	Solteiro	Negro
Participante 6	Masculino	30	Solteiro	Pardo
Participante 7	Masculino	30	Separado/Divorciado	Branco
Participante 8	Feminino	24	União estável	Pardo
Participante 9	Masculino	42	Separado/Divorciado	Pardo

Participante 10	Feminino	42	Casado	Branco
Participante 11	Feminino	25	Casado	Pardo
Participante 12	Masculino	15	Solteiro	Negro
Participante 13	Masculino	27	Solteiro	Pardo
Participante 14	Feminino	38	União estável	Negro
Participante 15	Masculino	34	Casado	Pardo
Participante 16	Masculino	31	Casado	Pardo
Participante 17	Feminino	19	Solteiro	Pardo
Participante 18	Feminino	18	União estável	Pardo
Participante 19	Feminino	19	União estável	Negro
Participante 20	Feminino	19	Solteiro	Negro
Participante 21	Masculino	15	Solteiro	Pardo
Participante 22	Masculino	17	Solteiro	Pardo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 4 mostra um pouco da trajetória escolar de cada participante. Os dados apresentados mostram que apenas os candidatos menores de 18 anos não interromperam os estudos, com exceção do Participante 22, que concluiu o ensino fundamental em 2019 e não iniciou o ensino médio em 2020 porque não achou vaga nas escolas do município de Senador Canedo.

Para fins de tabulação, foram utilizadas as seguintes siglas: P = participante; EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Quadro 4 – Trajetória escolar dos participantes

Participante	Idade	Escolaridade	Idade ao terminar o EF	Sobre o EF	Idade ao terminar o EM	Sobre o EM	Idade que parou de estudar
P1	18	Cursando EM na EJA	16	Todo em escola pública	Cursando	em escola pública	16
P2	31	EF incompleto	não terminou	Todo em escola pública	-	-	14
P3	24	EM Completo	17	Maior parte em escola Pública	23	Todo em escola pública (EJA)	14
P4	14	Cursando EM na EJA	14	Todo em escola particular	Cursando	em escola particular	não parou
P5	17	Cursando EM	16	Maior parte em escola particular	Cursando	maior parte em escola pública	não parou

P6	30	EM incompleto	18	Todo em escola pública	parou de estudar	em escola pública	28
P7	30	EM incompleto	18	Todo em escola pública	parou de estudar	em escola pública	24
P8	24	EF completo na EJA	24	Todo em escola pública	não iniciou o EM	Não Iniciou o EM	12
P9	42	EM incompleto	18	Todo em escola pública	parou de estudar	em escola pública	37
P10	42	EF incompleto	não terminou	Todo em escola pública	-	-	18
P11	25	Cursando EM	24	Todo em escola pública	Cursando	em escola pública	15
P12	15	Cursando EM	14	Todo em escola pública	Cursando	em escola pública	não parou
P13	27	EM incompleto	16	Todo em escola pública	parou de estudar	em escola pública	não sabe
P14	38	EM incompleto	37	Todo em escola pública	parou de estudar	em escola pública	22
P15	34	EM completo via Encceja	32	Todo em escola pública	não cursou o EM	Aprovado na prova do Encceja	28
P16	31	EF Completo	28	Todo em escola pública	não iniciou o EM	Não Iniciou o EM	19
P17	19	Cursando EM	19	Todo em escola pública	Cursando	em escola pública	16
P18	18	EF Completo	17	Maior parte em Escola do Campo	não iniciou o EM	Não Iniciou o EM	17
P19	19	EM incompleto	17	Todo em escola pública	parou de estudar	em escola pública	18
P20	19	EM completo via Encceja	16	Todo em escola pública	19	Aprovado na prova do Encceja	19
P21	15	Cursando EM	15	Maior parte em escola pública	Cursando	em colégio militar	não parou
P22	17	EF Completo	16	Todo em escola pública	não iniciou o EM	Não Iniciou o EM	16

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 4 traz informações que vão de encontro aos requisitos de ingresso³² estabelecidos pelo Edital Proen nº 040/2019 para a seleção EJA 2021/1. Como pode-se observar no Quadro 4, 5 candidatos eram menores de 18 anos (e não teriam 18 até a data da matrícula, conforme data de nascimento preenchida no cadastro), 2 candidatos pararam de estudar antes de completar o ensino fundamental e 3

³² Conforme edital, a EJA ofertada pelo IFG é para o candidato cursar o ensino médio juntamente com o curso técnico. Portanto, o candidato precisa ser portador de Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental ou vá concluí-lo até a data da matrícula. O candidato precisa ter também a idade mínima de 18 anos até a data da matrícula.

candidatos já possuíam o ensino médio completo. Para facilitar a visualização desses dados, segue Tabela 1 simplificada abaixo.

Tabela 1 – Escolaridade dos participantes da pesquisa

Ensino fundamental incompleto	2
Ensino fundamental completo	4
Ensino médio incompleto	6
Cursando ensino médio	7
Ensino médio completo	3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Retirando os participantes com ensino fundamental incompleto e aqueles com ensino médio completo, 4 participantes possuem ensino fundamental completo e não iniciaram o ensino médio, 6 iniciaram e pararam de estudar no decorrer do ensino médio e 7 estavam cursando o ensino médio no momento da pesquisa (março/2020), tanto na modalidade regular quanto na modalidade educação de jovens e adultos.

Dos 3 candidatos que já possuem certificação de ensino médio, um deles cursou-o na modalidade EJA, outro iniciou na EJA e em seguida foi aprovado para o Enceja³³ e o terceiro nunca frequentou o ensino médio, tendo obtido sua certificação diretamente pelo Enceja.

A última coluna do Quadro 4 diz respeito à idade que os participantes pararam de estudar. Esse dado precisa ser analisado caso a caso, pois observa-se que há participantes que não pararam de estudar, e há participantes que interromperam os estudos mais de uma vez, como, por exemplo, o participante 3, que parou de estudar pela primeira vez aos 14 anos, voltou e concluiu o ensino fundamental aos 17 anos, parou novamente e retomou os estudos para cursar o ensino médio na modalidade

³³ O Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos (Encceja) é um modo de aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. “O Encceja é direcionado aos jovens e adultos residentes no Brasil ou no exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria e que atendam ao art. 38, §1º e §2º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996: tenham, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino fundamental; ou tenham, no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino médio. [...] O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja.” (BRASIL/INEP/MEC, s/d).

EJA e finalizar aos 23 anos; e o participante 14, que relatou ter parado de estudar aos 22 anos, concluiu o ensino fundamental aos 37 anos, iniciou o ensino médio e interrompeu-o novamente.

Na etapa de levantamento de perfil, foi perguntado também sobre a escolaridade dos pais. Faria e Moura (2015, p. 156) relatam que

[a]s marcas da exclusão são identificadas no fato de ser filho de trabalhadores com pouca instrução escolar, por ter passagem curta e não sistemática pela escola. A privação da escola levou-os à exclusão de direitos, entre os quais, o direito à oportunidade de inserção no mundo do trabalho e a melhores condições de vida.

Corroborar essa afirmação uma reportagem publicada no jornal Estadão (2016), que mostra a influência que a escolaridade dos pais/responsáveis tem sobre a de seus filhos e como isto é um reflexo de sociedades com alto nível de desigualdade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentada na matéria mostra que “filhos de pais que nunca frequentaram a escola dificilmente conseguem terminar o ensino médio” e que “uma pequena melhora na escolaridade paterna já é capaz de representar um salto”. Essas afirmações podem ser exemplificadas nos dados do Quadro 5, que apresenta a escolaridade dos pais dos participantes.

Quadro 5 – Escolaridade dos participantes e de seus pais

Participante	Idade	Escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
P1	18	Cursando EM na EJA	EF incompleto	EF incompleto
P2	31	EF incompleto	Não sabe	EM completo
P3	24	EM completo	Não sabe/não conheceu o pai	Especialização
P4	14	Cursando EM na EJA	EM completo	EF completo
P5	17	Cursando EM	Cursando pós-graduação	Superior completo
P6	30	EM incompleto	EF incompleto	EM incompleto
P7	30	EM incompleto	Não estudou	Não sabe
P8	24	EF completo na EJA	Não sabe/falecido	Não estudou
P9	42	EM incompleto	Não estudou	Não estudou
P10	42	EF incompleto	Não sabe/não conheceu o pai	EM completo

P11	25	Cursando EM	EF incompleto	EF incompleto
P12	15	Cursando EM	Não sabe/falecido	Cursando EM
P13	27	EM incompleto	Não sabe	EF incompleto
P14	38	EM incompleto	Não sabe/não conheceu o pai	Alfabetizada apenas
P15	34	EM completo Via Encceja	Não sabe/falecido	EF incompleto
P16	31	EF completo	Não sabe/não conheceu o pai	EF incompleto
P17	19	Cursando EM	EF incompleto	EM completo
P18	18	EF completo	Não sabe	EF completo
P19	19	EM incompleto	EF completo	EM incompleto
P20	19	EM completo via Encceja	EF incompleto	EF incompleto
P21	15	Cursando EM	EF completo	EF incompleto
P22	17	EF completo	EF incompleto	EF incompleto

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para melhor entendimento do que mostra o Quadro 5, aqui os participantes serão divididos em 2 categorias: 12 participantes pararam de estudar e não estavam estudando no momento (2 participantes com ensino fundamental incompleto, 4 participantes com ensino fundamental completo e 6 participantes com ensino médio incompleto) e 10 participantes cursam e/ou já concluíram o ensino médio.

Dos 12 participantes que interromperam os estudos, a escolaridade do pai, da mãe ou de ambos os progenitores de 9 deles está na situação de “não sabe” e/ou “não estudou”. Destes 12, em apenas 2 casos um dos progenitores possui escolaridade superior à dos filhos, em outros 2 casos a escolaridade do participante coincide com a de um dos pais e em 5 casos os pais pararam de estudar em um nível antes de seus filhos. Dos 10 participantes que estão cursando ou já têm a certificação do ensino médio, há 2 casos de pais com alguma formação além do nível superior completo.

O Quadro 5 mostra que o afastamento da escola é geracional. Não apenas a escolaridade dos pais exerce influência na escolaridade dos filhos, mas também a presença deles no ambiente familiar. As desigualdades sociais são históricas e vão se perpetuando a cada geração quando não se tem oportunidades iguais para todos. Ratificando o que foi dito por Demier e Gonçalves (2017) e por Faria e Moura (2015), esse é o reflexo de uma sociedade capitalista que se edifica na assimetria de poder e

na desigualdade social entre as classes, fazendo prevalecer a dualidade estrutural da sociedade, a exclusão dos sujeitos do direito à educação e aos outros direitos.

O questionário contemplou também a questão econômica tanto do participante individualmente quanto de sua família, considerando como família para fins deste estudo o conjunto de pessoas que moram na mesma residência que o participante e que usufruem do rendimento familiar. Os dados da Tabela 2 devem ser analisados com base no valor do salário mínimo nacional na época que a pesquisa aconteceu, R\$ 1.045,00, vigente de 01/02/2020 a 31/12/2020.

A renda familiar mensal dos 22 participantes varia entre R\$ 1.045,00 e R\$ 6.000,00, com predominância para as famílias que ganham até 1 salário mínimo e as que ganham de R\$ 1.046,00 a R\$ 1.500,00. Os dados levantados mostram que à medida que aumenta o valor da renda familiar mensal, menos famílias fazem parte da faixa de renda, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 – Renda familiar mensal

Até R\$ 1.045,00	5 famílias
De R\$ 1.046,00 a R\$ 1.500,00	5 famílias
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	4 famílias
De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00	3 famílias
De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00	1 família
De R\$ 3.001,00 a R\$ 3.500,00	2 famílias
De R\$ 4.001,00 a R\$ 4.500,00	1 família
De R\$ 5.501,00 a R\$ 6.000,00	1 família

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação à renda individual de cada participante, 7 participantes não possuem renda. Entre eles estão 2 menores de 18 anos. Os outros 3 participantes com idade igual ou inferior a 17 anos desempenham alguma atividade econômica e ganham até R\$ 500,00 por mês. 11 participantes, incluindo os 3 menores citados anteriormente, ganham até 1 salário mínimo e 3 destes são os únicos que têm rendimentos na família.

Dos 22 entrevistados, 6 são os únicos que trabalham em casa, sendo os responsáveis pelo sustento da família. Desses, 3 ganham até 1 salário mínimo e os outros 3 ganham de R\$ 1.046,00 a R\$ 1.500,00. Apenas 1 participante tem rendimento individual de até R\$ 2.000,00, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Renda individual mensal

Não possui renda	7
Até R\$ 1.045,00	11
De R\$ 1.046,00 a R\$ 1.500,00	3
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que diz respeito à renda per capita de cada família, há uma queda brusca nos valores apresentados aqui até então. A quantidade de pessoas morando em cada residência varia de 1 a 7, predominando as famílias com 5 pessoas no total (7 famílias nesta condição). Dos participantes que moram sozinhos, a maior renda foi de R\$ 1.500,00 e das famílias com mais habitantes, a maior renda per capita foi de R\$ 500,00. A família com menor renda per capita é composta por 5 pessoas e o valor é de R\$ 209,00 por pessoa, enquanto as residências com maiores rendas per capita são de um dos participantes que moram sozinhos e de uma família composta por 4 pessoas, ambas com o valor de R\$ 1.500,00 por pessoa.

Essa exposição das rendas familiar, individual e per capita confirma o exposto por Arroyo (2005) quando ele mostra que o público da EJA é, historicamente, composto por jovens e adultos populares, ou seja, por pessoas pobres, trabalhadores informais, desempregados, vulneráveis, excluídos. Confirma também as palavras de Frigotto (2018), que mostra o processo de exploração da mão de obra pobre por parte da sociedade e ratifica as palavras de Wood (2011), reforçando que o capitalismo tornou possível conceber uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social, mantendo intactas as diferenças nas relações econômicas entre elite e trabalhadores.

Outro dado levantado pelo questionário socioeconômico diz respeito ao tipo de residência de cada participante. Apesar de os valores per capita tão baixos apresentados no parágrafo anterior, e de todas as necessidades básicas que esses valores precisam dar conta de sustentar para que cada indivíduo consiga viver (ou sobreviver) com o mínimo de dignidade, mais da metade dos participantes moram em casas próprias, sendo elas já quitadas ou em pagamento ainda, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 – Tipo de residência dos participantes

Casa de amigos	1
Habitação cedida	2
Residência alugada	3
Casa de familiares	4
Própria, já quitada	6
Própria, em pagamento	6

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os últimos dados da Tabela 4, que dizem respeito à casa própria, chamam a atenção para os significados e os valores que o fato de possuir uma residência fixa, possuir um bem de consumo, tem para as classes menos favorecidas da sociedade. Mesmo que o tamanho da residência seja inadequado para a quantidade de pessoas que nela residem, que sua localização não seja na área mais favorecida da cidade ou que a infraestrutura disponibilizada no bairro ou setor não seja a adequada, conseguir construir ou comprar a casa própria representa a conquista de uma cidadania carregada de simbolismo positivo, ou seja, de uma posição social mais elevada (GUIMARÃES; PINTO, 2014). Segundo Freyre (1979, p. 4), “Ter casa própria é o ideal de quase todo brasileiro: mesmo que seja o que às vezes por modéstia se define como um mucambinho”.

Prosseguindo com a aplicação do questionário, os participantes foram questionados sobre sua relação com o mundo do trabalho, sobre sua condição de trabalhadores no momento da pesquisa, o tipo de vínculo empregatício, sobre a necessidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo e as consequências disso no desempenho educacional. 13 participantes alegaram que estão exercendo atividade remunerada no momento, incluindo neste número 3 participantes com 17 anos ou menos. 6 participantes responderam que não estão trabalhando no momento, mas que já tiveram algum tipo de experiência profissional e os demais 3 participantes informaram que nunca trabalharam. Nesse último grupo estão participantes com 14, 18 e 25 anos de idade.

Dos 13 participantes que estão trabalhando atualmente, 5 informaram que estão trabalhando em uma ocupação para a qual se preparam, ou seja, para a qual fizeram algum curso e agora têm oportunidade de colocar os conhecimentos obtidos em prática. São eles: eletricista, manicure, pedreiro, *design* de sobrancelhas e

participante do Programa Jovem Aprendiz. Destes 5, apenas o Jovem Aprendiz possui carteira de trabalho assinada. Dos demais 8 participantes que estão trabalhando atualmente, apenas 1 tem carteira de trabalho assinada.

Ainda sobre esses 13 participantes que exercem atividade remunerada, as atividades exercidas variam entre “bico”, emprego autônomo, emprego fixo, cargo comissionado e Jovem Aprendiz, conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Ocupação atual dos participantes que exercem atividade remunerada

“Bico”	6
Emprego autônomo	4
Emprego fixo	1
Cargo comissionado	1
Jovem Aprendiz	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como 5 participantes estão trabalhando em funções para as quais se prepararam, os demais 8 participantes alegaram que estão trabalhando em oportunidades que surgiram, ou seja, “no que apareceu”, conforme relatou o Participante 2. Destes 8 participantes, 5 informaram que nunca se prepararam para entrar no mercado de trabalho e 3 fizeram cursos profissionalizantes, mas um deles disse que não consegue trabalho nas áreas de seus cursos porque não tem experiência, o outro disse que até tem experiência, mas não registrada em carteira de trabalho e os empregadores fizeram essa exigência, e a terceira informou que o marido não permite que ela trabalhe na função para a qual se preparou.

As respostas dos participantes que alegaram que estão trabalhando “no que apareceu” mostram a atualidade do pensamento de Lima (2009) quando este expõe que a sociedade capitalista se ergueu sobre a alienação da força de trabalho das pessoas que não fazem parte da elite, e a relação estabelecida aí é de consenso entre o capitalista possuidor de capital e o trabalhador fornecedor de mão de obra. Desta forma, o trabalhador passa a ter acesso aos meios de produção para sua subsistência. E conforme evidenciou Gramsci (1991) nos capítulos anteriores, as relações sociais estabelecidas entre os homens produzem e reproduzem a vida social. Autores que também corroboram essa afirmação são Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) ao mostrarem que o capitalismo é, acima de tudo, um modo de produção de relações

sociais, ou seja, das relações estabelecidas entre empregadores e pessoas que vendem sua força de trabalho.

Dos 3 participantes que alegaram nunca terem trabalhado, nenhum deles está procurando emprego. Já entre os 6 candidatos que não estão trabalhando no momento, mas que já tiveram algum tipo de experiência profissional, 2 não estão procurando emprego, 3 se classificaram como desempregados e 1 não respondeu.

Como a maioria dos participantes exercem ou já exerceram alguma atividade remunerada, foram feitos questionamentos sobre a necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo e também o resultado dessa experiência. Dos 22 participantes, 15 informaram que, em algum momento da trajetória escolar, precisaram (ou precisam ainda) trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Desses, 8 disseram que a necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo atrapalhou os estudos, e 2 destes 8 ainda alegaram que não tiveram a opção de apenas estudar. 7 participantes responderam que trabalhar e estudar ao mesmo tempo não prejudicou/não está prejudicando os estudos, 4 participantes não precisaram trabalhar e estudar ao mesmo tempo e 3 participantes nunca trabalharam.

Quadro 6 – Relação trabalho e estudo

Participante	Idade	Escolaridade	Está trabalhando atualmente?	Trabalhou e estudou ao mesmo tempo?	Sobre trabalhar e estudar ao mesmo tempo
P1	18	Cursando EM na EJA	Nunca trabalhou	Nunca trabalhou	-
P2	31	EF incompleto	Sim	não	Não se aplica
P3	24	EM completo	Sim	sim	Atrapalhou os estudos; não teve opção de apenas estudar
P4	14	Cursando EM na EJA	Nunca trabalhou	Nunca trabalhou	-
P5	17	Cursando EM	Não, mas já trabalhou	sim	Não atrapalhou os estudos
P6	30	EM incompleto	Sim	sim	Atrapalhou os estudos
P7	30	EM incompleto	Sim	sim	Atrapalhou os estudos
P8	24	EF completo na EJA	Não, mas já trabalhou	sim	Não atrapalhou os estudos
P9	42	EM incompleto	Não, mas já trabalhou	sim	Atrapalhou os estudos; não teve opção de apenas estudar
P10	42	EF incompleto	Sim	não	Não se aplica
P11	25	Cursando EM	Nunca trabalhou	Nunca trabalhou	-

P12	15	Cursando EM	Sim	não	-
P13	27	EM incompleto	Sim	sim	Atrapalhou os estudos
P14	38	EM incompleto	Sim	sim	Atrapalhou os estudos
P15	34	EM completo via Encceja	Sim	sim	Atrapalhou os estudos
P16	31	EF completo	Não, mas já trabalhou	não	-
P17	19	Cursando EM	Sim	sim	Não atrapalhou os estudos
P18	18	EF completo	Não, mas já trabalhou	sim	Não atrapalhou os estudos
P19	19	EM incompleto	Sim	sim	Não atrapalhou os estudos
P20	19	EM completo via Encceja	Não, mas já trabalhou	sim	Atrapalhou os estudos
P21	15	Cursando EM	Sim	sim	Não atrapalhou os estudos
P22	17	EF completo	Sim	sim	Não atrapalhou os estudos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para finalizar a parte sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, os entrevistados foram indagados sobre qual o meio de transporte utilizado (ou a ser utilizado) para ir assistir aula no câmpus do IFG em Senador Canedo e quais meios de comunicação utilizam para se manterem informados. Acerca do meio de transporte para ir assistir as aulas, 1 participante informou que iria a pé, 3 disseram que iriam de bicicleta e 18 relataram que iriam de transporte público, e 2 desses 18 disseram que a locomoção via transporte público poderia variar entre ir de bicicleta e ir de carona.

Já sobre o meio utilizado para se manter informado, as respostas variaram entre internet, jornal escrito/revista e televisão, conforme Tabela 6. A maioria, 13 participantes, informou que não possui computador em casa e que, quando precisa acessar a internet, o faz pelo celular. Os demais 9 participantes alegaram possuir computador com acesso à internet em suas residências.

Tabela 6 – Meio de comunicação utilizado para obter informações

Internet	16
Televisão	2
Internet e televisão	3
Jornal escrito/revista e televisão	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante dos dados apresentados, é possível reafirmar o perfil dos sujeitos da EJA descrito nos capítulos anteriores, ou seja, são sujeitos com limitações históricas, sociais, culturais, cuja sociedade capitalista os obriga a se encaixar no papel de mão de obra alienada, oferecendo uma educação aligeirada e muitas vezes sem qualidade para quem não teve a oportunidade de estudar no tempo certo. São sujeitos que ainda estão no “reino da necessidade” vislumbrando o “reino da liberdade”, mas com toda uma bagagem de negação de direitos há gerações para suportar.

Os dados mostram que se tratam de trabalhadores pobres, pardos, lotados em ocupações informais, desempregados, com poucas ou nenhuma oportunidade, baixa remuneração, pessoas que precisaram ingressar no mercado de trabalho muito cedo para garantir sua sobrevivência, tendo que optar entre estudar ou sobreviver. Em suma, são trabalhadores sem direitos.

4.4.O processo educacional dos candidatos à EJA do Câmpus Senador Canedo/IFG

Nesta seção, à luz do que foi discutido anteriormente e dos dados oriundos da entrevista, buscou-se compreender de que forma aconteceu/acontece ainda o processo educacional dos candidatos que não compareceram no dia do processo seletivo para a EJA ofertada pelo IFG em Senador Canedo.

A entrevista foi composta por 22 perguntas orientadoras para que cada participante ficasse à vontade para respondê-las, ou mesmo se recusar a responder. Para entender melhor todo o contexto da resposta de cada participante à pergunta que representa o objetivo geral desta pesquisa – o porquê de o candidato ter se inscrito para participar do processo seletivo e não ter comparecido no dia da seleção –, fez-se o uso de perguntas norteadoras para conhecer as múltiplas determinações da relação do participante com a educação, tais como os motivos de ter parado de estudar e por que resolveu voltar a estudar agora, a análise pessoal sobre suas vidas financeira e profissional, seus projetos de vida, de que forma o participante ficou sabendo do IFG e do curso EJA lá ofertado, sua relação com o edital da seleção, bem como as sugestões dos participantes para que ocorra a efetivação da participação no processo seletivo.

As perguntas que compõem a entrevista foram catalogadas em 3 categorias. São elas: a) a relação do candidato com o IFG; b) a relação do candidato com o edital do processo seletivo ofertado pelo IFG; e c) a relação do candidato com seu processo educativo.

a) A relação do candidato com o IFG

Nesta categoria, buscou-se identificar a relação do participante com o Instituto Federal de Goiás, ou seja, a proximidade dele com o IFG, se o participante conhece o IFG e a sua função social, se ele conhece o curso EJA ofertado no Câmpus Senador Canedo e qual seu objetivo, como o candidato ficou sabendo da oferta do curso, como e por que resolveu participar da seleção e quem fez a inscrição do participante no processo seletivo.

Inicialmente, os candidatos foram indagados sobre se conheciam o IFG. O intuito dessa pergunta era perceber o que é o IFG para o candidato, se ele já chegou a ir pessoalmente na instituição, se ele sabe quais são as finalidades do IFG. 14 candidatos responderam que conheciam e 8 responderam que não, que nunca tiveram qualquer tipo de contato com o IFG e também não conheciam sua organização e/ou funcionamento. Entre os participantes que alegaram não conhecer o IFG estão os que nunca tinham ouvido falar do IFG e os que disseram que sabem que se trata de um lugar de estudos, mas não sabem exatamente estudo de quê.

Em seguida, os participantes da pesquisa foram indagados sobre quem tinha feito sua inscrição para participar do processo seletivo. As respostas estão representadas na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Quem fez a inscrição do candidato no processo seletivo EJA 2020/1 do IFG

Um parente do candidato	4
O companheiro do candidato	3
O próprio candidato	15

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos 15 participantes que responderam que eles mesmos fizeram sua inscrição para participar do processo seletivo EJA 2020/1 ofertado pelo IFG, estão os 5 participantes com 17 anos ou menos.

Complementando essa pergunta, os participantes foram questionados sobre o motivo de eles próprios ou os terceiros terem efetuado suas inscrições para participar do processo seletivo para o curso EJA de Refrigeração e Climatização ofertado no Câmpus Senador Canedo. As respostas variaram bastante, predominando o interesse em já sair da escola com uma profissão, conforme Tabela 8. Entre as 22 respostas, ao menos 8 alegaram também que tinham interesse em estudar especificamente no IFG por ser uma instituição de ensino bem-conceituada no município.

Tabela 8 – Motivos de o candidato (ou de quem o inscreveu) ter se inscrito na seleção do IFG

O parente que o inscreveu viu no IFG uma boa oportunidade para o candidato	2
O/A companheiro/a deseja que o candidato conclua os estudos	4
Fazer o ensino médio junto com o curso técnico e já ter uma profissão	8
Interesse em fazer um curso técnico profissionalizante	2
Interesse em fazer um curso técnico e também estudar no IFG	1
Apenas para concluir o ensino médio	1
Concluir os estudos e, assim, ter uma melhora na profissão	2
Por ser no IFG/interesse em estudar no IFG	2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 2, 31 anos: Porque eu tenho uma amiga em Brasília que ela... é... fez, né. Aí eu lembrei quando eu vi o anúncio, aí eu falei, ah, eu acho que encaminha, já vai fazendo o técnico junto (...) aí eu resol... já mato dois *coelho* numa cajadada só. Aí me inscrevi.

Participante 6, 30 anos, inscrito pelo companheiro: Porque ele faz faculdade e queria que eu concluísse meus estudos [Adaptado].

Participante 7, 30 anos: Porque o rapaz estuda lá e me indicou, que lá é muito bom. No caso eu tô precisando, preciso do curso e terminar meus estudos também.

Cunhada do Participante 9, 42 anos, inscrito por ela: Hoje em dia você sabe que tem uma, não sei se posso chamar de discriminação, mas muitos lugares, se você não tiver nem o ensino médio, você não consegue trabalho.

Participante 10, 42 anos: Porque eu queria uma melhora, né, na minha profissão. Não só profissão, como escolaridade também porque

se você não tem o ensino médio, você não tem nada hoje em dia. Aliás, até com o ensino médio já não *tá* tendo mais oportunidade de emprego, né, essas coisas. É por isso, eu queria crescimento mesmo.

Participante 12, 15 anos: [...] eu fazendo os dois, quando eu terminasse... é... o mercado de trabalho ia ficar muito mais fácil pra mim. É isso que eu queria.

Participante 20, 19 anos: Porque, assim, o IFG é uma oportunidade boa, né. Porque lá é federal e também ia ficar melhor *pro* meu currículo (...) porque eu tendo o ensino médio lá ia ficar até mais fácil pra *mim* conseguir um emprego. Também pelo curso técnico, né, que já ajuda muito. Já sair com o ensino médio e com a formação.

Participante 21, 15 anos: Por conta de o pessoal falar que é uma escola muito boa, tem um ensino muito bom e o EJA atualmente nas outras escolas não *tá* compensando por conta do ensino que é passado lá.

Na fala dos participantes citados anteriormente fica clara a preocupação com a obtenção de qualificação para se inserir e se manter no mercado de trabalho, seja apenas com o ensino médio completo, seja com um curso técnico no currículo. Esta análise reforça a característica mais marcante dos sujeitos da EJA: trata-se de trabalhadores-estudantes, e não o contrário, visto que quase a totalidade dos participantes da pesquisa informaram a necessidade de trabalhar para sobreviver e para manter suas famílias. As falas dos participantes 12 e 20 demonstram bem o que Ciavatta (2014) quis dizer quando relatou que obter uma formação profissional no ensino médio como uma imposição da realidade sobre a classe trabalhadora é um problema ético, pois explicita que o ensino médio brasileiro não se desenvolve sobre uma base unitária para todos, já que as diferenças sociais estão presentes na sociedade de forma evidente.

Ainda sobre a relação dos participantes com o IFG, eles foram indagados sobre como ficaram sabendo do processo seletivo para a EJA 2020/1 (ou como quem os inscreveu tomou conhecimento) e também se eles conheciam o curso técnico ofertado junto com o ensino médio e como este funciona no mercado de trabalho. A Tabela 9 mostra que a maior parte dos participantes teve conhecimento do processo seletivo pela Internet, e vários destes responderam que viram divulgação do processo seletivo na página do IFG no *Facebook*.

Tabela 9 – Como o candidato (ou quem fez sua inscrição) ficou sabendo do processo seletivo

Por meio de propaganda na Internet/redes sociais	9
Por meio de amigos/parentes	8
O IFG foi até a escola do candidato divulgar o processo seletivo	5

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A Tabela 10, por sua vez, mostra que praticamente 2/3 dos participantes não tinham conhecimento nenhum sobre o curso técnico ofertado junto com o ensino médio no IFG e, conseqüentemente, também não sabiam nada a respeito do mercado de trabalho para pessoas com esta formação.

Tabela 10 – Conhecimento do candidato sobre o curso técnico e sobre seu mercado de trabalho

Não conhecia o curso e nem seu mercado de trabalho	13
Conhecia o curso e seu mercado de trabalho	5
Conhecia o curso, mas não seu mercado de trabalho	4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 3, 24 anos: Conhecia porque eu já tenho ouvido falar muito sobre o curso e, no caso do ambiente de trabalho, é... é uma oportunidade que eu sempre tive visão, né, sobre isso. Por justamente por causa do clima, né... o meu pensamento foi o seguinte: bom, a tendência do clima é só piorar, e o ser humano utilizar... procurar uma forma de... como é que se diz... se esfriar, né... então eu pensei: essa é uma oportunidade única, né, que eu não posso perder.

Pesquisadora: Você me disse que nem sabia que a EJA no IFG era para fazer o ensino médio junto com o curso técnico.

Participante 6, 30: *Aham*, eu não sabia.

Pesquisadora: Então você não conhecia o curso?

Participante 6, 30 anos: Não. *Pra* mim que era só mesmo supletivo, assim.

Participante 17, 19 anos: Não. Eu conheci quando eles ((servidores do IFG)) *foi* lá na escola falar, mas eu não conhecia antes. Eles explicaram bem rápido porque não podia tomar muito tempo dos professores.

Esta primeira categoria, que apresenta dados sobre como aconteceu/acontece a relação do candidato com o instituto, mostra a desigualdade de acesso às informações de acordo com a classe social a que pertencem os sujeitos.

Conforme explanado no Capítulo 1, a forma como o Estado desempenha suas funções nas sociedades capitalistas implica no modo como se desenvolverão as

relações entre os indivíduos ao longo do tempo e nos espaços. Desta forma, concorda-se com Marx (1980, 1997) sobre o Estado ser o resultado da divisão da sociedade em classes e sobre ele ser usado como um instrumento de dominação de uma classe sobre as outras, predominando o interesse das classes dominantes, uma vez que o modo como o Estado é conduzido tem implicações diretas nos diferentes tipos de educação ofertadas para a população.

Essa categoria remete aos dizeres de Wood (2011) quando ela explicita como a ascensão do capitalismo fez e faz com que a desigualdade social seja muitas vezes ignorada quando se está presente a igualdade civil. No caso da desigualdade de acesso às informações aqui demonstrada, não se trata do não acesso aos meios de divulgação do edital do processo seletivo (este assunto será tratado na próxima categoria), pois, como demonstrado no subitem anterior, praticamente todos os participantes da pesquisa informaram ter acesso à internet em casa, seja pelo computador, seja pelo celular. A desigualdade de acesso aqui inicia-se na negação ao direito de uma comunicação mais inclusiva, na ausência de informações claras acerca de como acontece e de como participar do processo seletivo, visto que o texto do edital não foi suficiente para o entendimento de vários participantes da pesquisa acerca do processo seletivo, como se verá na categoria seguinte. Isso corrobora o que foi apresentado no Capítulo 1, quando este mostra que a escola não é a mesma para todos e que as pessoas não estão em condições de igualdade.

b) A relação do candidato com o edital do processo seletivo EJA 2020/1

Esta segunda categoria apresenta os dados que dizem respeito à relação dos candidatos com o instrumento que dita as regras do processo seletivo, ou seja, o edital. Partindo do princípio de que é obrigação de todo candidato ler o edital antes de efetuar sua inscrição na seleção, justamente para conhecer os critérios de participação, as etapas do processo seletivo e como elas acontecem, bem como quais documentos precisam ser entregues nas etapas que exigem uma determinada comprovação, as perguntas abaixo foram essenciais para esclarecer muitas das controvérsias encontradas na participação/inscrição dos candidatos.

A primeira pergunta desta categoria procurou averiguar se o candidato tinha lido o edital ou se outra pessoa havia lido e explicado para o candidato como

funcionava a seleção e o que ele precisava fazer para efetivar sua participação. A Tabela 11 elenca as respostas dos participantes da pesquisa.

Tabela 11 – Sobre a leitura do edital do processo seletivo EJA 2020/1

Participante alega que leu o edital	5
Participante alega que leu um pouco do edital/ leu sem atenção	6
Participante não leu o edital e não teve auxílio de terceiros	5
Um terceiro leu e explicou a seleção para o participante	6

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A metade dos participantes não leu nada do edital (6 não leram, mas tiveram alguém para ler/explicar alguns pontos do edital, e 5 não leram e não tiveram a ajuda de ninguém). Infelizmente, essa não é uma realidade restrita ao público da EJA, uma vez que a experiência da pesquisadora como membro do Centro de Seleção do IFG mostra que nos outros processos seletivos ofertados pelo instituto também é comum essa não leitura por parte de muitos candidatos.

Participante 2, 31 anos: Eu a... eu acho que li. Sim. [...] Eu acho que eu [...] passei o olho ((risos)).

Pesquisadora: Entendi. Então você chegou a ver como funcionava a seleção?

Participante 2, 31 anos: Foi, que eu tinha que... eu ia lá, assistia uma palestra e... aí depois eu não lembro.

Participante 10, 42 anos: Não, não li também.

Pesquisadora: Alguém te explicou o edital?

Participante 10, 42 anos: Nada! Porque eu fiz pela internet, né, aí eles *diz* que ia mandar um e-mail depois, né, e ninguém mandou.

Pesquisadora: Quem falou que ia mandar e-mail?

Participante 10, 42 anos: *Tava* lá no... na inscrição “aí a gente entra em contato por e-mail”, né. Acho que no final, não sei, quando me inscrevi. Aí eu fiquei esperando, né, um e-mail. Aí *num* veio. Aí depois veio essa ligação.

Pesquisadora: Para comparecer no câmpus no dia da seleção?

Participante 10, 42 anos: Sim, no dia do sorteio. Acabou que eu esqueci.

Participante 14, 38 anos: Minha cunhada ((que explicou o edital)), mas eu até esqueci o que... ah, e a pessoa ((algum servidor do câmpus Senador Canedo)) me ligou também me pedindo um monte de coisa. Era documento que eu nem sei mais o que era mais.

Participante 17, 19 anos: Não. Acho que não... não lembro. Mas, se não me engano, meu professor leu *pra* gente dentro da sala.

Pesquisadora: Ele explicou o que vocês tinham que fazer, todas as etapas?

Participante 17, 19 anos: Ele não explicou tudo direitinho, mas eu desisti porque eu fui no meu diretor e falei que eu tinha conseguido, né, que tinham me chamado num processo e tal, ele falou *pra* mim “você não sabe nem se você vai passar”, ele falou desse jeito.

Pesquisadora: ele falou isso com relação ao IFG?

Participante 17, 19 anos: Não, ele não sabia se eu ia passar aqui, no fundamental. Aí eu falei “ah, vou desistir” porque do jeito que esse povo da minha escola é triste. Porque só podia se eu passasse, né. Só podia entrar lá se eu passasse e o diretor falou que nem sabia se eu ia passar. As minhas amigas me *incentivou*, mas o diretor...

Outro fato que chama a atenção neste ponto da pesquisa é que não apenas os participantes que não leram o edital como também os que tiveram a ajuda de alguma pessoa para explicar o edital também não conseguiram participar ou se inscrever corretamente no processo seletivo. Durante as entrevistas, ficou demonstrado que os terceiros tiveram dificuldade para entender o conteúdo do edital e/ou fizeram uma leitura superficial do mesmo, como, por exemplo, o caso do Participante 9. Esse participante confirmou que não leu o edital e que sua cunhada leu e explicou para ele como acontece a seleção. Durante a entrevista, o participante disse que foi sua cunhada quem fez sua inscrição e que, apesar de o participante ter feito todo o ensino fundamental em escola pública e ter, portanto, o direito de participar do processo seletivo mediante a Reserva de Vagas, a cunhada o escreveu nas vagas do Sistema Universal. A mesma situação aconteceu com o Participante 16, que também fez todo o ensino fundamental em escola pública, porém sua esposa também o inscreveu pelo Sistema Universal.

Pesquisadora: Os candidatos que se inscreveram pela Reserva de Vagas tinham que entregar uma documentação para comprovar o vínculo à cota. A documentação inicial era para comprovar ter feito todo o ensino fundamental em escola pública. Você chegou a entregar essa documentação?

Participante 18, 18 anos: Acho que não. Tipo assim, foi minha sogra que fez tudo. Ela só foi me explicando.

Pesquisadora: Ela não te falou que precisava entregar uma documentação para concorrer pela cota?

Participante 18, 18 anos: Não. Essa parte aí ela não me explicou não.

A pergunta seguinte foi para os participantes que responderam que leram o edital, mesmo que superficialmente, e para quem não o leu, mas teve a ajuda de um

terceiro acerca de conteúdo do texto do edital. Foi-lhes questionado se eles (ou o terceiro que leu o edital) conseguiram entender com facilidade as informações fornecidas. Dos 17 participantes que tiveram algum tipo de contato com o edital, conforme Tabela 12, 6 demonstraram dificuldade para entender o texto, considerando-o confuso, de difícil leitura, não possibilitando com que o leitor encontrasse algumas informações importantes sobre a seleção, e com a necessidade de ser mais acessível.

Tabela 12 – Percepção sobre o texto do Edital Proen 040/2019, da seleção para EJA 2020/1

Participantes que leram o edital – 5 participantes	
Achou o edital confuso/leitura difícil	3
Achou que faltaram informações no edital	1
Achou o edital tranquilo/leitura fácil	1
Participantes que leram um pouco ou fizeram uma leitura sem atenção – 6 participantes	
Entendeu um pouco do edital	2
Não se lembra das informações e alegou que precisaria ler de novo	1
Achou o edital de fácil compreensão/bem claro	2
Acha que o texto do edital precisa ser mais acessível	1
Participantes que não leram o edital e tiveram ajuda de um terceiro – 6 participantes	
O terceiro disse que o texto do edital é razoável	1
O terceiro achou o texto do edital tranquilo	1
O terceiro achou o texto do edital muito confuso	1
Participante não soube informar o que o terceiro achou do texto do edital	3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 3, 24 anos: Ah, pelo que eu li lá, acho que *faltou* algumas informações ((no edital)). Eu não me... me lembro bem, mas *faltou* algumas informações que poderiam ser adicionadas. Poderia ser... olhar com mais tranquilidade isso e ver o que tá faltando.

Pesquisadora: Você consegue se lembrar de uma informação que você acha que ficou faltando mesmo nesse edital?

Participante 3, 24 anos: Justamente o caso do ensino médio. Porque eu não vi lá, momento algum, eu... eu... posso *tá* muito enganado. Mas eu não vi, tanto que eu não sabia, sobre o ensino médio, que, *pra* fazer o curso...

Pesquisadora: Que a EJA no IFG é para fazer o ensino médio junto com o curso técnico, que ia fazer os dois ao mesmo tempo...

Participante 3, 24 anos: *Aham*. Justamente.

Participante 11, 25 anos: Ele ((o edital)) é um pouco confuso *pra mim* entender. Meio complicado *pra mim* entender, mas tentei ler ele. Eu li ele, só que eu achei um pouco complicado, assim, algumas coisas, algum anexo, essas coisas.

Esposa do Participante 16, 31 anos: Achei tranquilo ((o texto do edital)). Eu acho que o que dificulta a maioria das *peessoa* a voltar ou até ingressar nos cursos do IFG é porque são todos os dias, apesar de que logicamente a gente sabe que, pelo tanto de conteúdo que eles vão receber, requer o tanto de hora e o tanto de dias, mas eu acho que isso assusta um pouco quem já deixou a sala de aula há muito tempo.

Em seguida, os 22 participantes foram interrogados se sabiam como acontece o processo seletivo para a EJA no IFG. 9 participantes responderam que sim e/ou demonstraram saber as etapas do processo seletivo durante a entrevista. Já os demais 13 participantes responderam prontamente que não sabiam como o processo seletivo ocorre. Dos 13 participantes, 1 alegou que havia lido o edital e 3 responderam que o leram parcialmente.

Participante 12, 15 anos: É... é... faz a prova, quando você terminar de fazer a prova depois você vai ter que ir lá de novo pra ver... tem como ver pela internet se você passou também. Depois, é, dependendo da quantidade de pontos que você fez e a parte que você *negoçou*, vão selecionar as pessoas. Aí, a partir daí você começa a estudar lá.

Pesquisadora: Isso aí que você descreveu é nas escolas daqui ((de Senador Canedo)) que oferecem a EJA?

Participante 12, 15 anos: Aham.

Pesquisadora: A seleção para cursar a EJA no IFG é diferente.

Participante 12, 15 anos: No IFG é diferente?

Participante 13, 27 anos: Não. Uma moça ligou, falou que teria que ir lá, e aí no dia que fosse lá eles iam escolher quem que ia ganhar a vaga, um trem assim. Não cheguei a ler essa parte aí não.

Mais uma vez fica demonstrado aqui que edital não é um gênero textual que as pessoas têm o hábito de ler, o que não permite que se crie uma familiaridade com esse tipo de texto. O excesso de informações truncadas percebidas durante as entrevistas mostram que o público da EJA apresenta dificuldade na leitura, principalmente na leitura de edital. Desta forma, pode-se afirmar que as pessoas não sabem ler edital, e se leem, não compreendem muita coisa de seu conteúdo. Isto mostra que, mesmo sendo um texto jurídico e, portanto, com uma leitura não usual para muitos, há a necessidade de tornar o texto do edital mais acessível.

A próxima pergunta sobre o contato estabelecido entre os participantes e as regras descritas no edital foi sobre a opinião dos participantes acerca do que precisava

ser feito no processo seletivo para que os candidatos se locomovessem até o câmpus do IFG para participarem da seleção.

Como a maioria dos participantes alegaram não saber como o processo seletivo acontece, neste momento a pesquisadora precisou explicar ou relembrar rapidamente como ocorre a seleção para a EJA ofertada pelo IFG. Foi explicado que a seleção não acontece por meio de prova, mas pela participação em uma palestra, na qual o coordenador do curso técnico passa as informações pertinentes ao curso para os candidatos, e, em seguida, é realizado o sorteio das vagas disponibilizadas no edital entre todos os que estão presentes no momento da palestra. Após ouvir/relembrar a forma como acontece o processo seletivo, a maioria dos participantes responderam que não precisa modificar/melhorar nada no processo seletivo, pois do jeito que ele ocorre está satisfatório. Todas as respostas para essa pergunta estão na Tabela 13.

Tabela 13 – O que deve ser feito no processo seletivo para que o candidato consiga participar no dia da seleção

Não precisa modificar/melhorar nada no processo seletivo	15
O processo seletivo deve acontecer em um local no centro da cidade	1
A palestra deve acontecer em 2 turnos, com palestrantes diferentes, depois sorteio com quem compareceu a pelo menos 1 das palestras. Mudar o dia da seleção para um dia do final de semana. Acrescentar prova na seleção	1
O Processo seletivo deve acontecer em um sábado pela manhã	1
O Processo seletivo deve acontecer em um domingo	1
O Processo seletivo deve acontecer em um dia do final de semana	1
O Processo seletivo deve acontecer em um dia do final de semana e que aconteça em um local no centro da cidade	1
Sugestão de poder entrar na sala da palestra com o filho bebê e do processo seletivo acontecer em um dia do final de semana, no turno diurno	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 8, 24 anos: Na minha opinião? Eu acho que *tá* tranquilo. Porque se for no final de semana eu acho que ninguém vai, né, porque o povo vai encher a cara ((risos)).

Participante 22, 17 anos: Se precisa mudar alguma coisa? Não. Basta a pessoa entender o que eles ((os palestrantes do curso)) falam na palestra. *Tá* bom.

Os dados sobre o acesso e os diferentes modos de seleção para a EJA ofertada pelo IFG, apresentados no Quadro 1 do subitem 3.2 desta pesquisa,

mostraram que o processo seletivo para a modalidade sofreu mudanças ao longo dos anos. Algumas seleções contavam com as etapas de sorteio, palestra e entrevista (não necessariamente nesta ordem), mas todas as seleções possuíam/possuem a etapa da palestra. Mesmo alternando o momento em que a palestra foi ministrada aos candidatos inscritos, todas as seleções para a EJA ofertaram uma palestra sobre o curso técnico ofertado junto com o ensino médio. Ao analisar os editais de 2010/2 até 2020/2³⁴, ou seja, os 24 últimos processos seletivos para a EJA, percebe-se que houve mudança no dia que acontece a palestra, etapa obrigatória na qual o candidato precisa comparecer presencialmente. Em 2010 e 2011, a seleção acontecia em um sábado. Já a partir de 2012 até 2018, com exceção do processo seletivo do segundo semestre de 2013, a seleção acontecia sempre aos domingos, pela manhã. A mudança mais recente foi a partir de 2019, pois desde então a seleção passou a acontecer numa quarta-feira à noite, conforme dados apresentados no Quadro 1.

Dos 7 participantes que apresentaram propostas de mudanças para facilitar o comparecimento do candidato, 6 sugeriram que o dia da seleção fosse alterado para um dia do final de semana. 2 participantes sugeriram que o processo seletivo acontecesse em um local mais centralizado da cidade e 1 participante sugeriu que fosse autorizada a entrada de bebês com suas mães.

Participante 15, 34 anos: Se fosse num final de semana, num sábado ou num domingo, é melhor. Porque pelo alvo que é isso aí, posso dizer *pra* você que mais de 90% trabalha. Aí, tipo, vamos supor, eu mesmo na época que teve a seletiva eu *tava* trabalhando lá no Morro do Medanha. Ai se fosse *pra* eu *vim* em casa, tomar banho, voltar pra Senador Canedo, o horário já *num* dava. Eu nem vou porque já chego nas *última*. Eu acho que se fosse num final de semana eu creio que teria mais gente participando dessa seleção *pra* conhecer mais o curso.

Participante 21, 15 anos: Se fosse feito ((a palestra seguida do sorteio)) aqui no centro de Senador Canedo ficaria melhor [...] porque daqui *pra* lá ((para a localização do câmpus)) é um pouco distante para quem não tem veículo de locomoção. E num dia de semana à noite fica mais complicado.

³⁴ Foi a partir de 2010/2 que as etapas que compõem a seleção passaram a acontecer todas no mesmo dia, por isso o recorte da análise apresentada aqui.

A pergunta seguinte foi sobre as especificidades dos cursos EJA do IFG. Aqui, buscou-se saber se os critérios para cursar a EJA (ter 18 anos ou mais e ter ensino fundamental completo) apresentados no edital da seleção e as especificidades da EJA ofertada no IFG (cursar ensino médio juntamente com um curso técnico, ambos no turno noturno) atendiam os candidatos. Nesse questionamento também foi necessário explicar e/ou lembrar os critérios de ingresso e a forma como o curso acontece, pois alguns não se lembravam e outros não chegaram a tomar conhecimento.

20 participantes responderam afirmativamente ao modo como a EJA é ofertada no IFG, e neste momento, mais uma vez, ficou demonstrada a dificuldade dos sujeitos da EJA em entender as regras do edital, pois, mesmo repetindo para os participantes quais eram os critérios e a forma como acontece o ensino médio nesta modalidade no IFG, 4 participantes com 17 anos ou menos e os participantes que não possuíam ensino fundamental completo responderam que as normas do processo seletivo os atendem. O 5º participante com 17 anos ou menos reclamou da idade mínima e um outro participante alegou que 3 anos para fazer a EJA era “meio longo por ser um curso técnico”. A conversa com os participantes mostra também o desconhecimento acerca do ensino regular ofertado na modalidade EJA no IFG, pois vários acreditavam se tratar de um ensino médio supletivo, ou seja, vários acreditavam que, no IFG, cursariam a EJA em um ano e meio.

Participante 11, 25 anos: Não, pra mim também seria... é ótimo do jeito que é. Pra mim, assim, por ser a noite... só por ter essa, ter o EJA pra gente poder voltar e por menos, por um período menor e completando o ensino médio, já é ótimo porque, na verdade, se for fora do EJA é 3 anos para concluir o 1º, 2º e o 3º. Em 1 ano e meio eu consigo o 1º, o 2º e o 3º. Então nesse mais 1 ano e meio, que seria 3 anos, eu já posso tá fazendo alguma coisa, fazendo alguns cursos *pra mim* começar a trabalhar, alguma coisa assim. Então *pra mim tá* ótimo o EJA da forma que tá. [...]

Pesquisadora: você acha que se a EJA ofertada pelo o IFG fosse um supletivo, seria o suficiente para você conhecer toda a matéria?

Participante 11, 25 anos: Não ((risos)). Tem isso. É porque às vezes a gente pensa assim pelo tempo “nossa, mas 3 anos”, só que eu também já pensei essa questão. Mas, nossa, em 1 ano e meio é muita coisa *pra* pegar uma matéria de 3 anos em 1 ano e meio.

Pesquisadora: e na verdade não é só 1 matéria. Ainda tem o curso técnico junto.

Participante 11, 25 anos: Tem o curso, aham. Acaba que tem o curso, né, que é junto. É mais coisas.

Participante 12, 15 anos: Ah, me atenderia.

Pesquisadora: Mesmo você sendo menor de idade?

Participante 12, 15 anos: Sim.

Pesquisadora: Você sabia que a EJA ofertada pelo IFG é para quem tem 18 anos ou mais?

Participante 12, 15 anos: Não. *Pra* mim podia ser de todas as idades. ((candidato não leu o edital e ninguém explicou para ele)).

Participante 21, 15 anos: Atende demais por conta de já tiver cursado todo o ensino médio, ainda vai ter um curso qualificando a gente *pro* mercado de trabalho. Atende sim.

A última pergunta desta categoria foi com relação à modalidade de concorrência declarada por cada participante no ato da inscrição, ou seja, se o candidato se inscreveu para concorrer pelo Sistema Universal ou por alguma cota da Reserva de Vagas. Segundo o subitem 10.7 do Edital 040/2019, do processo seletivo para a EJA 2020/1, “Os candidatos que optarem por concorrer pela Reserva de Vagas (Lei 12.711/2012) deverão comprovar documentalmente a condição declarada no ato da inscrição, conforme conjunto de documentos constantes do Anexo I”. O referido anexo lista todos os documentos que devem ser apresentados para cada caso, ou seja, para cada um dos 8 tipos de cotas contempladas pelo IFG.

Conforme já mencionado anteriormente, dos 73 inscritos em Senador Canedo, 29 se inscreveram pela Reserva de Vagas e destes apenas 1 entregou a documentação solicitada. Dos 22 participantes da pesquisa, 8 estavam inscritos pelo sistema universal e 14 pela Reserva de Vagas. Desses, ninguém entregou a documentação. Diante desse fato, a última pergunta desta categoria foi porque os participantes que se inscreveram pela Reserva de Vagas não entregaram a documentação para poderem concorrer por esta modalidade. As respostas estão apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Motivo de não ter entregue a documentação comprobatória da Reserva de Vagas

Participante alegou que perdeu o e-mail que sua professora fez para ele enviar a documentação	1
Participante alegou que foi assaltado e o histórico escolar e seu RG estavam dentro da carteira, que foi roubada	1
Participante desistiu de participar da seleção por causa do curso técnico ofertado	1
Participante desistiu de participar da seleção por motivo de doença em pessoa da família	1
Terceiro inscreveu o participante pela reserva de vagas, mas não explicou sobre a documentação que precisava ser entregue	2

Participante achou o edital confuso e disse que não entendeu muito bem os procedimentos para participar pela reserva de vagas	1
Participante acreditava que alguém do IFG iria entrar em contato e como ninguém a procurou, ela acreditou que não tinha sido selecionada	1
Participante não leu sobre a documentação comprobatória da reserva de vagas no edital	3
Participante se confundiu sobre o dia de entrega da documentação	1
Participante se inscreveu pela reserva de vagas, mas respondeu que se inscreveu pelo sistema universal	1
Participante se inscreveu pelo sistema universal e não tinha direito a concorrer pela reserva de vagas	2
Participante se inscreveu pelo sistema universal e tinha direito a concorrer pela reserva de vagas	3
Terceiro inscreveu o participante pelo sistema universal e ele tinha direito a concorrer pela reserva de vagas	2
Participante com ensino fundamental incompleto	2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pesquisadora: Eu vi que você se inscreveu por cota, mas você não entregou a documentação. Por que você não entregou a documentação para concorrer pela cota?

Participante 8, 24 anos: Por esse mesmo motivo ((risos)), que eu fiz a inscrição lá e ninguém nunca mais me falou nada, aí eu falei “ah, não deu nada aquilo lá, né” ((risos)).

Pesquisadora: mas você sabia que você tinha quer ir no IFG assistir a palestra?

Participante 8, 24 anos: Bom, eles *falou* lá ((no dia que servidores do IFG foram até a escola da candidata divulgar o processo seletivo)), só que aí a gente fez o negócio e ninguém mandou nada *pra* gente quando eu *tava* estudando, né, aí eu falei “então deve ser porque eu não fui selecionada, né”.

Participante 11, 25 anos: Porque quando foi... eu recebi... não, me ligaram falando dessa documentação que era pra *tá* levando, né, e 3 dias depois eu recebi a notícia do médico. Então eu falei não vou nem lá levar porque eu já não vou poder ficar. Então eu já desisti aí mesmo.

Participante 13, 27 anos: Por causa que eu perdi o papel. Eu fui assaltado e meu histórico escolar que eu tinha pegado na escola *tava* dentro da minha carteira. Foi tudo embora. Eu *tô* tentando fazer identidade desde dezembro, só pra você ter noção.

Participante 14, 38 anos: Ela ((a cunhada)) me falou, mas eu nem lembro mais do dia porque eu *tava* trabalhando, *tava* numa agonia. Não entreguei, não deu tempo porque quando ela me ligou, ela “ó, *cê* tem que *tá* tal dia” e nesse dia eu *tava* trabalhando. Eu tinha deixado o salão *pra* trabalhar de doméstica pra trabalhar de carteira assinada, tanto que nem deu certo, graças a Deus, essa carteira assinada. Aí no dia não teve como. Eu fui lá na escola, peguei a transferência, pedi a declaração, mas a transferência já deve *tá* pronta faz muito tempo. Aí não deu *pra* eu ir lá pegar essa transferência e nem ir aqui entregar esses documento.

Pesquisadora: Você chegou a se inscrever por cota?

Participante 15, 34 anos: Não.

Pesquisadora: mas você sabia que tinha como se inscrever por cota?

Participante 15, 34 anos: Mas, como assim?

Pesquisadora: a cota é, inicialmente, para quem fez todo o ensino fundamental em escola pública.

Participante 15, 34 anos: Não, essa ((parte)) eu não cheguei a ler. Já fui preenchendo e não vi essa parte de cota não. Passou despercebido.

Pesquisadora: Você sabia que tinha que ter feito todo o ensino fundamental em escola pública para concorrer pela reserva de vagas?

Participante 21, 15 anos: Não, eu não sabia. Não deu tempo *pra* focar na leitura ((do edital)), é muito detalhe pra prestar atenção. ((Participante 21 disse que leu o edital, achou a linguagem muito formal e que precisa ser mais acessível. Respondeu que não sabe como o processo seletivo acontece.))

Participante 22, 17 anos: Impossibilidade de ir lá ((entregar a documentação pessoalmente no IFG)) mesmo.

Pesquisadora: O edital fala que a documentação também poderia ser postada na página do processo seletivo.

Participante 22, 17 anos: [...] mas é porque eu perdi o e-mail. Porque ela ((a pessoa que fez a inscrição do candidato)) fez um e-mail *pra* vocês mandar lá pra mim. Aí eu não sei onde *tá* esse e-mail.

Em síntese, desde as primeiras perguntas da entrevista ficou bastante clara a falta de contato com o edital por parte dos participantes. Os que tentaram ler ou tiveram ajuda de um terceiro para isso também não obtiveram sucesso em apreender as informações tais como estão descritas no documento. As especificidades desses sujeitos ajudam a interpretar esses dados uma vez que para a sociedade eles são sujeitos invisíveis. São indivíduos que lidam com muitas nuances de suas vidas e rotinas por meio de informalidades, o que pode contribuir para a não compreensão de vários pontos do edital, principalmente o item que trata da participação pela Reserva de Vagas e dos documentos necessários para sua comprovação.

Entende-se que a instituição necessita que o candidato comprove o direito de participar do processo seletivo mediante a cota à qual se vinculou no ato da inscrição, visto que os demais candidatos que não fizeram todo o ensino fundamental em escola pública não estão aptos a concorrer por nenhuma cota da Reserva de Vagas, já que, conforme explicado no subitem 3.3 desta pesquisa, as cotas são exclusivamente para candidatos provenientes da educação pública. No entanto, também é visível que esse processo exige demandas que não dialogam com o modo de viver desses sujeitos,

fazendo com que a maioria dos candidatos não consiga efetivar sua participação no processo seletivo da forma correta, pois a leitura de um edital exige um certo conhecimento prévio dos termos ali presentes, e a comprovação da participação pelas cotas exige documentos que muitos candidatos não têm mais ou nunca tiveram. Esse é o caso de 2 participantes que não concluíram o ensino fundamental e, portanto, não têm o certificado que atesta que estão aptos a ingressar no ensino médio, e 1 participante que teve seu documento roubado e até o momento da entrevista não tinha conseguido emitir a 2ª via.

No que se refere à falta de documentos, a análise precisa levar em conta que, no Brasil, eles servem, também, como meio para ter acesso a direitos. Ou seja, o indivíduo que não é registrado ao nascer passa, a partir deste momento, a ter todos os demais direitos negados. Sem o registro de nascimento, os pais não conseguem emitir a certidão de nascimento, conseqüentemente o indivíduo não conseguirá tirar nenhum outro documento: RG, CPF, carteira de motorista, certificado de reservista, não poderá votar, não poderá ter um emprego formal, não poderá ter conta em banco, não poderá adquirir bens em seu nome, não terá acesso à educação e às políticas sociais. Não terá direito, inclusive, a ter uma certidão de óbito ou mesmo receber uma herança. Importante destacar que a certidão de nascimento insere a criança não apenas na família, mas na sociedade também. Além da ideia de o documento ser um garantidor de direitos, ele também é um mecanismo de controle por parte do Estado, pois este precisa saber sobre sua população para planejar ações de políticas públicas. Toda essa sequência de negações tem consequência, inevitavelmente, na construção da identidade desses sujeitos, pois a cidadania brasileira garante direitos a toda a população nascida em seu território, mas, ao mesmo tempo, diferencia os cidadãos e promove uma distribuição desigual de direitos. Mesmo que não seja essa a intenção, a exigência de documentos acaba punindo quem não os possui, explicitando a vulnerabilidade desses sujeitos (ESCÓSSIA, 2019).

c) Relação do candidato com seu processo educativo

Esta terceira e última categoria aborda a relação do participante da pesquisa com seu próprio processo educativo. Após investigar os conhecimentos dos participantes acerca do local onde o curso EJA é ministrado e sobre o instrumento que

estabelece as regras para a participação no processo seletivo, serão apresentadas as nuances do processo formativo dos participantes da pesquisa. Para tanto, buscou-se saber os motivos de os candidatos terem parado de estudar, se já sofreram ou não algum tipo de discriminação devido à escolaridade, a percepção de seu aprendizado e sua colocação no mundo do trabalho, a importância que atribuem para a educação, suas autopercepções com relação a sua própria educação, se já cursaram essa modalidade antes, o que os fez procurar os estudos novamente, como reconhecem suas vidas financeira e profissional, quais são seus projetos de vida e se têm a pretensão de tentar fazer a EJA no IFG novamente.

O questionamento inicial deste bloco de perguntas foi por qual motivo o participante parou de estudar. Importante destacar que em todo o trabalho, ao fazer menção à interrupção dos estudos, não foi usado o termo *evasão* uma vez que este, segundo Moura e Silva (2007), remete a um sentido que culpabiliza o indivíduo e isenta a instituição de ensino e o respectivo sistema educacional de sua responsabilidade sobre esse fenômeno. As razões alegadas pelos 22 participantes foram variadas, predominando a necessidade de trabalhar, ou seja, participantes que precisaram começar a trabalhar para ajudar no seu sustento e/ou de sua família e que não conseguiram conciliar o trabalho com o estudo. Os motivos estão demonstrados na Tabela 15.

Tabela 15 – Motivos de os participantes terem parado de estudar

Não conseguiu conciliar trabalho com estudo	7
Participante mudou de cidade e não conseguiu vaga nas escolas da nova cidade	1
Participante mudou de cidade e não foi atrás, até então, de voltar a estudar	1
Não conseguiu vagas nas escolas	1
Inicialmente, rebeldia de adolescente. Depois precisou trabalhar.	1
Porque não queria mais estudar	2
Por problemas pessoais	1
Nunca parou de estudar	4
Para cuidar dos filhos e do marido	1
Porque casou e teve filhos	1
Porque teve filho	1
Porque engravidou e ir de moto para a escola a estava machucando	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Irmã do participante 1, de 18 anos: Parou no ano passado ((2019)) porque a gente não conseguiu vaga aqui *pra* ele. Aí nesse ano a gente correu atrás da vaga. [...] Ele perdeu 1 ano no caso, mas esse ano ele voltou a estudar novamente. Mas, assim, não foi por conta que ele quis parar de estudar. É porque a gente não conseguiu vaga *pra* ele. Até *pras* minhas pequenas a gente não conseguiu. [...] Só esse que ele não pode, não conseguiu mesmo. Mas todo ano ele estuda. Todo ano. Sempre estudou.

Participante 2, 31 anos: Parei de estudar... no início foi coisa de adolescente, rebeldia de adolescente. Depois porque a vida foi me atropelando e aí eu tinha que trabalhar, aí eu fui tendo filho, aí já ficou... deixou de ser prioridade.

Participante 3, 24 anos: Na verdade, era o seguinte. Eu ia *pra* escola, chegava na época das provas eu abandonava a escola. Muitas vezes foi por dificuldade mesmo, porque conciliar trabalho com escola sempre foi uma dificuldade *pra* mim. [...] Eu parei de estudar com 14 anos. Foi. Aí eu voltei com 16 anos para concluir o ensino fundamental ((no ensino regular)). [...] O maior motivo de eu ter parado de estudar, simplesmente, foi porque ou eu estudava, ou eu achava um meio de ganhar dinheiro *pra* poder conseguir minhas coisas, porque minha mãe nunca teve a oportunidade de me dar.

Participante 7, 30 anos: Na verdade, eu parei de estudar porque eu vim embora *pra* cá. Não morava aqui, morava lá no Pará, aí eu vim embora *pra* cá.

Pesquisadora: tem quanto tempo isso?

Participante 7, 30 anos: Isso foi em... 2014... tem 6 anos.

Pesquisadora: desde que você chegou aqui ((em Senador Canedo)), você quis voltar a estudar só agora?

Participante 7, 30 anos: Só. Até então *tava* só trabalhando.

Participante 8, 24 anos: Mais cedo, quando, antes de eu voltar, quando eu era adolescente eu parei por causa de farra. Eu decidi não ir mais, viver só na farra, sabe. Aí logo eu conheci o meu marido, aí eu gostei dele, tive 2 filhos com ele... isso já tem 10 anos. Depois eu resolvi, quando a escola abriu ali, eu resolvi retomar os estudos. Aí agora eu só não concluí ensino médio porque é tudo muito longe daqui, né. Aí eu tenho duas crianças pequenas...

Participante 20, 19 anos: Eu parei de estudar porque realmente era essa questão: ou era trabalhar e conseguir ajudar minha mãe em casa ou era estudar. E assim, muitas das vezes eu, eu... com certeza, né, eu quero progredir nos meus estudos, mas a renda sim era um pouco mais importante *pra* minha casa.

Pesquisadora: mas você estudava em Goiânia? Porque você disse que trabalhava na 44 ((Polo de Moda em Goiânia))...

Participante 20, 19 anos: Não, eu estudava no Canedo ((na cidade de Senador Canedo)). Todo dia eu ia, voltava, ia, voltava.

Os dados da Tabela 15 corroboram os dizeres de Barbosa, Castro e Rêses (2018) sobre a manutenção desses sujeitos no reino das necessidades. Esse ponto mostra que os valores, as escolhas e as atitudes destes sujeitos acabam sendo condicionados pela dimensão econômica, pela necessidade de sobreviver, fazendo com que a educação se recolha a um segundo plano ou mesmo deixe de ser um plano. Logo, a interrupção dos estudos é consequência de vários fatores sociais, econômicos, institucionais, familiares e pessoais, ou seja, aspectos intraescolares (institucionais) e extraescolares (socioeconômicos e pessoais) (MOURA; SILVA, 2007). Faria e Moura (2015, p. 152) complementam a explicação ao afirmarem que

cabe destacar que a escola é criteriosa e exigente no atendimento às normas do sistema escolar, excluindo dela os que não conseguem seguir os padrões, como por exemplo, os estudantes trabalhadores, porque precisam sobreviver, só sendo possível essa sobrevivência por meio do trabalho.

É aí que a EJA se torna mais necessária ainda, pois, conforme já mencionado anteriormente por Ferreira e Rodrigues (2016) e pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, uma vez que suas funções básicas vão além da reinserção daqueles que precisaram interromper os estudos por diversas causas, abrangendo também o direito à igualdade de todos os homens, ou seja, o direito de todos terem acesso à educação e, principalmente, a reparação do direito negado, da dívida social resultante da exclusão de muitos indivíduos do processo educativo. Importante destacar que as opções apontadas pelos participantes, as limitações pessoais e/ou de suas famílias são muitas vezes provocadas pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social, mas, via de regra, são vistas como culpa própria ou de seus pais, naturalizando a exclusão escolar e liberando-os para assumir integralmente o papel de trabalhadores (SANTOS, G., 2003), corroborando a afirmação de Ciavatta (2014) ao mostrar, no final do Capítulo 2, que o fracasso escolar, que é determinado por questões políticas, econômicas e sociais, é visto pelo sujeito e, via de regra, pela própria escola como fracasso pessoal. Essa reflexão exposta aqui remete obrigatoriamente às palavras de Wood (2007, 2011), quando ela explica que a igualdade política/igualdade civil que os indivíduos têm na democracia capitalista coexiste com a desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira, e a Coutinho (2002), ao mostrar que a ideia

de soberania popular nada mais é que uma fórmula política usada pelas elites para governar e se legitimar, usando o pretexto de agir em nome da massa. Desta forma, os pensamentos de T. Oliveira (s/d) e de Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) também consolidam a reflexão desenvolvida aqui, uma vez que a força do capitalismo se manifesta não pela força das elites ou pela coesão do Estado, mas no fato de o povo apropriar a visão de mundo da classe dominante e transformá-la em seus valores e sua ideologia, incorporando-a.

Voltando à análise da Tabela 15, os 4 participantes que alegaram que nunca pararam de estudar são todos menores de 17 anos e as 4 últimas respostas têm como argumento os filhos. A necessidade de garantir os cuidados com crianças pequenas ocasionando a interrupção dos estudos, foram respondidas por mulheres, o que escancara dois aspectos historicamente construídos na sociedade brasileira: a divisão das responsabilidades do trabalho doméstico conforme gênero, cabendo quase que unicamente às mulheres a criação dos filhos, e a extensão do horário de trabalho delas, pois há a necessidade de conciliar trabalho (quando conseguem trabalhar fora), escola (quando conseguem se manter estudando) e cuidados da casa e da família³⁵, que vai além de apenas filhos (EITERER; DIAS; COURA, 2014).

Participante 10, 42 anos: Porque eu casei, né. Tive o primeiro filho e desisti. Não queria ((estudar)) mais, apesar que eu tentei ((voltar)), né, algumas vezes, mas não consegui.

Participante 11, 25 anos: Eu casei e tive meu primeiro filho ((aos 15 anos)). Aí, daí *pra* cá foi só cuidar dele mesmo. Não tive interesse mesmo... Assim, tinha vontade, mas assim, via uma impossibilidade de deixar ele com alguém. E foi ficando aquele negócio. Eu tive o ((filho)) do meio, [...] Não queria deixar ele com ninguém, mas queria trabalhar. Acabou que eu deixei o trabalho de lado *pra* cuidar deles. Aí tive o João. Ele é... tem sintomas de autismo, [...] Aí, quando veio o João foi mais complicado por ele já ter esses sintomas, precisar mais de atenção. E com o João nascido, depois de 2 anos, meu esposo teve câncer. Aí foi o mais complicado porque o dele ((o câncer do marido)) não tem cura, ele é agressivo, precisa *tá* demais no médico, *nois* vive mais no Araújo Jorge ((hospital em Goiânia)) do que aqui em casa, aí não tinha possibilidade nenhuma mesmo. [...] Então, por isso foi até um dos motivos de eu não ter ido. Quando eu fiz a inscrição

³⁵ “as desigualdades e diferenças de gênero repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados da família” (SORJ, 2010, p. 57 apud EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 167).

tava super alegre, né, por ter... aí o médico chegou e falou sobre essa proposta ((de um novo tratamento)). E aí se a gente conseguir pelo Ministério Público as injeções, ele vai ter que precisar, vai ser como se fosse uma *químio*, então ele vai ficar mais debilitado. Então eu pensei “se ele vai fazer e vai ser só eu *pra* cuidar, não vai ter como eu entrar e ter que deixar no meio”.

As duas perguntas seguintes visavam apreender a relação dos participantes com a modalidade EJA. Não a EJA ofertada pelo IFG, que é um ensino médio regular, mas a EJA popularmente conhecida como ensino supletivo, o ensino que permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo. A intensão dessas perguntas foi perceber se os candidatos sabiam o significado da modalidade de educação que estavam procurando e porque, mesmo sendo um ensino mais rápido que o regular, ainda interromperam os estudos.

Para tanto, a Tabela 16 mostra as respostas dos participantes ao serem questionados se já haviam cursado a EJA anteriormente e, em caso positivo, por que haviam parado de estudar. Dos 22 entrevistados, apenas 6 nunca tinham cursado a modalidade EJA anteriormente. Entre esses estão 3 participantes com 17 anos ou menos e 1 participante com ensino fundamental incompleto.

Tabela 16 – Participantes que já cursaram a EJA antes e por quê pararam

Cursou a EJA para terminar o ensino fundamental	8
Cursou a EJA para terminar o ensino fundamental e para iniciar o ensino médio	2
Cursou a EJA durante o ensino fundamental e parou porque ficava com descrença de ir para a aula	1
Fez alguns anos do ensino fundamental pela EJA e concluiu pelo Encceja	1
Iniciou o ensino médio na EJA e parou porque precisava trabalhar	1
Iniciou o ensino médio na EJA e parou porque mudou de cidade	1
Iniciou o ensino médio na EJA, parou porque precisava trabalhar e concluiu pelo Encceja	1
Concluiu o ensino médio na modalidade EJA	1
Nunca cursou a EJA antes	6

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 2, 31 anos: Comecei em uma escola aqui no Canedo ((na cidade de Senador Canedo)), *pro* ensino fundamental. Eu parei porque eu, eu já trabalhava, nessa época eu ainda trabalhava de dia, aí eu já tinha os meninos, aí tinha dia que eu dava descrença de ir, chegava ((em casa)) e eles *queria* atenção, aí eu chegava lá na sala de aula, aí eu pensava “nossa, até dar 6 meses pra inteirar e eu

terminar uma série e ainda falta tantas”, aí eu falei “quer saber, não, eu vou sair e depois eu pago uma mais rápida, porque...” particular a gente vê umas que você inscreve hoje e amanhã praticamente você já pega o diploma, né. Mas aí acabou que eu saí e nunca sobra dinheiro *pra* eu pagar.

Mãe do participante 5, 17 anos: Na verdade ele fez a EJA pelo seguinte, né. Ele arrumou serviço no Aprendiz, no Jovem Aprendiz, e ele tinha que estudar a noite. E aqui em Senador Canedo não tem escola a noite que não seja EJA. Então ele foi.... na verdade, é... foi uma imposição da empresa para que ele estudasse a noite. Porque eu não... a gente não era de acordo. Mas ele tinha que trabalhar e ele queria trabalhar. Aí ele foi... foi obrigado praticamente a fazer o EJA. Aí ele fez o oitavo e o nono, à noite.

A fala da Participante 2 deixa implícito que, apesar de considerar a educação “tudo que uma pessoa pode ter, é o que faz a gente chegar em algum lugar” (este assunto será abordado em um questionamento logo adiante), a educação representa mais um papel que abre portas no mercado de trabalho, e não um processo de aquisição de conhecimento para a formação intelectual do homem e para sua melhor relação com a vida. Sobre essa ótica, a participante demonstra achar 6 meses muito tempo para cursar uma série escolar e demonstra também a intenção, na época do abandono escolar, de pagar por uma educação que fosse mais rápida.

Em seguida, os participantes foram questionados se eles já haviam sofrido algum tipo de discriminação por causa de sua escolaridade. Os 5 participantes com 17 anos ou menos e mais 8 participantes adultos alegaram que nunca sofreram nenhum tipo de discriminação por sua escolaridade.

Destes 8 adultos, 2 alegaram que nunca trabalharam antes e não estão procurando emprego, 1 já trabalhou, mas resolveu não trabalhar mais e os demais 5 são autônomos (destes, 2 fizeram um curso profissionalizante, e um está trabalhando na área e o outro está desempregado). Os autônomos trabalham no comércio: doméstica, manicure, pintor e servente, pedreiro e *design* de sobrancelhas. Os demais 9 participantes responderam que já sofreram discriminação em função da escolaridade e que os episódios aconteceram quando foram procurar emprego.

Participante 11, 25 anos: Não. Eu ficava meio constrangida de dizer que não tinha a escolaridade completa, mas nenhum tipo de discriminação não. Eu tiro da minha parte de falar assim, nossa, né, a pessoa perguntar você tem o ensino médio completo, e eu falar “não,

o fundamental incompleto”. Eu tinha ((vergonha)), mas não tive nenhuma discriminação.

Participante 14, 38 anos: Não porque os empregos que eu procurei ou era doméstica ou manicure, ou cuidadora de idoso, essas coisas.

Participante 6, 30 anos: Já. Muita. Assim, é... quando a gente vai procurar emprego, outra coisa mesmo ((outra coisa diferente do bico que o participante faz desde pequeno)), a gente não acha. É muito difícil. ((Pedem)) um curso de computação.... assim, de atendimento ao público... Eu já perdi muita oportunidade por causa disso, mesmo. Muita coisa.

Pesquisadora: O senhor sabia que a EJA no IFG é para fazer ensino médio junto com curso técnico?

Participante 9, 42 anos: Sim.

Pesquisadora: O senhor também tinha interesse nessa qualificação do curso técnico?

Participante 9, 42 anos: TAMBÉM! Hoje em dia precisa bastante. Se você não tiver nenhuma qualificação, nenhum estudo, você não consegue.

Pesquisadora: Quando eu perguntei anteriormente se o senhor já sofreu algum tipo de discriminação por ter apenas o ensino fundamental, o senhor me respondeu que não...

Participante 9, 42 anos: É, assim, *pra* alguém falar *pra* mim, não. Mas se você for analisar direitinho eu sei que é isso.

A pergunta seguinte foi feita com o objetivo de comparar as respostas com a pergunta anterior. Os participantes foram questionados se eles se consideravam preparados para conseguir um emprego, para exercer alguma atividade profissional apenas com o conhecimento que tinham aprendido no ensino fundamental (para os participantes que pararam de estudar aí) ou no ensino médio (para os participantes que iniciaram e pararam de estudar nesta etapa e para os que a concluíram), conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 – Como o participante se percebe para conseguir emprego com relação ao que aprendeu na escola, independentemente da série em que parou de estudar

Considera-se preparado para conseguir um emprego	11
Não se considera preparado para conseguir um emprego	10
Considera-se mais ou menos preparado	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 6, 30 anos: Assim, é... dependendo da área, né... Assim, como serviço braçal, essas coisas, a gente até que... muito difícil, mas acha né. Mas eu acho que não ((estou preparado)).

Participante 15, 34 anos: fora da construção não.

Pesquisadora: Então seria essa também uma das razões de estar buscando os estudos?

Participante 15, 34 anos: Isso, *pra* buscar conhecimento para trabalhar com alguma outra coisa. Justamente.

Participante 16, 31 anos: Com a escolaridade que eu tenho, não. [...]

Eu sou pintor e sou servente. Como servente eu consegui arrumar, mas, mesmo assim, eles me pediram a 8ª série. Minha sorte foi essa, que eles pediram a 8ª série. Por isso eu consegui ainda esse emprego que eu *tava* nele. Mas, assim, igual eu tenho um curso de porteiro e de operador de empilhadeira. Esse daí já exige o ensino médio.

Pesquisadora: Mesmo tendo o curso?

Participante 16, 31 anos: Mesmo tendo o curso. Já fiz entrevista, mas por conta da escolaridade não me contrataram. Eles *falou* “nós só não *vamo* te contratar por causa da escolaridade, você não tem ensino médio no seu histórico”.

Dos 9 participantes que responderam já terem sofrido discriminação em virtude da escolaridade ao procurar emprego (pergunta anterior), 5 alegaram que não se consideram preparados para arrumar um emprego se o critério for o que aprenderam durante os anos cursados na educação básica. Os outros 4, que já sofreram discriminação por causa da escolaridade, se consideram preparados para arrumar um emprego com base no que aprenderam na escola, inclusive uma participante com ensino fundamental incompleto.

A reflexão neste ponto remete ao que esses sujeitos consideram importante, em alguma medida, ter um ensino médio completo e/ou fazer um curso técnico profissionalizante, mas parecem desconsiderar essa importância no que se refere à forma de garantir sua subsistência e de sua família. Explicando melhor, a maior renda per capita das famílias desses 4 participantes citados no final do parágrafo anterior é de R\$ 500,00, exatamente de uma participante que ganha esse valor trabalhando como autônoma e não precisa dividir as despesas da casa onde mora com os demais moradores. Diante desse dado, infere-se que esses participantes parecem não perceber a exploração a que estão submetidos, ou melhor, conforme as palavras de Ciavatta (2014) já mencionadas no Capítulo 2, eles parecem não ver os resultados de suas carências escolares e sociais.

Os participantes foram questionados também sobre a importância que eles atribuem à educação. Como essa pergunta não foi facilmente compreendida por alguns participantes, a pesquisadora precisou explicá-la, perguntado aos

entrevistados se eles consideravam importante a pessoa ter algum tipo de educação, ter estudos e por quê. Apesar de cada participante responder a essa pergunta ao seu modo, com suas próprias palavras, o sentido de todas as respostas foi o mesmo: a educação é importante porque é ela que faz a pessoa chegar a algum lugar, é essencial para ter um futuro e uma vida melhores, é fundamental para a formação de qualquer pessoa, preparando-a para o mundo. Alguns candidatos responderam também que “sem educação a gente não é nada” e que ela serve para adquirir conhecimentos e para arrumar um bom emprego. Dois participantes também concordaram com os demais ao classificar a educação como algo importante, mas não souberam explicar qual seria sua importância.

Participante 4, 14 anos: Eu dou muita importância porque têm muitas pessoas que *quer* emprego e eles não conseguem justamente por causa do ensino médio que não têm. E a maioria dos empregos, a maioria precisa até do ensino médio completo. Aí eu acho importante justamente por causa disso, arrumar serviço.

Participante 3, 24 anos: Ah, educação é o máximo que a gente pode adquirir durante a vida, né. Porque *pra* mim a educação ela tem uma importância assim que, é o que mais vale, é... tanto no seu dia a dia como no seu âmbito profissional. Se você não tiver uma educação boa, no meu ponto de vista, você pode deixar muita coisa a desejar.

Participante 13, 27 anos: Uai, é importante bastante, né, *pra* gente aprender, né, não ser tão leigo aí no mundo porque tem gente ruim que passa a gente *pra* trás, né. É complicado. Minha mãe mesmo, as vezes tem um povo que dá umas ideias nela que eu fico bobo, que ela é meia leiga com as coisas ainda.

Após compreender a importância que cada participante atribui à educação, a ter educação, eles foram interrogados sobre sua autopercepção com relação à educação, ou seja, como eles se percebem com relação à educação que tinham recebido da escola até o momento da entrevista. As respostas variaram entre “pouco conhecimento” e seus sinônimos, nem pouco e nem muito, além de estar acompanhando o processo educativo no tempo certo, conforme mostra a Tabela 18.

Tabela 18 – Autopercepção dos participantes com relação à sua educação

Bastante atrasado	9
Precisa estudar mais; ainda tem muito a aprender	9

Não se considera analfabeta, mas reconhece que não sabe muitas coisas e que às vezes deixa a desejar	3
Considera que está estudando no tempo certo	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 2, 31 anos: Mesmo eu não tendo diploma, eu acredito que eu, que eu, que eu... eu, eu consegui absorver o máximo que eu consegui com o pouco que eu estudei. Então assim, é difícil. Eu não me considero uma analfabeta, mas eu também não sou a mais, é... sábia, né. Mas eu não me considero analfabeta não.

Participante 3, 24 anos: eu acho que realmente eu estou muito atrasado do que eu deveria, porque eu acho que eu já podia ter cursado um curso superior. Mas eu não quero parar por aqui, né. Eu quero seguir em frente.

Participante 8, 24 anos: Bom, eu tô dividida. Nem muito esperta, nem muito besta ((gargalhadas)). Mas, do jeito que a banda tocar a gente dança ((risos)).

Participante 14, 31 anos: Ai, eu não sei nem como é que te falar isso. Eu, falar a verdade *pro* cé, por eu ter parado várias vezes, tem hora que eu me sinto até meio burro. *Pra* falar a verdade, até pra ler eu tô mais devagar. Eu era melhorzinho *pra* ler. Aí tanto tempo parado parece que o cérebro vai parando... vai caindo no esquecimento.

Participante 15, 34 anos: Bem atrasado. Como diz, demorei acordar *pra* realidade que precisa.

Participante 17, 19 anos: Mais ou menos, não sei. Às vezes eu deixo um pouco a desejar, mas... [...] minha escola é péssima, então ((a autopercepção)) é razoável, né. Mais ou menos. Minha escola é horrível. O ensino é bem ruim, o professor não dá muita importância *pra* gente que é do EJA, dá importância *pros* que são do período regular e a gente fica tipo, no que que eles *quer* sair mais cedo, eles *sai* mais cedo e a gente fica lá, sem ter professor... eles *entra* 20 minutos atrasado dentro da sala... é desse jeito na minha escola.

Em seguida, os participantes foram indagados sobre os motivos que os fizeram querer voltar a estudar, já que o fato de terem feito a inscrição para participar do processo seletivo para cursar o ensino médio indica a intenção de voltar a estudar ou de continuar os estudos (para aqueles que responderam que nunca tinham parado de estudar). As respostas foram variadas, apresentando mais de um motivo para o retorno. Desta forma, a Tabela 19 mostra quantas vezes cada motivo apareceu nas respostas dos participantes.

Tabela 19 – Motivos para querer voltar a estudar

Ter uma formação, se profissionalizar	3
Melhorar o salário/renda	3
Melhorar as condições de vida, ter um futuro melhor	2
Arrumar um emprego melhor	7
Facilitar a entrada e/ou a volta para o mercado de trabalho	2
Influência da fala de um professor sobre o IFG	1
Servir de exemplo para os filhos	1
Por vergonha de não ter a educação básica completa	1
Não conseguiu vaga nas escolas da cidade e voltou a estudar assim que surgiu a vaga	1
Não conseguiu vaga nas escolas da cidade e por isso está sem estudar no momento	1
Participante nunca parou de estudar	4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como pode-se observar, o motivo que mais se repetiu entre todos os alegados foi o desejo de arrumar um emprego melhor. Esse motivo se reflete também nas respostas indiretas, tais como ter um futuro melhor e se profissionalizar em algo. Desta forma, a educação é vista como o meio para conseguir melhores empregos e, conseqüentemente, melhores salários e, como resultado, ter um futuro melhor. Essa informação é bastante significativa, pois mostra o reflexo da exclusão sofrida por uma fatia da sociedade. Mostra ainda uma visão de educação como instrumento de formação para atender ao liberalismo capitalista para constituir mão de obra que garantirá o acúmulo de capital por outros, e não como a função primordial da educação, que é formar o sujeito e promover sua cidadania, ensinando-lhes a enxergar e compreender criticamente o mundo e as relações estabelecidas nele, posicionando-se. Neste sentido, G. Santos (2003, p. 111) fala sobre a crença de que um certificado de conclusão de um nível da escolarização possibilita aos sujeitos “melhorar as condições de ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho”, dando-lhes uma espécie de habilitação para a vida pública.

Participante 10, 42 anos: É... assim, não só por mim, mas pelos meus filhos também, porque eu queria que, tipo assim, eu estudando eu queria... é... incentivar eles, sabe.

Pesquisadora: eles também pararam de estudar?

Participante 10, 42 anos: Eles terminaram o ensino médio e *estagnou*.

Pesquisadora: os três?

Participante 10, 42 anos: *Aham*. Assim, parece que eles *num* quer mais nada, sabe. Eu queria fazer alguma coisa *pra* ver se eles *vai* também.

Participante 11, 25 anos: Na verdade foi um dia que meu filho teve tarefinha de casa e uma dessas tarefa eu não soube explicar *pra* ele. Então, nessa hora eu falei “poxa vida, nem eu sei explicar *pro* meu filho o que é, porque nem eu passei por isso aqui ainda”. Tipo assim, eu passei, mas não me recordo mais. Então eu vi que eu preciso estudar, eu quero estudar, eu preciso terminar, eu preciso ter um futuro *pra* mim mostrar *pra* eles que eles precisam ter um futuro também. Então eu tenho 3 meninos aqui, daqui uns dias eles estão na faculdade e eu tenho que mostrar *pra* eles que, vamos supor, eu depois de mais velha eu consegui, e eles vão conseguir. Então foi o que mais fez mesmo eu querer voltar mesmo a estudar.

Participante 13, 27 anos: Ter uma vida melhor porque hoje sem estudo é difícil arrumar um serviço melhor.

Participante 14, 38 anos: Ah, *pra* terminar *pra* ninguém *tá* assim... todo mundo falando “eu tenho tal curso, me formei em tal coisa”, né, então você fica com um pouquinho de vergonha... eu acho ruim, é horrível, muito ruim.

Participante 20, 19 anos: Sim, com certeza. Ter uma profissão melhor, né. Conseguir um emprego fichado porque, mesmo eu tendo o Encceja ((para certificação do ensino médio)), assim, é só uma prova, né. Não tem como eu saber muitas coisas, não tem como eu ter aquela sabedoria que eu adquiriria, que eu ia adquirir se eu tivesse feito o ensino médio.

Em seguida, os participantes foram indagados sobre como definiam sua vida financeira e profissional, visto que a maioria trabalha e muitos não compareceram à seleção por este motivo. A maior parte das respostas discriminadas na Tabela 20 mostram a realidade da maioria dos brasileiros, que é a necessidade de trabalhar para sobreviver e o recebimento de uma baixa remuneração ou de valor insuficiente em troca dos serviços prestados. Pelo menos 8 participantes apresentaram respostas que expressam sentimento negativo em relação à vida financeira e profissional, como sobrevivendo, insatisfeito e fraco.

Tabela 20 – Como os participantes definem sua vida financeira e profissional

Não tem vida financeira e nem profissional porque nunca trabalhou	2
Sobrevivendo	3
Insatisfeito	4
Não está trabalhando e está atrás de aprendizado profissional	3

Não tem vida financeira e a vida profissional foi definida como dona de casa	2
Financeira está razoável e profissional não existe	2
Vida financeira está razoável e está satisfeita com a vida profissional	1
Classificou a vida financeira e a profissional como bem fracas	1
Ambas estão boas	3
Estável	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Participante 2, 31 anos: Eu defino... sobrevivendo, né. Aos trancos e barrancos vou empurrando com a barriga porque, como eu não sou... não tenho uma profissão assim... aí eu faço o que dá, o que eu dou conta. [...] A vida financeira, assim, dá *pra* eu... consigo pagar as contas, mas é praticamente só, também.

Participante 12, 15 anos: Ah, financeira... como eu não tenho muito gastos e despesas, *pra* mim ainda tá fácil e... como você falou a outra? Pesquisadora: Profissional. Como você define sua vida profissional? Participante 12, 15 anos: Ainda não comecei essa carreira não porque, como eu falei, eu só trabalho em bico, não tenho ainda uma área profissional *pra mim* seguir não.

Participante 14, 38 anos: A financeira... mais ou menos, porque não tá passando fome, né. Então mais ou menos. [...] Profissional bem. Aqui eu tô sim. É o que eu gosto.

Participante 20, 19 anos: Olha, minha vida financeira ultimamente tá... por causa do profissional, minha financeira está ruim porque, como eu não tenho experiência profissional ainda em muita coisa, eu procuro oportunidades, entendeu, eu entrego muito currículo, mas... eu não tenho essa, eu não tive oportunidade ainda de, de ter essa, de alguém que pegue como Jovem Aprendiz uma pessoa que nunca teve carteira assinada *pra* poder fazer todo aquele processo de experiência. Então no momento é só a renda da minha mãe mesmo, então a gente tá meia apertada. [...] A maioria ((dos empregos)) precisa do ensino médio completo e na verdade eu só fiz essa prova ((Encceja)) por causa disso, porque eu *tava* tendo muito problema quanto a isso, entendeu. Ainda falei vou fazer a prova que quem sabe assim eu não consigo, né, conseguir um emprego fichado, porque bico eu consigo muito, entendeu, de faxina, de várias coisas, mas eu quero um emprego mesmo fichado *pra* eu ter um valor fixo ali todo mês, *pra* eu tá juntando ou fazer planos, entendeu.

Enquanto poucos ainda têm a oportunidade de se dedicar apenas aos estudos, geralmente durante a infância, muitos precisam trabalhar, e muitos começam o labor ainda na infância. Os dados trazidos no Quadro 7 confirmam essa informação, pois quase 1/3 dos entrevistados começou a trabalhar, em qualquer tipo de atividade, remunerada ou não, antes dos e/ou com 14 anos, que é a idade permitida por lei para

que o adolescente inicie no trabalho na condição de Jovem Aprendiz³⁶. O quadro, apresentado a seguir, foi construído com base nos critérios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, para determinar as idades para ser considerado criança, adolescente e adulto no Brasil.

Quadro 7 – Idade dos participantes ao começar a trabalhar

Idade ao começar a trabalhar	Total
Criança – até os 12 anos de idade incompletos	7 anos – 1 participante 8 anos – 1 participante 10 anos – 1 participante 12 anos – 1 participante
Adolescente – de 12 a 18 anos de idade	14 anos – 3 participantes 15 anos – 2 participantes 16 anos – 4 participantes 17 anos – 2 participantes
Adulto – acima de 18 anos de idade	18 anos – 3 participantes 20 anos – 1 participante
Nunca trabalhou	3 participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa situação mostra que a legislação que rege o país não é suficiente para proteger suas crianças e adolescentes e garantir seus direitos fundamentais. A sociedade brasileira não é capaz de cumprir com os termos das leis que ela própria estabelece, visto que o texto do ECA (BRASIL, 1990) garante a eles, crianças e adolescentes, “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º). E ainda, de acordo com o Parágrafo único do Art. 3º do ECA, é importante garantir uma existência

sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

³⁶ “Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação”. (BRASIL, Lei 11.180, 2005).

O ECA estabelece ainda que é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à [...] educação [...]” (Art.4º). Difícil falar em desenvolvimento de crianças e adolescentes em condições de dignidade quando a sociedade não é capaz de assegurar que eles consigam ingressar na escola e concluir a educação básica³⁷ sem precisar interromper os estudos para sobreviver. Desta forma, não é possível falar também em exercício da cidadania, uma vez que esta lhes foi negada, corroborando, assim, os dizeres de Castro (2011) ao enfatizar que a seleção para o acesso e permanência na educação escolar tem seu início na posição social dos sujeitos dentro da estrutura de classes. A análise desse ponto apoia-se também em Arroyo (2005), uma vez que todo sistema de ensino precisa se objetivar como uma proposta educadora de inclusão e formação de cidadãos, precisando, para isso, elevar a escolaridade desses sujeitos, profissionalizando-os e garantindo inserção social.

A próxima pergunta da entrevista procurou compreender os desejos e os planos dos participantes, ou seja, seus projetos de vida. Neste momento, os participantes puderam falar de qualquer tipo de objetivo, e não apenas os ligados à educação. O objetivo com essa pergunta foi entender o que os sujeitos da EJA esperam do futuro a partir de suas próprias ações, a partir de seu papel no mundo. As respostas envolveram projetos de vida, planos futuros de várias ordens, abrangendo, entre outros temas, educação, trabalho e moradia.

Dos 22 entrevistados, 19 envolveram o tema educação em suas respostas. Destes, 13 alegaram que pretendem fazer curso de nível superior. As demais respostas envolviam melhorar a escolaridade, concluir os estudos e fazer cursos de nível técnico.

13 participantes incluíram em suas respostas a vontade de ter a casa própria, comprando-a ou construindo-a. Nesta categoria também houve respostas que remetem a terminar de construir a casa própria já iniciada, cuja obra foi interrompida por falta de dinheiro, ampliar a casa atual e fazer reforma na casa da mãe, onde o(a) candidato(a) reside atualmente. O assunto casa própria foi tratado quando da

³⁷ O artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990) estabelece que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que não estudaram na idade própria, e uma extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

exposição dos dados da Tabela 4, especificando o simbolismo que representa para esses sujeitos a ação de ter este bem.

Com relação à profissão/emprego, apenas 10 participantes mencionaram essa categoria em suas respostas. Os planos de vida desses 10 participantes envolviam, além de outros, ter uma profissão, conseguir um emprego ou mesmo arrumar um melhor do que o atual, conseguir um emprego com registro em carteira e empreender, abrir uma pequena empresa, ter um negócio próprio.

No que diz respeito à estrutura familiar, apenas 5 participantes demonstraram desejo de construir família, seja casando-se, tendo mais filhos ou se preocupando com o ensino que sua filha terá quando ingressar na escola.

A última categoria definida nessa pergunta trata de projetos de vida que envolvem melhorias nas condições de vida dos participantes. 10 participantes incluíram em suas respostas a vontade de ter uma vida melhor, de ser bem-sucedido na vida e conseguir viver bem, de forma mais tranquila que a atual, e o propósito de dar uma vida melhor para filhos e/ou companheiros(as) e conseguir ajudar seus pais e/ou familiares que os auxiliam na atualidade.

Outros objetivos que foram enumerados nessa pergunta foram o desejo de comprar um carro (4 respostas), alcançar estabilidade financeira (2 respostas) e ganhar dinheiro/um bom salário (3 respostas).

Participante 4, 14 anos: Eu prefiro... Eu pretendo ajudar a minha família, meu pai, justamente porque ele tá me ajudando agora. Como ele é caminhoneiro, não tem como parar, *pra* fazer... *pra mim* terminar meus estudos. Pretendo ajudar ele, ajudar minha família, ter meu emprego, minhas coisas. [...] Quero ir além, né. Conseguir fazer [...] engenharia mecânica.

Participante 8, 24 anos: Bom, nós vamos derrubar essa casa aqui e *vamo* construir outra. Eu quero ter mais dois filhos. E quem sabe, ((se)) um dia me der vontade, eu vou trabalhar, né ((risos)). Por enquanto eu *tô* de boa. A minha vida é cuidar da casa e levar eles ((os 2 filhos)) *pra* escola. Aumentar a família e cuidar da família mesmo.

Participante 9, 42 anos: Projeto de vida é conseguir um emprego, trabalhar, e ganhar dinheiro. Construir alguma coisa na vida, tipo comprar alguma residência. Isso aí ((risos)). Eu moro na casa do meu irmão...

Participante 13, 27 anos: Arrumar um serviço, ajudar minha mãe aqui em casa e viver bem, porque... apesar que, ultimamente tá meio difícil pra mim.

Pesquisadora: você tem algum projeto com relação à escolaridade?

Participante 13, 27 anos: Eu tenho o sonho de ser fisioterapeuta, sabe, desde pequeno. Muito, muito. Vai que um dia dá certo!

Por fim, os entrevistados foram questionados se iriam participar da próxima seleção para a EJA no IFG, ou seja, o processo seletivo para entrada no segundo semestre de 2020. As respostas estão na Tabela 21.

Tabela 21 – Interesse em participar do processo seletivo EJA 2020/2 no IFG

Não irá participar	9
Pretende participar	2
Irá participar	10
Depende do dia e da hora do processo seletivo	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para verificar a efetivação da resposta que mais se repetiu na Tabela 21, ou seja, a afirmação de que iriam participar do próximo processo seletivo para a EJA no IFG, foi feita uma comparação entre as respostas da Tabela 21 e as da próxima tabela, objetivando cotejar quais participantes já indicavam que gostariam de tentar a vaga no IFG novamente. Essa análise será feita no item seguinte.

4.5.O não comparecimento de candidatos da EJA no processo seletivo do Câmpus Senador Canedo/IFG: algumas indicações

Nesta parte, refletiu-se sobre o não comparecimento dos candidatos que se inscreveram para participar da seleção para a EJA do Câmpus Senador Canedo, mas que não estiveram presentes no dia do processo seletivo, buscando compreender a problemática central desta pesquisa. Para isto, foram apresentadas as respostas dadas pelos candidatos sobre a sua ausência e, por meio das referências teóricas e dos dados sobre o perfil destes sujeitos, algumas indicações foram feitas e que esclarecem, mesmo que provisoriamente, esse fenômeno.

Os motivos do não comparecimento foram diversos e mostram nuances que impossibilitaram a efetiva participação dos candidatos. A Tabela 22 sintetiza as respostas.

Tabela 22 – Motivos do não comparecimento no processo seletivo para a EJA 2020/1

Estava trabalhando na hora do processo seletivo	5
Estava trabalhando em outra cidade	1
Participante errou a entrada do IFG. Quando chegou no portão correto, ele já estava fechado	1
Esquecimento	2
Porque o câmpus do IFG é longe para ir de bicicleta e porque o curso é à noite	1
Não tinha dinheiro para pagar o transporte público até o câmpus	1
Porque passou na prova do Encceja para certificação de nível médio e achou melhor ir direto para o nível superior	1
Porque já tem diploma de ensino médio	1
Por causa do único curso técnico ofertado na EJA no Câmpus Senador Canedo	1
Porque não tinha com quem deixar sua(o) filha(o) e ninguém para ficar com ela no câmpus durante a palestra	2
Participante estava com pneumonia	1
Por motivo de doença em pessoa da família	1
Acreditava que o IFG entraria em contato	1
Participante tomou conhecimento que tinha feito inscrição para o processo seletivo errado antes do dia da palestra	1
Recebeu uma ligação do IFG avisando que ele não poderia participar por não ter 18 anos até a data da matrícula	2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Voltando um pouco ao conteúdo da tabela anterior (*Tabela 21 – Interesse em participar do processo seletivo EJA 2020/2 no IFG*), foi verificado que os 9 participantes que responderam que não iriam se inscrever para o próximo processo seletivo da EJA foram os que não compareceram na seleção pelos seguintes motivos: 1) o curso é à noite e o câmpus é longe para ir de bicicleta; 2) conseguiu certificação do ensino médio pelo Encceja; 3) já possui ensino médio completo; 4) não terá a idade mínima para participar; 5 e 6) não tem interesse em estudar; 7) dedicação exclusiva ao esposo doente e aos filhos; 8) fez a inscrição para a seleção errada e 9) não tem interesse no único curso técnico ofertado na EJA no Câmpus Senador Canedo.

As 2 pessoas que responderam que pretendem participar da próxima seleção são as duas que não têm ensino fundamental completo. Apesar de, em vários momentos da conversa, ter sido explicado que, para iniciar o ensino médio, o candidato precisa comprovar ter ensino fundamental completo, elas não entenderam.

Já os 10 participantes que alegaram que iriam participar da seleção seguinte foram os que não conseguiram comparecer porque estavam trabalhando no momento da seleção, o que estava doente, o que errou a entrada do câmpus, um dos que alegou esquecimento e uma das que não compareceram porque não tinha com quem deixar seu(a) filho(a). Entre esses 10 participantes, 3 são menores de 18 anos e apenas 1 deles teria 18 anos na data de matrícula dos aprovados no processo seletivo para EJA 2020/2.

Assim que foi publicada, na página do processo seletivo no site do IFG, a Lista Final de Inscrições Deferidas da seleção EJA 2020/2 (IFG, 2020b), foi pesquisado o nome de todos os participantes que informaram que iriam ou que pretendiam participar desta próxima seleção e nenhum deles havia feito inscrição. Posteriormente, foi feita a mesma pesquisa, mas, desta vez, com o nome dos candidatos que não compareceram ao processo seletivo que deu origem a este trabalho e que não foram entrevistados e, mais uma vez, ninguém fez sua inscrição para participar da seleção seguinte.

Para melhor entendimento do que mostra a Tabela 22, a análise será feita com o auxílio de categorias. Para tanto, os dados foram divididos em 6 categorias. São elas: a) trabalho e educação; b) locomoção dos candidatos; c) obrigações com a família; d) a comunicação do IFG com o candidato; e) falta de diversidade na oferta de cursos; e f) saúde e educação.

a) Trabalho e educação

Estava trabalhando na hora do processo seletivo	5
Estava trabalhando em outra cidade	1

Esta primeira categoria foi a segunda que recebeu mais respostas no questionamento acerca do motivo do não comparecimento no dia do processo seletivo. Um total de 6 candidatos, ou quase 28% do universo da pesquisa, tiveram o trabalho como motivo que os impediu de participar pessoalmente do processo seletivo. Isso, mais uma vez, explicita a característica de trabalhadores-estudantes, e não o contrário, dos sujeitos da EJA. São pessoas que não tiveram e continuam não tendo a opção de poder apenas estudar sem precisar se preocupar em colocar comida na mesa ou mesmo pagar as contas.

Participante 7, 30 anos: Eu *tava* trabalhando. Eu *tava* em ((na cidade de)) Caldas Novas e não deu tempo de eu chegar no horário. Nem no dia, cheguei no outro dia. A empresa também não quis me liberar *pra* eu vir embora, aí não deixaram, por segurança, viajar à noite. [...] Não era *pra* pegar a estrada à noite por motivo de segurança.

Participante 13, 27 anos: Por causa que eu ia, *tava* prontinho pra ir, aí o meu tio pegou e falou assim “não dá pra você ir agora não, não sei o que, fica aí”. Aí eu tive que ficar ((no trabalho)).

Pesquisadora: Seu tio para o qual você trabalha?

Participante 13, 27 anos: É. Eu *tava* prontinho pra ir, aí eu fiquei só o ódio.

Participante 14, 38 anos: Depende do dia. Depende da hora... porque unha é assim, né, salão já sabe como é. Depende do dia que a seleção for acontecer, porque aí peço *pra* minha patroa não marcar ((cliente)). Porque no dia o rapaz me ligou um dia antes. E um dia antes já *tava* marcado, ele me ligou a noite, já tinha trem marcado. No domingo seria ótimo.

Participante 20, 19 anos: Porque eu *tava* trabalhando no dia. Eu estava fazendo um bico no dia e era muito documento pra levar, mulher. E eu num... [...] nesse dia tinha dois *cento* de salgado *pra* fazer e eu *num* tive como ir lá. Eu até tentei depois entrar em contato, só que aí tinha que levar os documentos, aí era todo... é sempre essa questão...

Ao mostrar a relação entre pessoas que precisam trabalhar para sobreviver e, por este motivo, não conseguem iniciar ou dar prosseguimento em seus estudos, esta categoria nos remete a Wood (2007, 2011) quando esta autora esclarece que o regime capitalista permite e faz com que a igualdade civil entre todos os homens, definida em lei³⁸, não seja suficiente para garantir igualdade social para todos. Ou seja, por mais que a Constituição Federal garanta direitos individuais e coletivos a todos os brasileiros, assim como aos estrangeiros residentes no país, uma parcela significativa da população não consegue usufruir desses direitos. Mais uma vez, as pessoas não estão em condições de igualdade, pois muitos não têm acesso à escola e muitos dos que o tem não conseguem nela permanecer. Desta forma, rompe-se com a ideia preconizada pela Constituição Federal brasileira (1988) que, em seu artigo 205, mostra que a educação visa o preparo do homem para exercitar a cidadania e o qualifica para o trabalho se este sujeito não tem a oportunidade de estudar porque

³⁸ Ver artigo 5º da Constituição Federal de 1988 e artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

vive em uma sociedade desigual que o obriga a abdicar de vários direitos. Aqui, mais uma vez, volta-se a falar sobre a manutenção desses indivíduos no reino da necessidade.

Os dados dessa categoria mostram que quando não há igualdade de oportunidades para todos em suas formações, não é possível falar em superação da exploração de uns pelos outros, assim como não é possível se falar em formar cidadãos críticos quando para grande parte da população sobreviver é uma preocupação muito mais urgente do que estudar.

Destas 6 pessoas que alegaram não terem comparecido à seleção por estarem trabalhando no momento marcado para o processo seletivo acontecer, apenas 1 alegou estar desempregada. Todas as demais estão trabalhando de forma autônoma, em ocupações informais, o que foi caracterizado por 2 dos entrevistados como “bico”. Destes 5, apenas 2 estão trabalhando em uma ocupação para a qual se prepararam fazendo algum curso profissionalizante e nenhum dos 5 têm registro em carteira. A renda total de cada uma dessas famílias varia de R\$ 1.045,00 à R\$ 2.500,00, porém quando se analisa o valor per capita da renda das famílias com mais pessoas, este valor cai bastante. Nesse sentido, a família com maior renda é de um participante que mora sozinho e ganha R\$ 1.500,00 mensal e a menor renda per capita é de 286,00, de uma família com 7 pessoas. Dos 6 entrevistados, 2 são os únicos que trabalham em casa e, portanto, são os únicos responsáveis pelo sustento da residência.

Ao se analisar os dados apresentados anteriormente, evidenciam-se as características mais marcantes dos sujeitos da EJA: são trabalhadores informais, desempregados, com baixa remuneração e que precisaram optar entre continuar os estudos ou trabalhar.

b) Locomoção dos candidatos

Porque o câmpus do IFG é longe para ir de bicicleta e porque o curso é à noite	1
Não tinha dinheiro para pagar o transporte público até o câmpus	1

Esta segunda categoria evidencia os motivos alegados por 2 participantes que não compareceram à seleção por dificuldades encontradas no meio de locomoção. Antes de qualquer análise, é importante informar que o câmpus do IFG em Senador

Canedo mudou de endereço e esta foi a primeira seleção para a nova localidade. A sede provisória do Câmpus Senador Canedo era em uma região mais centralizada do município e a mudança para a sede definitiva levou o câmpus para a rodovia GO 403, portanto, um local mais afastado da região central de Senador Canedo.

Um participante não foi porque achou o câmpus longe para ir de bicicleta e pelo fato de o curso ser noturno e a outra participante alegou falta de condições financeiras para ir e voltar de transporte coletivo.

Participante 2, 31 anos: No dia, eu fiquei bem chateada, mas eu não tinha dinheiro, eu não tinha como ir. Como lá ia sair tarde, era umas oito horas ((20h)) e eu nunca desci lá, então eu fiquei com medo de... primeiro que eu não tinha dinheiro nem *pra* ir de ônibus... mesmo se eu conseguisse emprestado, aí eu fiquei com medo de sair muito tarde de lá e eu ter que ir pra BR esperar o ônibus sozinha. Por isso que eu não fui. [...] Aí eu falei, se terminar umas dez horas ((22h)) como que eu vou fazer para vim embora? Que eu não tinha dinheiro. Eu podia conseguir para ir de ônibus, mas de Uber³⁹, eu não tinha dinheiro pra voltar de Uber.

Mais uma vez, os dados mostram a desigualdade social do Brasil impactando nas condições de vida do público da EJA. Com base nas faixas de rendas das Tabelas 2 e 3 (*Tabela 2 – Renda familiar mensal e Tabela 3 – Renda individual mensal*) e com a descrição das rendas per capita apresentadas no subitem 4.3 desta pesquisa, e pelas razões aqui apresentados, evidencia-se que os motivos e a condição social e econômica dos candidatos se relacionam ao mostrar que pessoas com poder aquisitivo bastante baixo estão tendo o seu direito constitucional à educação negado por uma sociedade que beneficia quem tem capital e desampara aqueles que mais precisam das políticas públicas de Estado.

c) Obrigações com a família

Porque não tinha com quem deixar sua(o) filha(o) e ninguém para ficar com ela no câmpus durante a palestra	2
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

A terceira categoria traz à tona a realidade de muitas adolescentes e mulheres na sociedade brasileira, que é o abandono escolar por causa de gravidez. O impacto

³⁹ Uber é um aplicativo de celular que oferece serviço de transporte particular para pessoas cadastradas no aplicativo, representando uma alternativa com preço mais acessível em relação ao táxi tradicional.

social e econômico de uma gravidez não programada na vida dessas mulheres é enorme, já que muitas delas acabam abandonando os estudos. Até mesmo arrumar um emprego se torna um processo mais difícil em virtude dos cuidados com o filho. Desta forma, “muitas sacrificam justamente aquilo que poderia dar um futuro melhor para elas e seus filhos” (G1, 2019). Ainda segundo a matéria do G1, a gravidez precoce pode ser vista com “um fator propagador de pobreza para a geração seguinte. Essa menina provavelmente sai da escola, não se forma, não acessa bons postos de trabalho e, portanto, provavelmente vai constituir uma família pobre”.

Apesar de haver políticas públicas sobre o tema, a sensação é que estas políticas não chegam até esses sujeitos e que nem todas as adolescentes/mulheres estudantes têm acesso às informações e às instruções para evitar uma gravidez não planejada. A preocupação se estende também ao risco de contrair uma doença sexualmente transmissível e uma possível falta de apoio do companheiro e da família.

Dados publicados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2020) mostram que 66% das gestações precoces não são planejadas e que 75% das meninas que engravidaram entre 11 e 16 anos abandonaram a escola. Além de ser um motivo para evasão, a gravidez durante o período de estudos acaba se tornando também um empecilho para o retorno à escola após o nascimento do filho, conforme alegado pelas participantes que integram esta categoria. Uma delas, inclusive, alegou que parou de estudar porque, durante a gravidez, o companheiro a levava de moto para a escola e o impacto da moto no chão a estava machucando. Neste sentido, Miquilena e Lara (2021) ressaltam que

[a] gravidez e a maternidade precoce representam um custo de oportunidade para as mulheres, uma vez que a falta de condições, compreensão e abordagem adequadas da problemática resulta na interrupção do percurso ou abandono do sistema educacional por parte das adolescentes. [...] Em outras palavras, a gravidez precoce compromete as oportunidades de desenvolvimento de adolescentes, pois a evasão do sistema educacional gera um obstáculo para a conclusão da educação formal, o que conseqüentemente repercute em desvantagens em relação ao trabalho e à inserção produtiva, bem como as torna vulneráveis a pobreza, violência, criminalidade e exclusão social.

d) A comunicação do IFG com o candidato

Participante errou a entrada do IFG. Quando chegou no portão correto, ele já estava fechado	1
Esquecimento	2
Acreditava que o IFG entraria em contato	1
Participante tomou conhecimento que tinha feito inscrição para o processo seletivo errado antes do dia da palestra	1
Recebeu uma ligação do IFG avisando que ele não poderia participar por não ter 18 anos até a data da matrícula	2
Porque já tem diploma de ensino médio	1
Porque passou na prova do Encceja para certificação de nível médio e achou melhor ir direto para o nível superior	1

Esta é a categoria com mais repostas acerca do motivo do não comparecimento dos candidatos no momento do processo seletivo. Ela trata do processo de comunicação estabelecido entre o IFG e os candidatos da EJA, independentemente das causas que motivaram falha na comunicação terem ocorrido por parte do IFG, pelo candidato ou por ambos mutuamente.

Os motivos elencados aqui dizem respeito a informações que possivelmente ficaram truncadas provocando a não compreensão por parte dos candidatos de todas as normas estabelecidas no edital do processo seletivo, com exceção do primeiro motivo, que mostra uma possível falta de sinalização no prédio para facilitar a localização do candidato dentro do câmpus do IFG de Senador Canedo.

Conforme já demonstrado em perguntas anteriores da entrevista, os participantes relataram várias queixas acerca do conteúdo do edital. Houve candidato que achou que faltaram informações no edital, que achou que o edital precisa ter um texto mais acessível, bem como candidatos que acharam o texto do edital confuso e de difícil compreensão. Ao se analisar os motivos que compõem esta categoria, percebe-se confusões sobre várias normas do edital, como, por exemplo, a participante que achou que o instituto entraria em contato, o que só tomou conhecimento que havia feito inscrição para o processo seletivo errado porque foi até o câmpus pessoalmente esclarecer dúvidas, os que tomaram conhecimento que não poderiam fazer a matrícula, caso aprovados, porque não teriam 18 anos na data da matrícula e os que já tinham certificação do ensino médio.

Participante 5, 17 anos: Olha, um rapaz me ligou falando que eu não podia ir, né. Porque até o momento eu não teria 18 anos no dia que começassem as aulas. Eu inclusive fui lá, perguntar se ele podia

segurar a vaga *pra* mim e tal. Mas ele falou que não tinha como realmente... E eu não fui. Acabei não indo, né.

Participante 8, 24 anos: Porque eu *tava* sem celular e eu não sabia. Eu nem recebi mensagem não. Além de eu não ter recebido a mensagem, tipo assim, porque eu acho que é porque eu já *tava* sem celular, né. Aí eu fiquei um mês com o celular... o do meu marido estragou de novo, aí eu passei o meu *pra* ele. Eu nem *tava* sabendo. Pesquisadora: então você ficou esperando alguém entrar em contato? Participante 8, 24 anos: Uhum. É. Eu pensei que eles *ligava* porque eles *falou* assim que eles iam fazer uma seleção, né, e aí entravam em contato com a gente. Aí eu deixei o meu número e o número do meu marido.

Dos 22 entrevistados, 3 já possuíam a certificação de ensino médio na data da entrevista. Desses, 1 candidato fez ensino médio na modalidade EJA e não compareceu na seleção porque recebeu uma ligação informando que a finalidade do curso era a certificação de ensino médio. Outro recebeu a certificação do ensino médio por aprovação na prova do Encceja antes do dia da palestra do IFG e decidiu que iria tentar um curso de nível superior. Já a terceira candidata com ensino médio completo também obteve a certificação pela prova do Encceja, mas relatou que tem interesse em cursar o ensino médio no IFG em virtude da qualidade do ensino oferecido lá e porque fez o Encceja achando que, com uma certificação de ensino médio, conseguiria arrumar um emprego mais rapidamente, o que ainda não aconteceu. Essa terceira entrevistada afirmou que precisa cursar o ensino médio para aprender mais e que este aprendizado está fazendo falta em sua vida. Ela não compareceu à seleção porque estava trabalhando quando aconteceu o processo seletivo.

Participante 5, 17 anos: Olha, eu *tava* muito interessado, porém como eu *tô* estudando no EJA e eu *tô* no segundo ano lá, então *pra* mim não vai compensar de fazer. Senão eu vou ter que fazer tudo de novo, então eu prefiro terminar e ingressar no curso superior da mesma área que eu ia fazer.

A confusão percebida nas entrevistas com relação aos requisitos e às regras do processo seletivo foi tão evidente que a pesquisadora viu a necessidade de ajudar os candidatos com a leitura do edital para que estes possam ler e saber do que se trata cada item do edital. Para tanto, foi desenvolvido um segundo produto educacional, que será apresentado no próximo capítulo.

e) Falta de diversidade na oferta de cursos

Por causa do único curso técnico ofertado na EJA no Câmpus Senador Canedo	1
---------------------------------------------------------------------------	---

Apesar de apenas uma candidata ter feito essa indicação, é preciso considerá-la, pois, apesar de o IFG ofertar cursos nessa modalidade em todos os câmpus, é necessário considerar, neste momento, a diversificação dos cursos em relação a outras formações técnicas. A candidata desistiu de participar do processo seletivo em função do curso técnico ofertado, que não condiz com seus interesses acadêmicos e profissionais.

Participante 17, 19 anos: Por causa do curso. Eu parei *pra* pensar o tempo que eu ia ficar lá no IFG estudando e eu pensei: eu vou fazer uma coisa que no dia a dia eu não pratico, o que eu gosto de fazer é mexer com beleza, então é uma coisa que eu vou fazer à toa, porque eu vou sair de lá e vou continuar gostando de fazer o que eu faço... *pra* mim não compensou ir. Eu procurei saber outras coisas, tipo estética, enfermagem, alguma coisa assim, diferente, mas não tinha.

Conforme informação já registrada no subitem 3.2 (3.2 – O acesso e os diferentes modos de seleção para a EJA no IFG) desta pesquisa, o PDI 2019/2023 apresenta como uma de suas metas institucionais a ampliação da oferta de cursos da modalidade EJA, sendo esperado que cada Departamento de Área Acadêmica de todos os câmpus deve ofertar ao menos um curso EJA. O Câmpus Senador Canedo, ao ofertar o curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização na modalidade EJA, cumpre com essa meta, o que não impede que seja ofertado um outro curso nessa modalidade neste câmpus.

f) Saúde e educação

Participante estava com pneumonia	1
Por motivo de doença em pessoa da família	1

Já esta última categoria levanta os motivos de não comparecimento em decorrência de problemas com a saúde, sendo a própria saúde do candidato e ainda sobre a saúde de uma pessoa da família do candidato. Na época da entrevista, o entrevistado que não compareceu porque estava com pneumonia já estava com sua

saúde restabelecida, enquanto o outro caso iria tentar começar um tratamento alternativo.

Participante 11, 25 anos: [...] E com o João nascido, depois de 2 anos, meu esposo teve câncer. Aí foi o mais complicado porque o dele ((o câncer)) não tem cura, ele é agressivo, precisa *tá* demais no médico, *nois* vive mais no Araújo Jorge ((hospital em Goiânia)) do que aqui em casa, aí não tinha possibilidade nenhuma mesmo. [...] agora ele vai começar um novo tratamento com uma injeção que foi descoberta *pra* ver se o tumor regride, ((para ver se)) tem alguma possibilidade de chance de retirar ele, e não posso deixar, sabe... eu não tenho como falar “não, agora *tô* indo pegar a responsabilidade de trabalhar ou estudar um tempo” sendo que eu posso parar porque se ele precisar só tem eu, né. Então, por isso foi até um dos motivos de eu não ter ido. Quando eu fiz a inscrição *tava* super alegre, né, por ter... aí o médico chegou e falou sobre essa proposta. E aí se a gente conseguir pelo Ministério Público as injeções, ele vai ter que precisar, vai ser como se fosse uma *químio*, então ele vai ficar mais debilitado. Então eu pensei “se ele vai fazer e vai ser só eu *pra* cuidar, não vai ter como eu entrar e ter que deixar no meio”.

Apesar da vontade de quererem voltar a estudar, caso contrário os participantes nem teriam tido o trabalho de se inscrever para participar do processo seletivo, percebe-se uma série de empecilhos nas respostas elencadas na Tabela 22. Há barreiras de ordem maior, como a necessidade de cuidar da saúde, própria ou de parceiro(a), a necessidade de trabalhar para garantir seu sustento e de sua família, os cuidados com os filhos menores. Há também causas que escancaram a desigualdade social presente na realidade brasileira, como, por exemplo, a falta de dinheiro para pagar pelo transporte público para chegar até o câmpus, e há também causas diretamente ligadas à falta de atenção dos participantes. Essa última causa evidencia a ausência de leitura do edital por parte de muitos candidatos, ou mesmo a leitura superficial, fato já apontado quando da análise dos dados da Tabela 11 (*Tabela 11 – Sobre a leitura do edital do processo seletivo EJA 2020/1*).

Sabe-se que o edital é um documento legal e público contendo todas as explicações necessárias para o andamento de um processo seletivo, e que o texto do edital não é uma leitura, muitas vezes, tranquila, pois apresenta muitas palavras da linguagem jurídica, já que todo processo seletivo é baseado em leis. Antes de efetuar sua inscrição em qualquer seleção, o candidato precisa ler o edital na íntegra para conhecer todos os detalhes da vaga que está pleiteando, fato que não aconteceu com muitos participantes da pesquisa. Além das respostas levantadas na Tabela 12 (*Tabela*

12 – *Percepção sobre o texto do Edital 040/2019, da seleção para EJA 2020/1*), que trata da opinião dos participantes da pesquisa acerca do texto do edital, ao perguntar por qual motivo os entrevistados não compareceram no dia da seleção, foi possível identificar respostas que evidenciam a não leitura ou a desatenção durante a leitura do edital, portanto, o desconhecimento da forma como o processo seletivo acontece, das regras do certame e do público-alvo da EJA ofertada no IFG. Exemplificando essa afirmação com dados da Tabela 20 (*Tabela 20 – Como os participantes definem sua vida financeira e profissional*), o Edital Proen 040/2019 menciona que o curso acontece no turno noturno (item 5 do Edital), que o aprovado no processo seletivo irá cursar o ensino médio juntamente com o curso técnico (Caput do Edital), que o candidato precisa ter o ensino fundamental completo obrigatoriamente (subitem 3.1 do Edital), que a idade mínima para participação é de 18 anos (subitem 3.3 do Edital) e que as comunicações entre Instituto e candidatos são feitas por meio de publicações no site do IFG. Boa parte das respostas dos entrevistados contradizem essas orientações do edital.

Nesse sentido, é importante destacar que o edital, mesmo estando acessível a todos os candidatos, não representa, de fato, o meio utilizado pelos participantes para ter acesso ao processo seletivo. Inclusive, a dificuldade relatada por vários entrevistados em entender os critérios da seleção descritos no edital chamou a atenção da pesquisadora para fazer com que os candidatos tenham noção do que é um edital, da necessidade de conhecer as etapas do processo seletivo e do que fazer para participar corretamente, tanto que, após as entrevistas, a pesquisadora elaborou um vídeo informativo do processo seletivo seguinte desta modalidade, o que acabou resultando na criação do segundo produto educacional vinculado a esta pesquisa.

Mesmo que cada participante tenha informado só 1 motivo para não ter comparecido ao IFG no dia da seleção, é importante destacar que muitas vezes o motivo não aparece sozinho e que sem democratizar as oportunidades de ensino e sem implementar medidas de incentivo para que os sujeitos da EJA permaneçam na escola, essa realidade não vai mudar.

Os dados apresentados nas categorias elencadas exemplificam bem as palavras de Ciavatta (2014) e Arroyo (2005), quando estes relatam que os sujeitos da EJA possuem trajetórias escolares descontínuas, vulnerabilidades das mais diversas formas, o convívio com o desemprego ou com experiências precárias no mundo do

trabalho, enfim, a realidade da exclusão social. Corrobora também quando esses autores explanam sobre os direitos negados a esses sujeitos e de suas trajetórias de vida no limite da sobrevivência. Neste cenário, a educação precisa ser defendida, garantida e exercitada por todos, constituindo-se

um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, contribuindo para preparar as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. (SILVA, A., 2020),

bem como um direito humano capaz de efetivar todos os demais direitos sociais (SILVA, A., 2020).

CAPÍTULO V – PRODUTOS EDUCACIONAIS

Conforme o artigo 2º do Regulamento do ProfEPT (s/d), a formação proporcionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica objetiva a produção de conhecimentos através “de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (p. 2). Desta forma, os produtos educacionais resultantes das pesquisas de mestrado devem ter aplicabilidade imediata e ser acompanhados “de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento e avaliação da aplicação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo, de acordo com decisão da Comissão Acadêmica Local” (p. 6). Corroborando com o Regulamento, a CAPES, por meio da Portaria nº 60, de 20/03/2019, reafirma que os trabalhos resultantes de cursos profissionais devem atender às demandas da sociedade.

Outro documento legal que também faz referência ao conhecimento produzido através da pesquisa é o Documento de Área – Ensino, também da CAPES (2019). Este documento afirma que a pesquisa busca integrar os conhecimentos acadêmicos obtidos na pesquisa em educação com o “ensino para a sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais” (p. 3). Assim, a Área de Ensino considera que o produto educacional é “o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema” (p. 16).

Dito isto, este penúltimo capítulo irá apresentar os dois produtos educacionais resultantes deste trabalho dissertativo. A proposta inicial era redigir um capítulo de livro, que foi feito e publicado em 2021, conforme subitem abaixo. No entanto, o contato pessoalmente com todas as realidades/dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa e os relatos ouvidos durante as entrevistas evidenciaram que era preciso fazer algo a mais pelos sujeitos da EJA, algo que pudesse contribuir de forma mais efetiva para que estes pudessem participar (e participar corretamente) dos processos seletivos para a EJA ofertados no IFG. Deste modo, o segundo produto educacional resultante deste trabalho foi um vídeo informativo acerca dos pontos

importantes do edital seguinte da seleção para a EJA, o Edital Proen nº 41/2020, referente às vagas ofertadas no segundo semestre de 2020.

5.1. Capítulo de livro

Este produto educacional foi planejado ainda quando da construção do projeto desta pesquisa. A ideia foi dar prosseguimento ao tema surgimento da EJA, abordado no Capítulo 2, e avançar no tema até os dias atuais, mostrando a persistência e a necessidade de a EJA ainda existir. O capítulo chama-se *EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil* e compõe o livro *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*, publicado pela Editora Brazil Publishing em junho de 2021.

O texto inicia-se narrando um breve histórico da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil, indo desde o período da colonização no Brasil por parte dos jesuítas até a instituição do PROEJA, em 2006. O texto mostra altíssimos índices de analfabetismo entre a população com idade superior a cinco anos no final do Império e uma melhora muito pequena neste dado no censo de 1920, e evidencia o surgimento de propostas de educação para a classe trabalhadora a partir da industrialização do Brasil, na década de 1930. Assim como no texto da dissertação, o texto do capítulo do livro também mostra a dualidade da educação brasileira, o papel fundamental exercido por Paulo Freire na luta pela educação da população adulta, os movimentos surgidos nas décadas de 1950 e 1960 e a instituição da LDB na década de 1990, reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino.

A finalidade deste capítulo de livro é mostrar que, apesar de vivermos em um regime democrático, a oferta da EJA nos mostra que a sociedade brasileira falhou (e falha ainda) no que diz respeito à democratização da educação, pois não foi e não é ainda capaz de efetivar a educação básica para todos na idade regular, não garantindo condições de acesso e de permanência na educação para todos, não garantindo também acesso à saúde e ao saneamento básico para todos. Os dados trazidos da PNAD Contínua 2019 ao longo do texto reforçam a não conclusão da educação básica e obrigatória por parte de mais da metade dos brasileiros com 25 anos ou mais.

Diante dos dados trazidos no produto educacional, é importante que não só os sujeitos da EJA, mas todos que defendem o direito à educação a reconheçam como o resultado da desigualdade social e do déficit democrático no Brasil, e defendam sua existência para que uma educação emancipatória seja capaz de efetivar a democratização da sociedade, provocando uma transformação na autopercepção do indivíduo para que este se reconheça como um sujeito de direitos. Portanto, e em síntese, o objetivo deste texto é mostrar que a EJA existe para promover uma aprendizagem consciente capaz garantir uma formação humana em sua totalidade e impulsionar a cidadania.

As bases teóricas que sustentam este produto educacional são Bezerra e Santana (2011), Cury (2007), Fernandes (1989), Haddad e Pierro (2000), Machado (2020), Moll (2010, 2020), Paro (2000), Simões (2010), Silva e Muraro (2015), Strelhow (2010), dados de órgãos públicos brasileiros, entre outros.

a) Aplicação do primeiro produto educacional

Este produto educacional foi aplicado logo após a publicação do livro *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*, do qual faz parte. Foram convidados 5 professores doutores do quadro de servidores efetivos do IFG para fazerem a avaliação do capítulo. Todos os convidados ministram ou já ministraram aula para a modalidade EJA. A avaliação é composta por 6 perguntas objetivas, 1 subjetiva e um campo para os avaliadores emitirem um parecer sobre o produto aplicado.

A primeira pergunta foi para confirmar se o professor convidado atua ou já atuou como docente na EJA e todas as respostas foram positivas. A pergunta seguinte procurou saber há quanto tempo o avaliador atua na EJA e, no caso de quem não trabalha mais com a modalidade, por quanto tempo trabalhou com essa modalidade. As respostas seguem na Tabela 23.

Tabela 23 – Tempo de atuação como docente na EJA

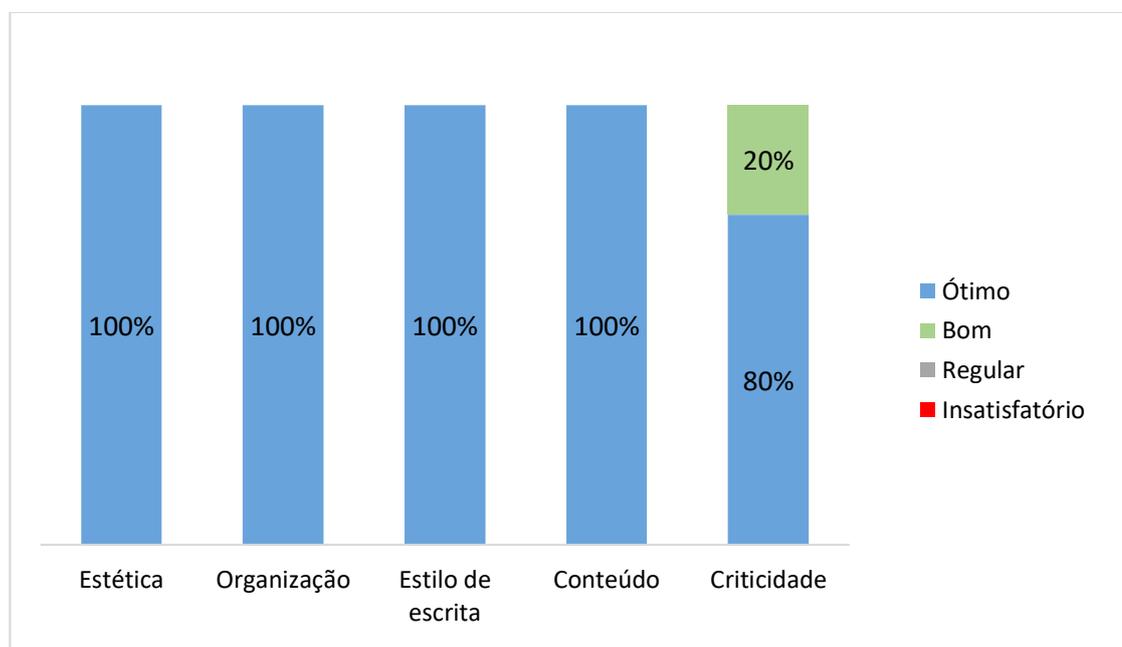
Avaliador 1	3 anos
Avaliador 2	20 anos aproximadamente
Avaliador 3	18 anos

Avaliador 4	7 anos aproximadamente
Avaliador 5	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A terceira, a quarta e a quinta perguntas foram especificamente sobre o livro *Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*. A terceira pergunta buscou analisar os critérios Estética, Organização, Estilo de escrita, Conteúdo e Criticidade da obra por meio dos descritores Ótimo, Bom, Regular e Insatisfatório. As avaliações desses critérios estão representadas no Gráfico 1.

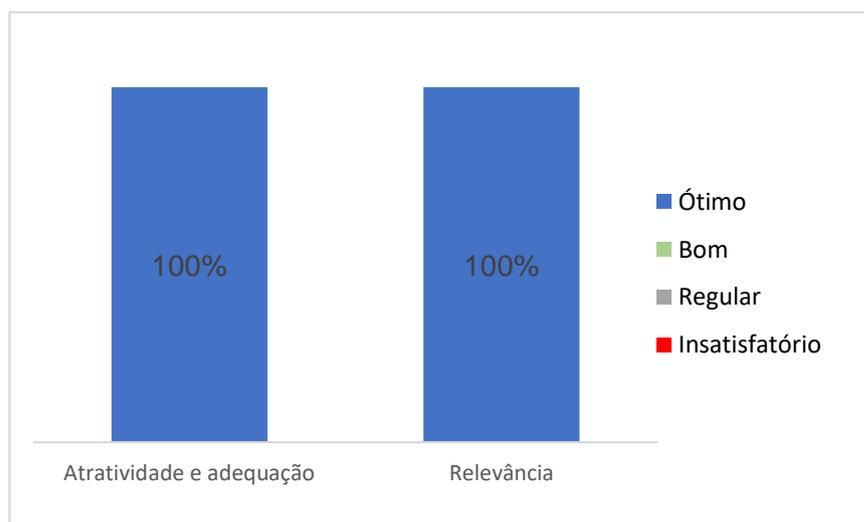
Gráfico 1 – Análise dos critérios Estética, Organização, Estilo de escrita, Conteúdo e Criticidade



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quarta pergunta solicitou que os avaliadores classificassem o título do livro em relação à sua atratividade e adequação às temáticas abordadas, enquanto a última pergunta desta primeira seção do formulário de avaliação indagou os avaliadores quanto à relevância dos temas discutidos no livro na construção da identidade político-pedagógica da EJA. Os descritores dessas perguntas foram os mesmos da pergunta anterior. As respostas a essas questões estão representadas no Gráfico 2.

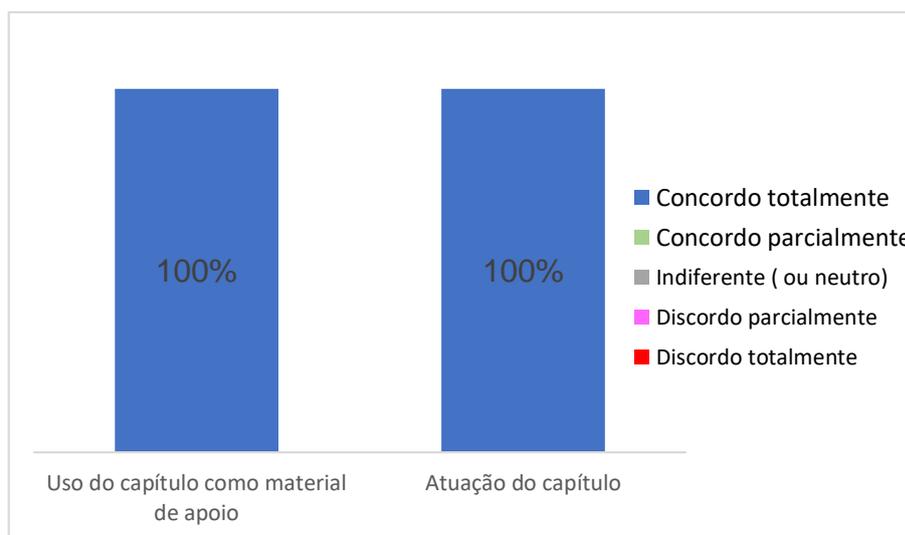
Gráfico 2– Atratividade e adequação do título do livro com relação ao seu conteúdo e Relevância dos temas discutidos no livro na construção da identidade político-pedagógica da EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda seção do formulário apresenta perguntas específicas sobre o capítulo do livro em questão. A sexta pergunta abordou a possibilidade de o capítulo ser utilizado como material de apoio ao docente e ao estudante de licenciatura para o desenvolvimento de atividades na modalidade EJA, e a sétima pergunta pediu para o avaliador analisar se o capítulo pode atuar como uma ferramenta para a consolidação da EJA dentro de uma perspectiva emancipatória. Os descritores para ambas as análises foram: Concordo totalmente, Concordo parcialmente, Indiferente (ou neutro), Discordo parcialmente e Discordo totalmente. As respostas para essas afirmações encontram-se representadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – O capítulo pode ser utilizado como material de apoio ao docente e ao discente e Atuação do capítulo a favor da consolidação da EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A última seção da avaliação solicitou um parecer técnico de cada um dos especialistas *ad hoc* sobre este produto educacional e sua contribuição para o avanço do conhecimento na área em que se enquadra. Os pareceres dos quatro avaliadores estão transcritos a seguir:

Avaliador 1: O capítulo pretende introduzir a problemática da EJA no Brasil contemporâneo a partir de uma apresentação ao mesmo tempo conjuntural e histórica. A perspectiva escolhida pela autora é adequada à parte introdutória de uma coletânea como esta, visto que localiza o leitor acerca dos porquês de tamanha empreitada intelectual voltada a essa modalidade de ensino.

Uma das virtudes do capítulo em questão é a possibilidade de utilização não apenas em cursos de licenciatura, mas de servir, inclusive, como possibilidade de estudo para o público da EJA. Parte da consciência que se pretende despertar no trabalhador/estudante requer situar este público sobre as conexões históricas, políticas e sociais imbricadas na EJA. A apresentação de dados estatísticos atuais e de fontes primárias se conjuga a uma linguagem simples, mas acurada do ponto de vista científico o que é, sem dúvidas, uma virtude metodológica. Além disso, ao situar o leitor sobre as conexões entre EJA e a história política do Brasil destaca que pensar a democracia vai muito além da rasa discussão sobre eleições, incluindo a dimensão da participação popular nas decisões políticas bem como a radicalização do acesso a direitos sociais como elemento básico para uma cidadania plena. Para além de uma abordagem introdutória, o capítulo lança algumas possibilidades analíticas ao referenciar pesquisadores conhecidos no campo dos estudos sobre educação de jovens e adultos no Brasil, o que o conecta aos capítulos seguintes.

Trata-se de um capítulo que serve a um público vasto e que cumpre, com sobras, a função de demonstrar ao leitor as múltiplas possibilidades de se interpretar a questão da EJA no Brasil. É, ao mesmo tempo, um convite à leitura dos capítulos seguintes e um capítulo que pode ser lido à parte em diversas situações de sala de aula.

Avaliador 2: O texto traz boas análises acerca da EJA e atualiza dados, oferecendo fontes de 2020. Analisa as idas e vindas da “EJA” através dos tempos, assim como os descasos das elites do “atraso”, apontando corretamente que isso se deve à ausência ou à falta de continuidades das políticas educativas inclusivas e emancipatórias no Brasil. Utilizando uma bibliografia muito rica como referência para suas análises, conclui coerentemente que “a EJA existe porque o Estado não foi, não é e parece recusar-se a ser capaz de garantir o cumprimento dos ordenamentos da nossa Constituição Federal. Apesar de o Brasil reconhecer a educação básica como direito público subjetivo desde 1988, este direito não dialoga com os aspectos da oportunidade de acesso e da possibilidade de permanência na escola”.

Avaliador 3: O capítulo apresenta uma breve análise histórica da EJA no Brasil, analisa os dados mais recentes relacionados à inserção da modalidade e seus sujeitos e a partir de uma visão crítica, busca desmistificar a culpabilização atribuída aos excluídos dos processos de escolarização, vinculando a exclusão aos déficits democráticos, ou seja, a estrutura socioeconômica que produz a desigualdade social e educacional no país. Tem-se, portanto, um texto que apresenta potencial de contribuir com o debate acerca do objeto analisado.

Avaliador 4: Ao avaliar o capítulo “EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil”, conclui que ele contribui para um melhor entendimento sobre o desenvolvimento do EJA no país, sobre os desafios e a importância dessa modalidade de ensino, que tem como objetivo levar educação/conhecimento para jovens e adultos, melhorando sua qualidade de vida e diminuindo a desigualdade social, cumprindo o que preconiza a nossa Constituição Brasileira (1988).

Avaliador 5: O capítulo em análise, intitulado “EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil”, possui grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, a saber detalhadamente:

- 1: Apresenta clareza acerca dos sujeitos da EJA;
- 2: Trabalha com dados relevantes e atualizados;
- 3: Desenvolve reflexões ricas no âmbito das políticas públicas para a EJA, apresentando a conjuntura desta modalidade no Brasil atual, assim como caminhos para uma formação emancipatória e cidadã;
- 4: Analisa os dados levantados com propriedade;
- 5: A partir da realidade descrita e analisada acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por meio do histórico traçado e dos dados levantados e, não menos importante, pela análise da legislação brasileira, realiza reflexões que fornecem os elementos para uma análise crítica que responde à inquietação inicial: “por que em pleno século XXI ainda há pessoas que nunca tiveram contato

com uma sala de aula e também por que milhões precisaram interromper os estudos e outros puderam concluir sua formação básica, e até ingressar no ensino de nível superior, sem se preocupar com causas mais urgentes”. Assim, para além da resposta à inquietação da discussão, o texto apresenta caminhos para uma educação emancipadora: “a Educação de Jovens e Adultos constitui-se, indiscutivelmente, como um ato político de emancipação e libertação”.

Em síntese, o produto educacional foi avaliado como cumprindo a função a que se presta, que é provocar o leitor acerca da permanente desigualdade social brasileira e do conseqüente déficit democrático de sua sociedade, além de introduzir a coletânea e ser um convite à leitura dos demais capítulos.

5.2. Vídeo informativo do edital do processo seletivo EJA 2020/2 do IFG

O segundo produto educacional trata-se de um vídeo intitulado *Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo*. A ideia de fazer um vídeo instrutivo sobre o que é, como acontece e para quem é a seleção da EJA ofertada pelo IFG surgiu durante a realização das entrevistas, pois desde a realização da primeira foi constatada a dificuldade dos participantes para ler e entender o conteúdo do edital, bem como foi notada a dificuldade de terceiros que leram o edital para, depois, explicar aos participantes como o processo seletivo acontecia e o que eles precisavam fazer para participar.

Conforme mencionado anteriormente, o edital é um gênero textual que as pessoas não têm o costume ler e, por não terem familiaridade, quando leem acabam não entendendo seu conteúdo por este ser composto por termos jurídicos não utilizados (ou mesmo nunca vistos) em seu cotidiano. Foram muitas as respostas que provocaram a percepção de que os participantes não haviam tido contato com o edital, e, os que chegaram a ler, não entenderam muito do que ali estava escrito. Citando exemplos, que também já foram tratados nos capítulos anteriores, foram constatadas inscrições feitas em modalidade de concorrência para a qual o candidato não estava apto a participar, candidatos com idade inferior à mínima permitida para a seleção, como também candidatos sem o nível escolar mínimo exigido.

Desta forma, a ideia de criar este segundo produto educacional surgiu com o objetivo de chamar a atenção do candidato para a importância de se ler o edital, para provocar a curiosidade do leitor e antecipar quais seriam as informações que o candidato pode encontrar no edital para fazer com que ele se inscreva pela modalidade de concorrência correta e consiga efetivar sua participação no processo seletivo.

Foi adquirida a licença de um software de criação de vídeos chamado NexBoard Studio e a partir dos elementos disponíveis para a licença adquirida, foram escolhidos: a personagem/avatar, as características físicas, a vestimenta, os movimentos do corpo e a entonação de voz. Após isso, cada fala da personagem foi trabalhada para apresentar as pausas necessárias conforme cada pontuação de sua fala. O vídeo instrutivo tem 3 minutos e 54 segundos e traz informações sobre como acessar o site do IFG, localizar o processo seletivo e o edital. Ao apresentar algumas informações contidas no edital, o vídeo chama a atenção do candidato para o cronograma, que contém todas as etapas do processo seletivo, e para informações importantes, tais como: a exigência de o candidato ter ensino fundamental completo, ter 18 anos ou mais e que o aprovado na seleção irá cursar o ensino médio regular juntamente com o curso técnico profissionalizante. O vídeo chama a atenção também para as duas modalidades de concorrência e qual é a diferença entre elas, mostra em qual parte do edital o candidato encontrará informações mais detalhadas sobre as 8 categorias abrangidas na modalidade Reserva de Vagas e a forma como acontece a seleção. Devido ao fato de o processo seletivo acontecer durante a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, o vídeo reforça com os candidatos as adaptações necessárias para que a seleção aconteça garantindo a segurança de todos. Esse vídeo está publicado no site do IFG, mais especificamente na página do processo seletivo EJA 2020/2, e pode ser acessado por lá ou entrando diretamente no endereço eletrônico <http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1662/comunicado-video-explicativo-edital-eja-2020-2.pdf>.

a) Aplicação do segundo produto educacional

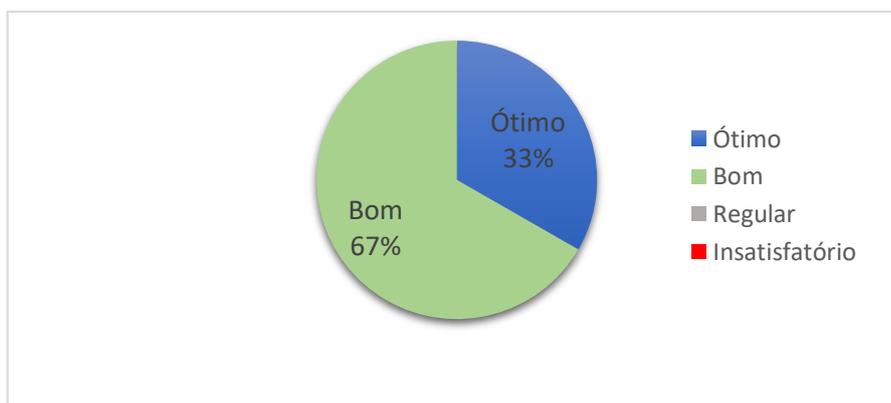
O produto educacional aqui proposto foi aplicado no período das inscrições para o processo seletivo para a EJA 2020/2, regido pelo Edital Proen nº 41/2020. A

ideia era que o candidato assistisse ao vídeo instrutivo para ter uma noção de como o processo seletivo acontece e as informações que iria encontrar durante a leitura do edital. Para a aplicação desse produto, o IFG permitiu que o vídeo fosse postado na página do processo seletivo por meio de um comunicado direcionando o candidato para o vídeo.

Após o prazo de inscrição encerrar-se, foi elaborado um questionário contendo 3 perguntas objetivas, 2 subjetivas e um campo para os avaliadores emitirem um parecer sobre o produto aplicado. Foram convidados 3 especialistas na área de ensino e de comunicação visual do IFG para fazerem a avaliação.

A primeira pergunta questionava como os especialistas avaliavam a apresentação/estética, conforme disposição do texto, figuras e imagens do vídeo. Os descritores para essa pergunta eram: Ótimo, Bom, Regular e Insatisfatório. As respostas para essa primeira pergunta encontram-se representadas no Gráfico 4.

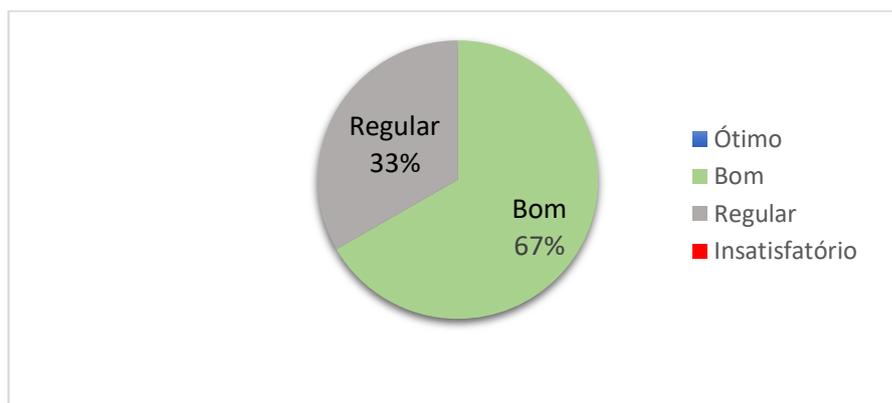
Gráfico 4 – Avaliação da apresentação/estética do vídeo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda pergunta indagou os avaliadores acerca da apresentação da personagem/avatar utilizada no vídeo com relação à sua vestimenta, seus movimentos e sua vocalização para apresentar as informações. Os descritores desta pergunta foram os mesmos da primeira pergunta, conforme pode-se observar no Gráfico 5.

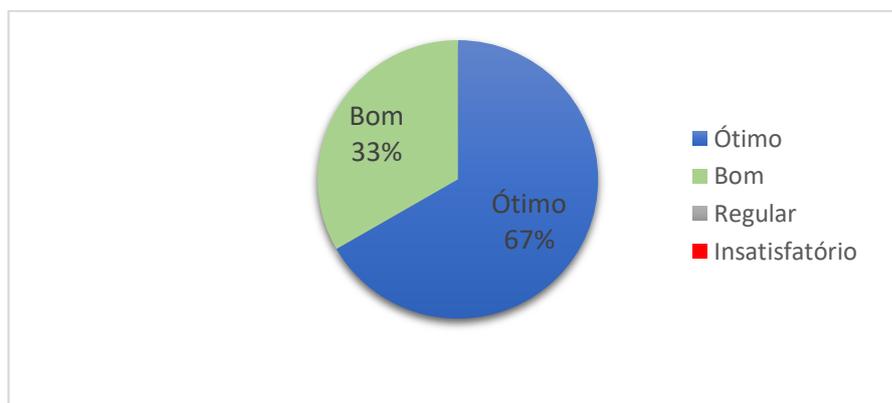
Gráfico 5 – Avaliação da apresentação da personagem/avatar



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Já a terceira e última pergunta objetiva pede para os especialistas avaliarem a informação veiculada no vídeo partindo de seu objetivo, que era provocar no candidato a curiosidade e a necessidade de leitura do edital para conseguir participar de forma efetiva do processo seletivo. A terceira pergunta também foi composta pelos mesmos descritores das duas perguntas anteriores e teve o melhor resultado até então, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Avaliação da informação veiculada pelo vídeo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quarta pergunta questionou os participantes se eles acreditavam que o vídeo contribuiu para uma melhor compreensão dos candidatos sobre como participar do processo seletivo para a EJA 2020/2, melhorando, assim, a comunicação entre o

IFG e o candidato. As 3 avaliações, que seguem transcritas abaixo, foram unânimes em suas respostas.

Avaliador 1: Sim, pois os candidatos apresentam muita dificuldade com a leitura e a compreensão dos editais dos processos seletivos.

Avaliador 2: Sim, foi perceptível o aumento da busca por informações e de inscrição no processo seletivo.

Avaliador 3: Sim, avalio positivamente! O vídeo possibilitou que o público da EJA compreendesse melhor o edital e assim pudesse efetivar sua inscrição no processo seletivo.

A quinta e última pergunta desta avaliação, buscando melhorar cada vez mais este processo de comunicação com o candidato e o aproximar da instituição, perguntou aos avaliadores quais modificações poderiam ser feitas no vídeo para melhorar a efetivação do objetivo pretendido. As respostas para essa pergunta se mostraram preocupadas com a necessidade de que o público da EJA se reconheça no avatar, como pode-se ver nas respostas abaixo.

Avaliador 1: Que seja um avatar personalizado, não tão embranquecido e formal, para dialogar com esse público, que provavelmente poderia ter uma identificação com um personagem mais real e próximo das suas dimensões identitárias.

Avaliador 2: Uma melhor adequação do avatar às características do público-alvo. Mas entendo que pode haver limitações na escolha do avatar, dependendo da versão do programa usado.

Avaliador 3: Avalio que o personagem poderia ser um ator/atriz, pois o robô passa uma imagem um pouco abstrata e o público EJA tem maior dificuldade de identificação.

Para finalizar a avaliação, foi solicitado um parecer técnico do especialista *ad hoc* sobre o produto educacional. As avaliações dos três especialistas estão transcritas a seguir.

Avaliador 1: O produto educacional foi importante para melhorar a comunicação do IFG com seus prováveis candidatos, pois sintetiza as informações principais do edital, que é documento historicamente excludente, pois a sua organização, linguagem, muito afastam os participantes do processo seletivo. Ademais, o vídeo tem um caráter de mobilizar os candidatos a participarem do processo seletivo,

aproximando os candidatos do IFG, e lhes demonstrando que é uma instituição pública de ensino, portanto destinada a eles. Importante que ações como essa se perpetuem para a modalidade EJA, e sejam utilizadas para outros níveis, pois complementam os editais, o manual do candidato, e mesmo outros vídeos mais gerais que estão disponíveis na página eletrônica do Centro de Seleção do IFG.

Avaliador 2: Duração do vídeo adequada, o vídeo conseguiu passar as principais informações em um tempo que permite que o candidato o assista até o fim; linguagem simples, acessível e objetiva, o roteiro foi muito bem escrito para pontuar o necessário e mostrar o caminho para as demais informações; uso adequado de recursos como captura de tela, o reforço visual da informação nesse tipo de produto é excelente para a retenção das informações principais e foi muito bem utilizado. No geral, o produto foi muito bem pensado e executado, seria um ganho enorme para o Instituto a utilização deste recurso para outras ações de divulgação dos processos seletivos.

Avaliador 3: Considero excelente o produto educacional. Possibilita incluir o sujeito que se encontra à margem do processo educativo de forma didática e sem constrangê-lo com a leitura dos editais, muitas vezes tão complexos de entendimento para eles.

Em geral, a ideia do produto foi muito bem aceita pelos avaliadores, com sugestão, inclusive, de implementação dessa prática de comunicação com os candidatos nos demais processos seletivos ofertados pela instituição.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ofertada nos diferentes tipos de escolas não é a mesma para todos e, conseqüentemente, as pessoas não estão em condições de igualdade. A negligência por parte do governo com a educação ofertada para as classes menos favorecidas não é um fenômeno atual e tem raízes na formação do Estado brasileiro e nas relações estabelecidas ao longo do tempo e nos espaços entre os homens dentro da dinâmica da sociedade capitalista. Essa desigualdade material e diferenciação no acesso ao poder entre as distintas classes fez surgir a sociedade capitalista e um sistema de relações sociais estabelecidas no processo de produção e reprodução da vida social.

Mesmo mantendo a diferenciação entre as classes sociais, o Estado acabou incorporando demandas das classes menos favorecidas para, ao obter consenso, conseguir manter a ordem social. Ao determinar que todos são iguais em direitos e obrigações perante a lei, o sistema capitalista concede a todos uma igualdade civil e faz com que essa igualdade coexista com a desigualdade social. Ou seja, todos os sujeitos têm direito à cidadania, independentemente de sua situação socioeconômica, e essa igualdade civil não interfere na desigualdade social. Essa é a concepção de democracia no capitalismo, que usa de discursos populares para passar a impressão de ser um governo para todos, mas que, na verdade, mantém a dualidade e os privilégios de uma classe sobre outras.

Como a realidade socioeconômica na qual o sujeito está inserido determina o que ele é e o que pensa de si mesmo, se torna muito difícil argumentar contra o fato de a situação de classe indicar como será o acesso e se o indivíduo terá sucesso na permanência na escola. Por mais que as leis brasileiras sobre a temática da educação vão ao encontro da democracia, elas não são suficientes para fazer com que essa democracia se efetive, pois a democracia que se formou no capitalismo é excludente e beneficia apenas uma pequena parte da população brasileira.

A educação das classes no Brasil teve sua origem nos interesses das classes dominantes em formar mão de obra exclusivamente vinculada ao mercado. A criação das escolas populares ocasionou o surgimento da dualidade educacional e manteve analfabeta uma parcela considerável da sociedade durante muito tempo. Foram

precisos movimentos populares pela luta de uma alfabetização conscientizadora para que fossem implantadas normas a favor da educação, principalmente de uma educação que ensine os alunos a fazer uma leitura crítica da sociedade. Ou seja, que os ensine a pensar, não a obedecer. Como toda forma de educação é um ato político, seu caráter humanizador necessita de uma práxis democrática.

Foram necessários muitos anos para que a educação de jovens e adultos fosse reconhecida como uma modalidade educacional e tantos outros para que esta se firmasse como uma política pública. A modalidade passou pela separação entre a educação básica e a educação profissional, o que agravou mais ainda a dualidade, e depois de um tempo viu esses dois tipos de ensino se integrarem novamente, mesmo que essa mudança não interferisse no desmonte causado pela separação anterior. Aliás, a criação de programas para a EJA por um governo e a posterior revogação deles por um outro parece ser regra no que diz respeito a essa modalidade.

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a educação profissional ganhou uma nova visibilidade, mas não um novo patamar, uma vez que a modalidade continuou sendo vista como uma educação aligeirada para formar mão de obra para o mercado de trabalho, considerando a EJA como um ensino supletivo e uma educação compensatória. Mesmo sendo vista dessa forma reducionista, a EJA representa a restauração do direito negado aos estudos, o reconhecimento de que todos os homens são iguais e a reinserção daqueles que não puderam concluir seus estudos no tempo ideal, abrindo espaço para novas possibilidades no mundo do trabalho e na vida social. Nessa perspectiva, é necessário mais do que dar acesso a esses sujeitos, é preciso fornecer condições para que eles permaneçam na escola.

Como educação não é apenas repasse de informação, a finalidade da EJA é também garantir direitos, possibilitando a construção dos projetos de vida de seus sujeitos. Desta forma, a pesquisa aqui desenvolvida reforça as características históricas do público da EJA: são jovens e adultos populares, pobres, desempregados ou atuando em trabalhos informais, vulneráveis, excluídos. A exclusão desses sujeitos do direito à educação ocorre primeiro na sociabilidade produzida pela sociedade capitalista.

No que diz respeito à EJA ofertada no IFG desde 2006, todas as mudanças na forma com que o processo seletivo acontece e nos requisitos de ingresso tiveram

o objetivo de adequar a seleção à realidade desse público, considerando suas características e particularidades, e mesmo assim ainda é alto o número de pessoas que se inscrevem para participar do processo seletivo e não comparecem no dia da seleção.

Os dados levantados com a pesquisa de campo mostram que o abandono escolar é geracional e que voltar a estudar depois de um tempo afastado da escola não é nada simples. Dos entrevistados que não tiveram a opção de se dedicar aos estudos exclusivamente, mais da metade relata que a necessidade de trabalhar atrapalhou os estudos.

O fato de a desigualdade social ir se perpetuando em todas as gerações que não tiveram oportunidades iguais para todos mostra como o capitalismo se estabelece na desigualdade social entre as classes e exclui sujeitos de seus direitos. Mostra também famílias sobrevivendo com rendas baixíssimas, cujos membros buscam se inserir no mercado de trabalho em qualquer opção de ocupação que aparecer, pois precisam pagar por sua sobrevivência e de sua família.

Um dado que chamou a atenção foi o acesso aos meios de comunicação. Apesar de praticamente todos os entrevistados relatarem ter acesso à internet, isso não significa de fato um acesso democrático à comunicação, pois muitas vezes esta é limitada pelo pacote de internet do entrevistado, ou então a informação não se apresenta de forma clara e objetiva, como é o caso da leitura do texto de um edital de processo seletivo. Mesmo o IFG indo até os candidatos em suas escolas, esta comunicação também não foi eficiente.

Os sujeitos da EJA reconhecem a importância que a educação tem na vida das pessoas, mas este reconhecimento parece não ser suficiente para que eles completem seu ciclo de educação básica, pois, muitas vezes, os motivos que impedem os estudos têm ordem maiores, como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para se alimentar e sustentar sua família e as obrigações ainda impostas às mulheres com os cuidados e criação dos filhos. Quando se analisa o cenário atual de desmonte da educação pública, a situação fica mais crítica ainda e afasta cada vez mais os jovens e adultos da educação, uma vez que a educação passa a ser um benefício daqueles que conseguem pagar por ela.

As entrevistas permitiram coletar informações sobre como cada um dos entrevistados percebe e significa sua realidade e seu processo educativo. Apesar de

cada entrevistado falar por si, ficou claro que cada fala abrangia vários outros sujeitos também, representando a realidade de um grupo de pessoas que se encontram na mesma situação educacional, social, cultural. São pessoas que reconhecem a necessidade de estudar mais para adquirir mais conhecimentos, uma formação, melhores empregos, melhores salários, em suma, uma vida melhor. Desta forma, buscou-se compreender o significado construído pelos participantes acerca do objeto da pesquisa, ou seja, sobre procurar uma instituição de ensino para voltar a estudar após ter interrompido os estudos por um tempo.

Como todo o percurso é importante para entender o motivo do não comparecimento no dia do processo seletivo, optou-se pelo uso de perguntas auxiliares para desvendar quem são esses sujeitos, suas relações com seus processos educativos, o impacto do abandono escolar e suas vidas e as barreiras que os impedem de retomar os estudos. Assim, as entrevistas não ficaram restritas ao motivo do não comparecimento.

Ficou evidenciada a necessidade da criação e implementação de políticas públicas que atuem na erradicação da pobreza e da exclusão social e cultural. Como a EJA representa um direito negado e todas as dificuldades resultantes dessa negação, esta política educacional precisa representar mais do que formação de mão de obra para se encaixar no mercado de trabalho. E aqui entra a inclusão social dos que conseguem retornar à escola, possibilitando-lhes sua identificação como cidadãos e o conhecimento de seus direitos e deveres como sujeitos, exercitando sua cidadania.

Ficou evidenciado também que os candidatos constituem um lado da relação e que este lado, muitas vezes, leva a culpa pelo não comparecimento ao processo seletivo sem que suas particularidades e condições de vida sejam levadas em consideração no momento da construção das regras que edificam a seleção. Em outras palavras, o outro lado da relação, ou seja, o IFG, também precisa fazer perguntas para dentro da instituição, uma vez que os problemas apresentados não são sempre externos.

Ao compreender que a instituição é um lugar de formação de trabalhadores, e que essa formação não está sendo possibilitada porque os candidatos sequer conseguem participar do processo seletivo, indaga-se: faz sentido a seleção acontecer em 1 único dia? Faz sentido dar aos sujeitos da EJA 1 única oportunidade

de entrar no IFG? Faz sentido que a seleção para a modalidade EJA continue ocorrendo fora do contexto do mundo do trabalho? Aliás, não apenas condições de trabalho impactaram no não comparecimento, mas também de saúde, de família, econômicas.

É preciso destacar que o candidato, com todas as particularidades dos sujeitos da EJA levantadas nesta pesquisa, não está em uma condição ideal de se submeter a uma condição exclusiva de dia e horário. A instituição de ensino precisa modificar não apenas a operação, mas também a visão sobre os sujeitos da EJA para que consiga proporcionar oportunidade de retorno à escola nas condições de vida que esses sujeitos têm. É preciso mudar a concepção do processo seletivo no contexto da EJA. De outra forma, será muito difícil reverter esse quadro.

Ao redigir as considerações finais desta pesquisa, ficou nítida que a pergunta acerca dos motivos do não comparecimento dos candidatos da EJA no dia do processo seletivo deveria ser feita também para o IFG, para que a instituição também pudesse contribuir neste diálogo, mas isso agora é algo que ficará para uma próxima pesquisa. O primordial a se destacar, neste momento, é que um projeto de educação para trabalhadores não pode funcionar fora do mundo do trabalho. Se o processo seletivo não tiver ações intersetoriais, ele vai continuar não funcionando. Posto isso, conhecer as motivações, engendradas na história, sobre os porquês do não comparecimento dos candidatos ao processo seletivo, levando mais uma vez ao afastamento da escola, faz-nos refletir com Gramsci (1999) sobre a necessidade de associar o saber com o sentir e com a paixão, sobre a necessidade que o povo-nação saiba ou reconheça dentro da sua experiência de vida o que é o saber para, assim, ultrapassar o senso comum e chegar à consciência crítica. É neste encontro entre conhecimento e sentimento que é possível construir uma sociedade democrática, uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, Luciana. Gramsci e a democracia nos Cadernos do cárcere: a crítica à teoria das elites. *Revista Crítica Marxista*, n. 42, p. 27-46, 2016.

ALVARENGA, Carlos Frederico Rubino Polari. Teoria marxista de estado capitalista: uma comparação entre Gramsci e Poulantzas. *Jus.com.br*. abr. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18964/teoria-marxista-do-estado-capitalista-uma-comparacao-entre-gramsci-e-poulantzas>. Acesso em: 02 set. 2019.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. Os Institutos Federais e o PROEJA: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu. *Fóruns EJA Brasil*. s/d. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/artigo%20completo_ifs_proeja_leitura.pierrebour.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

ANDRÉ, Alessandra. O mundo da ‘pólis’: reflexões a partir do modelo ateniense e da crise no território póliade no século IV a.C. *Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos*, [S. l.], n. 7, p. 29–48, 30 jun. 2016. DOI: 10.17648/rom.v0i7.14518. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/14518>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDREOTTI, Azilde Lina. *Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946*. s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm#_ftn1. Acesso em: 06 out. 2019.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan/abr. 2011. Editora UFPR.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola possível é possível? In: ARROYO Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. Coleção Educação Popular, n. 8. Edições Loyola. São Paulo, 1991. ISBN 85-15-00358-9.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento. *Revista Holos*, Ano 31, Vol. 4, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182/1130>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BARBOSA, Sebastião Claudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; RÊSES, Erlando da Silva. Contribuição do Materialismo Histórico e Dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*: produção de conhecimentos em rede. 1ª ed., Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. *Revista Humanidades e Inovação*. v. 7, n. 19, 2000. p. 139-153.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v. 13, n. 32, e-14146, jan./dez. 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v. 2, n. 5, p. 93-103, 2011.

BRASIL. Agência Senado. Sistema S. s/d. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. CAPES. Documento de Área. Área 46. Ensino. MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. INEP/MEC. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm#art18. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico Emprego (Pronatec). s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 01/2021, de 25 de maio de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programas e ações (SECADI). s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Campanha visa reduzir altos índices de gravidez precoce no Brasil*. 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/fevereiro/campanha-visa-reduzir-altos-indices-de-gravidez-precoce-no-brasil#:~:text=Abandono%20escolar&text=%E2%80%9CCerca%20de%2066%25%20desas%20gesta%C3%A7%C3%B5es,%2C%20ser%20abordado%E2%80%9D%2C%20afirmou>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, MEC, agosto de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC (Org.)). Plataforma Nilo Peçanha. s/d. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set. 2016.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Democracia para mudar – 30 horas de entrevista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (Coleção Documentos da Democracia Brasileira, 4).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização de ensino” revisitado. *Revista Educação e Política*. v. 30, n. 2. p. 327-334. São Paulo, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200011. Acesso em: 01 maio 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A qualidade de ensino vinculada à democratização de acesso à escola. *Revista Estudos Avançados*. v. 21, n. 60, p. 307-310. São Paulo, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023. Acesso em: 01 maio 2021.

CARVALHO, Leandro. Primeira Crise Capitalista. s/d. Disponível em: <https://alunosonline.uol.com.br/historia/primeira-crise-capitalista.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010). III Congresso Ibero Americano de política e administração da educação. Zaragoza/Espanha: 14-17 nov. 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_in_t_GT1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

CASTRO, Mad’Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011, p. 15-68.

CELI, Renata. *O que é democracia: quais os tipos e como é no Brasil?* 2019. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2019/01/02/o-que-e-democracia/>. Acesso em: 10 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Aula ministrada na Frente Paulista pelo Direito à Comunicação e Liberdade de Expressão/Frentex em evento sobre *Liberdade de Expressão para quem?*, 2012. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/politica/marilena-chaui-deu-uma-aula-sobre-democracia/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Vídeo aula *A democracia e seus obstáculos*. 04 set. 2019a. Disponível em: <https://www.institutolula.org/exclusivo-marilena-chaui-ensina-democracia-e-seus-obstaculos>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Breve história da democracia*. Aula ministrada no curso A Democracia pode ser assim: histórias, formas e possibilidades, ofertado no

seminário “Democracia em colapso?”. São Paulo: Boitempo, 2019b. p. 9-13. Disponível em: <https://democraciaemcolapso.wordpress.com/publicacoes/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? *Revista HISTEDBR On-line*. Universidade Estadual de Campinas, v. 9 n. 33, p. 225-237, maio/ 2009.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205. jan-abr./2014. (DOSSIÊ EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: a problemática da integração curricular e a formação dos trabalhadores). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CONIF, Encontro Nacional da EJA da Rede Federal. *Plano de ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica - EJA/ EPT e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja (2018-2019)*. 2018.

Disponível em:

<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/8433/Plano%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Constituição do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-39.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

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

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam fim da secretaria ligada à diversidade e inclusão. *De olho nos planos*. jan. 2019. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/#:~:text=Criada%20em%202004%20pelo%20Decreto,Escolar%20Ind%C3%ADgena%2C%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%2C>. Acesso em: 03 abr. 2021.

DEMIER, Felipe; GONÇALVES, Guilherme Leite. Capitalismo, Estado e democracia: um debate marxista. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 3, 2017, p. 2350-2376. 2017.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014.

Escolaridade dos pais influencia diretamente ascensão social e profissional do brasileiro. *Estadão*. 2016. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ascensao-social-e-profissional-ainda-depende-da-estrutura-familiar,10000088584>. Acesso em: 23 maio 2020.

ESCÓSSIA, Fernanda Melo da. *Invisíveis: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nas trajetórias de brasileiros sem documento*. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2019.

FARIA, Débora Suzane de Araújo; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA. *Revista Holos*, Ano 31, v. 4, p. 151-165. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195>. Acesso em: 27 out. 2020.

FERNANDES, Florestan. *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

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

FERREIRA, Valdivina Alves; RODRIGUES, Marcilene Ferreira. Educação de jovens e adultos: modalidades de ensino e direito educacional. *RBPAE* – v. 32, n. 2, p. 571-583 mai./ago. 2016.

FREYRE, Gilberto. *Oh de Casa! em torno da casa brasileira e de sua projeção sobre um tipo nacional de homem*. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002. 8. Ed. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et. al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe.

Educação democrática: antídoto ao escola sem partido. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. P. 15-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto N° 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário*. Portal de Periódicos UFF. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade*. V. 26, n. 92. Campinas, out. 2005b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso em: 31 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005c.

G1. *Jornal Nacional*. Gravidez precoce é uma das principais causas da evasão escolar, diz estudo. 22 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/22/gravidez-precoce-e-uma-das-principais-causas-da-evasao-escolar-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (v. 1).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. (v. 3).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. (v. 4).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002. (v. 5).

GUIMARÃES, Eliane Aparecida. PINTO, Neide Maria de Almeida. O significado da casa própria para os beneficiários do programa Minha Casa Minha Vida em Viçosa, MG. In: *Oikos: Revista Brasileira da Economia Doméstica*, Viçosa, v. 25, n. 1, p. 137-158, 2014.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14. Mai/Ju/Jul/Ago, 2000.
HAMZE, Amélia. *O Direito Educacional e o Direito a Educação*. S/D. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/o-direito-educacional-direito-educacao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

HECKERT, Ana Lucia Coelho. Florestan Fernandes e a década de 1980: “Tudo na vida é sério, mas nada é definitivo”. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense (EduFF), 2005. p. 109-118.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2019: educação*. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

IFG. *Apresentação do Câmpus Goiânia*. S/D a. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/component/content/article/261-ifg/campus/goiania/geral/471-apresentacao-do-campus-goiania?showall=&start=1>. Acesso em: 28 mar. 2021.

IFG. Pró-Reitora de Ensino. Centro de Seleção (Org.). EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. S/D b. Disponível em: <http://ifg.edu.br/estude-no-ifg/selecoes-antiores/eja>. Acesso em: 12 nov. 2020.

IFG. PDI 2012-2016. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2013. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 16 abr. 2021.

IFG. *Chamada Pública PROEJA 2013/1*. 2013. Disponível em: http://selecao.ifg.edu.br/downloads/Chamada%20publica%20Proeja_2013-1_Retificacao%20n.02.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

IFG. *Seleção EJA 2018/1 (Edital nº 044/2017)*. Anexo 1. 2017. Disponível em: <http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1318/edital%20044%20eja%202018-1%20-%20retific%2002.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

IFG. PDI 2019-2023. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

IFG. *Divulgados dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020 com informações do ano-base 2019*. 2020a. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-goiania/18429-dados-plataformanilopecanha2020>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IFG. *Lista Final de inscrições deferidas da Seleção EJA 2020/2*. 2020b. Disponível em: http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1662/lista%20final%20inscricoes%20deferidas_eja.2020.2.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. *POIESIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. UNISUL, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LIMA, Rômulo André. Notas sobre a teoria do Estado em Marx. *VI Colóquio Internacional Marx e Engels*, 2009. Anais. ISSN 9788586572388. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/notas-sobre-a-teoria-do-estado-em-marx.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Revista de Educação Popular*. Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio/ago. 2020.

MARTINS, Maria Sara Abdalla; SILVA, Giseli Serrano da. Educação de Jovens e Adultos (EJA): a luta pelo desenvolvimento da cidadania. *Revista Nucleus*, v. 9, n. 1, abr.2012.

MARX, Karl. A guerra civil na França. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. v.2. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.

MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MÉSZÁROS, István. *Igualdade substantiva e democracia substantiva*. Texto publicado na apostila do seminário “Democracia em colapso?”. São Paulo: Boitempo, 2019. P. 55-63. Disponível em: <https://democraciaemcolapso.wordpress.com/publicacoes/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MIQUILENA, María Eugênia; LARA, Edgar. Evasão escolar devido à gravidez na adolescência. *CAF – Banco de Desenvolvimento da América Latina*. 18/01/2021. Disponível em: <https://www.caf.com/pt/conhecimento/visoes/2021/01/evasao-escolar-devido-a-gravidez-na-adolescencia/>. Acesso em: 24 maio 2021.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Revista Holos*, Ano 23, v. 3, p. 26-42, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126>. Acesso em: 22 fev. 2020.

OLIVEIRA, Elenice Gomes de. A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira. 27ª Reunião Anual da ANPED. Textos de Trabalhos e Pôsteres Caxambu: 21-24 nov. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense (EduFF), 2005. p. 149-200.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. *Estado, coerção e consenso em Marx e Gramsci*. S/D. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/estado.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho!!!* Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”. PUC-SP, 1998. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 1, 2000, p. 23-38. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PEREIRA, Josué Vidal. *Reflexões sobre o processo seletivo para admissão ao Proeja nos IFET’S*. s/d. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Josu%c3%a9-Vidal-Pereira.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

PEREIRA, Josué Vidal; FREITAS, Jullyana Borges de; CASTRO, Mad’Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio. O Proeja e a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória? In: BARBOSA, Waldir; SOUZA, Ruberlei Rodrigues de; MORAIS, Mara Rúbia de Souza Rodrigues (Orgs.). *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*. Goiânia: IFG, 2016. p. 157-180.

PIRES, Raíssa Pimenta. SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o estado e a escola. Ijuí: Unijuí, 2000. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19. Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100018. Acesso em: 10 out. 2020.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza; PINHO, Leandro Garcia; CARMO, Gerson Tavares do. *Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA*. In: *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 125-140, jan.-abr. 2017. ISSN: 1982-7806 (On Line). DOI: 10.14393/che-v16n1-2017-9.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

Regulamento do ProfEPT. Disponível em: https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/20976/15292>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, Rio de Janeiro. Set.-dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300009. Acesso em: 19 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: para além da “Teoria da curvatura da vara”. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 01, n. 03, 1982. p. 57-64. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 03 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola*. s/d. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9948457-Gramsci-e-a-educacao-no-brasil-para-uma-teoria-gramsciana-da-educacao-e-da-escola-1.html>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Analise da. EJA direito social e humano. *Jornal Pensar a Educação em pauta*. 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-direito-social-e-humano/>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. *O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci*. s/d. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT2/gt2m5c5.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

SILVA, Sara; MURARO, Darcísio Natal. Relações entre democracia e educação na obra de Paulo Freire. *Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL*. Edição n. 5, vol. 1, jan./dez. 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

SOUSA JUNIOR, Justino de. A política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta de integração do ensino médio profissional. *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. 2012. Zaragoza – Espanha. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JustinoDeSousaJunior_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

UFV. CEP. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). s/d. Disponível em: [https://cep.ufv.br/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido-tcle/#:~:text=CONTATO-,TERMO%20DE%20CONSENTIMENTO%20LIVRE%20E%20ESCLARECIDO%20\(TCLE\),anu%C3%AAncia%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20pesquisa](https://cep.ufv.br/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido-tcle/#:~:text=CONTATO-,TERMO%20DE%20CONSENTIMENTO%20LIVRE%20E%20ESCLARECIDO%20(TCLE),anu%C3%AAncia%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20pesquisa). Acesso em: 17 abr. 2021.

VÁRNAGY, Thomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: *Filosofia Política Moderna*. De Hobbes a Marx. Buenos Aires; São Paulo: CLACSO/DCP-FFLCH-USP, 2006. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100603074417/04_varnagy.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan/jun. 2013.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. UFF, Niterói, 2006. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o Estado ampliado, por Antonio Gramsci. In: *Revista Eletrônica do CEJUR*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, e formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. X ANPED Sul – Reunião Científica da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Florianópolis, out./2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

WILLIAMS, Raymond. Democracia, uma palavra-chave. In: *“Democracia em colapso?”*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-47. Disponível em: <https://democraciaemcolapso.wordpress.com/publicacoes/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia. In: *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo – a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011. p.177-204.

APÊNDICE I – Questionário socioeconômico

1. Sexo

- Feminino.
 Masculino.

2. Idade _____

3. Estado civil

- solteiro(a)
 casado(a)
 separado(a), divorciado(a), desquitado(a)
 viúvo(a)
 união estável
 outro _____

4. Em relação à cor da sua pele, você se considera

- branco(a).
 pardo(a).
 negro(a).
 amarelo(a).
 indígena.
 prefiro não declarar.

5. Sua escolaridade

- ensino fundamental incompleto.
 ensino fundamental completo.
 ensino médio incompleto.
 ensino médio completo.

6. Quantos anos você tinha quando terminou o ensino fundamental? _____

7. Sobre seu ensino fundamental

- cursado todo em escola pública.
 maior parte em escola pública.
 cursado todo em escola particular.
 maior parte em escola particular.
 cursado todo em escola particular com bolsa.
 maior parte em escola particular com bolsa.
 cursado todo em escola conveniada.
 maior parte em escola conveniada.
 cursado todo em Escola do Campo.
 maior parte em Escola Campo.
 não iniciei o ensino fundamental.
 outro _____

8. Quantos anos você tinha quando terminou o ensino médio? _____

9. Sobre seu ensino médio

- cursado todo em escola pública.
- maior parte em escola pública.
- cursado todo em escola particular.
- maior parte em escola particular.
- cursado todo em escola particular com bolsa.
- maior parte em escola particular com bolsa.
- não iniciei o ensino médio
- outro _____

10. Com quantos anos você parou de estudar? _____

11. Escolaridade do seu pai

- ensino fundamental incompleto.
- ensino fundamental completo.
- ensino médio incompleto.
- ensino médio completo.
- ensino superior incompleto.
- superior completo.
- especialização.
- mestrado.
- doutorado.
- pós-doutorado.
- não estudou.
- não sei.
- outro _____

12. Escolaridade da sua mãe

- ensino fundamental incompleto.
- ensino fundamental completo.
- ensino médio incompleto.
- ensino médio completo.
- ensino superior incompleto.
- ensino superior completo.
- especialização.
- mestrado.
- doutorado.
- pós-doutorado.
- não estudou.
- não sei.
- outro _____

13. Renda familiar mensal

- de 0 a 1 salário mínimo (de R\$ 0 a R\$ 1.045,00).
- de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,00 a R\$ 2.994,00).
- de 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,00 a 5.988,00).
- de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,00 a R\$ 8.982,00).
- de 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.982,00 a R\$ 11.976,00).
- mais de 12 salários mínimos (mais de R\$ 11.976,00).

14. Sua renda mensal individual

- não tenho renda.
- de 0 a 1 salário mínimo (de R\$ 0 a R\$ 998,00).
- de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,00 a R\$ 2.994,00).
- de 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,00 a 5.988,00).
- de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,00 a R\$ 8.982,00).
- de 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.982,00 a R\$ 11.976,00).
- mais de 12 salários mínimos (mais de R\$ 11.976,00).

15. Quantas pessoas moram na mesma residência que você (incluindo você)?

- moro sozinho/a.
- 2 pessoas.
- 3 pessoas.
- 4 pessoas
- 5 pessoas.
- 6 pessoas.
- 7 pessoas ou mais.

16. A residência onde você mora é

- própria, em pagamento.
- própria, já quitada.
- alugada.
- emprestada ou cedida.
- em casa de familiares.
- em casa de amigos.
- em habitação coletiva (hotel, pensionato, república, quartel etc.)
- casa de estudante.
- Outro _____

17. Você está trabalhando atualmente?

- não, mas já trabalhei.
- sim.
- nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.
- nunca trabalhei.

18. Você está trabalhando em uma ocupação para a qual você se preparou?

- sim.
- não.

19. Por que você não está trabalhando em uma ocupação para a qual você se preparou? _____

20. Sua ocupação atualmente

- estágio
- emprego fixo
- emprego autônomo.
- funcionário do governo federal, estadual ou municipal.
- fora de casa, em ocupações informais ("bicos").

() dentro de casa, em ocupações informais (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).

() doméstico/a na casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).

() no lar (sem remuneração).

() outro _____

21. Trabalha de carteira assinada?

() sim

() não

22. Motivos sobre a sua decisão de trabalhar (Pode marcar mais de uma)

() ajudar nas despesas da casa (significa que outras pessoas da casa também têm renda).

() responsável pelo sustento da família (sou o/a único/a que trabalha em casa).

() independência financeira (ganhar meu próprio dinheiro; não preciso ajudar em casa).

() adquirir experiência profissional.

() custear/pagar meus estudos.

23. Quantos anos você tinha quando começou a trabalhar? _____

24. Você precisou estudar e trabalhar ao mesmo tempo?

() sim.

() não.

25. Com relação à pergunta anterior, estudar e trabalhar ao mesmo tempo,

() atrapalhou os estudos.

() não atrapalhou os estudos.

() permitiu pagar os estudos.

() não tive opção de apenas estudar.

() outro _____

26. Qual o principal meio de transporte que você utiliza/utilizaria para ir até a escola

() a pé.

() de bicicleta.

() de carona.

() de transporte público.

() transporte escolar.

() carro/moto própria.

() outro _____

27. Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

() jornal escrito/revista

() televisão

() rádio

() internet

() outro _____

APÊNDICE II – Roteiro da entrevista semiestruturada

1. Você conhece o IFG?
2. Quem fez sua inscrição no processo seletivo para a EJA ofertada pelo IFG?
3. Por que você (ou outra pessoa) se inscreveu para participar da seleção da EJA/IFG?
4. Como você (ou quem fez sua inscrição) ficou sabendo do processo seletivo?
5. Você conhecia o curso para o qual se inscreveu e como o curso funciona no mercado de trabalho?
6. Você leu o edital ou outra pessoa leu e te explicou como funcionava a seleção e o que você tinha que fazer para participar?
7. Caso você tenha lido o edital, você conseguiu entender com facilidade tudo o que estava escrito lá ou achou confuso/difícil de entender?
8. Você sabe como acontece o processo seletivo para a EJA no IFG?
9. Na sua opinião, como o processo seletivo deve ser feito para que realmente se efetive a participação dos candidatos? Ou seja, no que o processo deve melhorar para que os candidatos se locomovam até a o câmpus para participar da seleção?
10. Você acha que a EJA, do jeito que ela é ofertada no IFG (para maiores de 18 anos, fazer ensino médio junto com curso técnico, no turno noturno) te atende ou você acrescentaria outros aspectos? Se sim, quais?
11. Para o(a) candidato(a) que se inscreveu por cota: por que você não entregou a documentação para concorrer pela cota?
12. Por que você parou de estudar?
13. Você já cursou a EJA anteriormente? Se sim, por que parou?
14. Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa da escolaridade?
15. Com relação ao que você aprendeu no ensino médio (caso o candidato tenha iniciado e parado o ensino médio) ou no ensino fundamental (caso o candidato tenha parado os estudos por ai), você se considera preparado para conseguir um emprego, exercer alguma atividade profissional?
16. Qual é a importância que você atribui à educação?
17. Como você se percebe em relação à educação?
18. O que te fez querer voltar a estudar?

19. Como você define sua vida financeira e profissional?
20. Quais são seus projetos de vida?
21. Você irá participar da próxima seleção para a EJA no IFG?
22. Por qual motivo você não compareceu à seleção da EJA no IFG?

APÊNDICE III - Produto Educacional 1: Capítulo de livro

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	GUMERATO, Ana Cecília dos Santos
G974e	EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil / Ana Cecília dos Santos Gumerato, Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro – – Anápolis: IFG, 2021.
	21 p.
	Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.
	1. Educação de Jovens Adultos (EJA). 2. Desigualdade social. 3. Educação - Brasil. I. CASTRO, Med'Ana Desirée Ribeiro de . II. Título.
	CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti - CRB1/2992

Biblioteca Clarice Lispector, Campus Anápolis/IFG



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material textual paradidático | |

Nome Completo do Autor: **Ana Cecília dos Santos Gumerato**

Matrícula: 20182060150076

Título do Trabalho: **EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil**

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 17/08/2021.

Ana Cecília dos Santos Gumerato

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

GUMERATO, Ana Cecília dos Santos. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil. In: GUMERATO, Ana Cecília dos Santos *et al. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*. 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 17-40.

EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil⁴⁰

Ana Cecília dos Santos Gumerato
Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos, em termos legais, passa a ter capítulo específico e é definida como modalidade educativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Depois de muitas lutas, é assegurado o direito a educação aos jovens, adultos e idosos que não terminaram os estudos na chamada idade regular. No entanto, este direito a educação precisa ser compreendido para além das suas conformações legais. Vinculado a elas, é preciso apreender qual dinâmica social tem produzido estruturalmente o afastamento de milhões de brasileiros da educação básica.

Os dados da última PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019) mostram que as necessárias conquistas legais devem se constituir como porta de entrada para uma discussão mais aprofundada sobre a gênese histórica desta modalidade educativa. Isso nos obriga a questionar o porquê de ainda haver, em pleno século XXI, pessoas que nunca tiveram contato com uma sala de aula e também por que milhões precisaram interromper os estudos e outros puderam concluir sua formação básica, e até ingressar no ensino de nível superior, sem se preocupar com causas mais urgentes.

Em termos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática e o uso de dados secundários. O texto que segue evidencia – nos limites

⁴⁰ Este capítulo é um Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

de um artigo –, portanto, os movimentos históricos que ajudam a compreender, pelo menos até o presente momento, a gênese e a presença da EJA ainda no século XXI no Brasil.

Um breve histórico

Durante a colonização, os jesuítas iniciaram um trabalho de alfabetização tanto dos jovens e adultos nativos, para que pudessem catequizá-los e convertê-los a religião católica e “instruí-los”, como dos colonizadores, para que pudessem administrar e consolidar o processo de colonização do Brasil. Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 109),

[a]lém de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Com a ascensão ao poder de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, como primeiro ministro de Portugal, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e a educação de adultos deixou de ter relevância (BEZERRA; SANTANA, 2011), uma vez que se inicia um processo de elitização da educação que prioriza a formação das classes dominantes, conforme aponta Strelhow (2010, p. 51):

[a]s aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

Somente no Império voltou-se a ter informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos (HADDAD; PIERRO, 2000). Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição brasileira que, no que diz respeito a educação, garantia instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Porém, essa lei “não apresentou um referencial concreto de mudanças na garantia de uma educação para cidadãos” (POUBEL; PINHO; CARMO, 2017, p. 127), pois só era considerado cidadão quem

pertencia a elite econômica. Assim, ao final do Império, cerca de 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (HADDAD; PIERRO, 2000).

A responsabilidade pelo ensino público foi descentralizada com a proclamação da República, em 1889, e a promulgação da segunda Constituição, em 1891. A preocupação com o estado precário do ensino básico fez surgir uma grande quantidade de reformas educacionais durante a Primeira República, mas que pouco produziram em termos educacionais, já que não havia orçamento para garantir a execução das propostas. “O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110). Essa queda no índice destaca que, apesar de haver melhora nos dados, o acesso à educação e também a outras políticas sociais ainda era muito desigual e que esse déficit histórico precisava de mais comprometimento por parte dos governos para ser sanado.

Nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente as décadas de 1920 e 1930, a população e os educadores passaram a exigir mais atenção com a educação de jovens e adultos por parte do estado (HADDAD; PIERRO, 2000), uma vez que sua história é construída a margem do sistema educacional, através da luta dos movimentos sociais.

Na década de 1930, iniciou-se a industrialização do país, o que ocasionou a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada. As consequências disso foram o surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora (VENTURA, 2006) através de mudanças profundas nos rumos da escola. Simões (2010) relata que a criação de escolas populares contribuiu para a segregação e a manutenção da desigualdade social, impondo os interesses das classes dominantes sobre a sociedade civil, escancarando que o ensino realmente se diferenciava conforme a classe social atendida. Este é o cenário do surgimento de uma educação dual, da diferenciação entre a educação oferta da para a classe proprietária e a educação daqueles que precisavam vender sua força de trabalho para sobreviver. A estes foi ofertada uma educação que ensinasse o básico e também uma profissão, um ofício. Assim, a educação variava claramente conforme a classe social atendida (SILVA; MURARO, 2015).

O Plano Nacional de Educação, criado em 1934, estipulou o ensino primário integral obrigatório e gratuito para os cidadãos adultos, sendo considerado o “primeiro

plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52). A criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e suas pesquisas deram origem ao Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, cujo objeto era “realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos” (idem, p. 52). Pouco tempo depois, este fundo foi regulamentado, indicando que 25% dos recursos deveriam ser empregados na educação de adolescentes e adultos (idem).

A Educação de Jovens e Adultos como é conhecida atualmente surgiu em 1947 através da criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), ofertado pelo departamento Nacional de Educação e Saúde (BAPTISTA, 2013). Com o passar dos anos, campanhas de educação para adultos e adolescentes foram sendo lançadas, tanto por entidades religiosas como também por instituições da sociedade civil. Algumas os caracterizavam como os causadores da marginalidade e da miséria no país, já outras argumentavam que os problemas sociais e a ausência de escolas primárias eram as causas do analfabetismo e propunham uma educação baseada no diálogo e na promoção do homem como sujeito de sua própria história.

Em 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, destacando a experiência do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire. Esse congresso marcou um novo período da educação no Brasil, caracterizado por reflexões sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços de vários grupos em favor da educação da população adulta (HADDAD; PIERRO, 2000). Assim, o fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por muita mobilização social em torno da educação de adultos. Vários movimentos, como por exemplo o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular do Recife e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende, através da influencia freiriana, identificavam que o analfabetismo não era o resultado de uma situação de pobreza, mas efeito de uma sociedade injusta, e buscavam também a valorização advinda do saber da cultura popular (STRELHOW, 2010).

O golpe militar de 1964 acabou com os programas de alfabetização que assumiam uma linha metodológica mais crítica e humanizadora. Contudo, com o fim do período militar, surgiram várias experiências oriundas da sociedade civil e do governo visando a alfabetizar e profissionalizar trabalhadores desempregados e subempregados (MOLL, 2010), principalmente resgatando ideias da proposta de

alfabetização conscientizadora que possibilitava aos alunos uma leitura crítica da realidade, o desenvolvimento de uma consciência crítica, o incentivo a participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão (BEZERRA; SANTANA, 2011).

Na década de 1990 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reconheceu a EJA como uma modalidade de educação e ensino e como um direito público subjetivo⁴¹, mas continuou referindo-se a ela como “cursos e exames supletivos”, estigmatizando-a mais uma vez como educação supletiva⁴² (RAMOS, 2010).

No âmbito das instituições federais de educação profissional, depois de muitas idas e vindas sobre a natureza da Educação Profissional e Tecnológica, institui-se, em 2006, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) visando a “construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica” (MOLL, 2010, p. 132). Essa integração entre educação de jovens e adultos com a educação profissional visava não só a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, mas sua formação integral (BRASIL, 2007).

EJA e a democratização da educação

A Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) assegura: a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205); que o ensino fundamental seja público, gratuito e obrigatório, independentemente da idade, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria (Art. 208); e busca superar o analfabetismo ao desenvolver o ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (Art. 214). Contudo, a sociedade brasileira não conseguiu efetivar a educação básica para todos na idade regular⁴³. Assim, a educação se constituiu (e se constitui ainda) como um

⁴¹ O Poder Público (federal, estadual, municipal) passa a ter a obrigação de ofertar e garantir o acesso ao ensino fundamental gratuito, e o não oferecimento do ensino obrigatório, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

⁴² Educação supletiva é a modalidade de ensino que permite ao aluno a conclusão do ensino de 1o e 2o graus em um tempo menor do que o tempo próprio do ensino regular (SANT'ANNA, 2015).

⁴³ Os termos idade própria (BRASIL, 1988, Art. 208, I) e idade regular referem-se as faixas etárias idealizadas para que a população curse os 9 anos de duração do Ensino Fundamental, dos 6 aos 14

projeto situado em uma sociedade desigual e com traços específicos (FRIGOTTO, 2010).

Um processo educativo é considerado democrático se houver a possibilidade de acesso a escolarização no ponto de partida, no início da caminhada escolar, e a realidade no ponto de chegada, quando o sujeito completa sua escolarização (SAVIANI, 1982). Como não há igualdade no ponto de partida na educação ofertada no Brasil, o êxito no ponto de chegada só é possível se forem garantidas condições de acesso e permanência para todos (CURY, 2007). No entanto, o que se presencia atualmente é que a democracia no país ainda é insuficiente, visto que é pouco efetivada. Na educação, em específico, a democracia é realizada concentrando-se em alguns momentos da vida escolar, como por exemplo no acesso quando entendido apenas como oferta de vagas.

Ressalta-se aqui que, em relação a EJA, no atual contexto, até essa efetivação fica comprometida, pois observa-se o fechamento de escolas, portanto de vagas para estes estudantes. “Na última década, o Brasil viu o número de escolas de educação básica aumentar 12%, de 255.445 para 286.014. No mesmo período, porém, o número das escolas que oferecem o ensino de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental recuou 34%” (MORENO, 2019), conforme levantamento realizado no ano de 2019 com base nos dados do Censo realizado pelo INEP. No período do estudo (2009 a 2018), houve queda das vagas da EJA em todos os estados, exceto no Distrito Federal, que contabilizou um aumento no número de escolas que ofertam a modalidade. Os estados do Ceará e Rondônia tiveram redução de mais da metade do número de escolas com oferta da EJA no ensino fundamental 2009 (54,1% e 51,2%, respectivamente), seguidos de Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, ambos com redução de 41,9%. “Como consequência do fechamento das turmas, atualmente as pessoas com mais de 15 anos que não terminaram o ensino fundamental só podem encontrar cursos em 8,6% das escolas no país” (MORENO, 2019).

A democratização das oportunidades de ensino, entendida como acesso, permanência e êxito formativo, assegurando a classe trabalhadora a efetivação do direito a educação, constitui-se como possibilidade para o rompimento com a

anos de idade, segundo a Resolução CNE/CEB no 7/2010, e os 3 anos de Ensino Médio que, se cursados em seguida aos anos do Ensino Fundamental, abrangem dos 15 aos 17 anos de idade.

dualidade educacional e com os privilégios de uma classe sobre as outras (FERNANDES, 1989). Concordamos, portanto, com Paro (2000, p. 30),

[s]e a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Como também ressalta Moll (2020) em recente conferência na V Jornada Ibero-Americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação, não se pode falar de democracia enquanto grande parte dos jovens não tem a perspectiva de concluir a educação básica, nem mesmo de seguir em trajetórias contínuas e completas, com acesso, permanência e qualidade. Em sua exposição intitulada *Educação e Democracia*, conferência de abertura do evento, ela relata que o Brasil é um país de intervalos democráticos, ou uma democracia de baixa densidade, pois, apesar de haver processos eletivos, ainda é muito pequena a participação efetiva dos trabalhadores nas decisões. Trata-se de um país com muitos déficits que entrou no século XX com um pouco mais de 25% da população alfabetizada⁴⁴, com acentuada dificuldade de acesso à educação, a saúde, ao saneamento, um país que entrou na República há mais de um século e ainda não conseguiu fazer com que os serviços públicos cheguem a todos. Assim, pode-se destacar como algumas das consequências dessas trajetórias escolares descontínuas o enorme obstáculo a efetivação da democracia no Brasil e a formação de um sistema escolar tardio e insuficiente.

Para que esse cenário comece a mudar, Moll (2020) enfatiza que é preciso que haja a desnaturalização do chamado fracasso escolar, ou seja, da crença que os alunos carregam de que seu fracasso em permanecer e dar seguimento aos estudos é totalmente pessoal, desconsiderando aspectos impostos pela sociedade. É preciso que haja também o reconhecimento de que há sonhos e perspectivas dos

⁴⁴ 5 O primeiro censo demográfico realizado no século XX aconteceu em 1920, no qual foi registrado que praticamente 72% da população brasileira com 5 anos ou mais era analfabeta (FERRARO, 2002; STRELHOW, 2010; HADDAD; PIERRO, 2000).

trabalhadores vindos das comunidades mais pobres, sendo necessário ouvi-los e criar espaços para que realizem o que já está afirmado como direito. Por fim, Moll esclarece que processos democráticos na educação são sinônimo de biografar-se, existenciar-se e historicizar-se, visto que a escolarização precisa existir na vida cotidiana e na vida cotidiana das escolas. Esses sujeitos precisam se construir de modo diferente, rompendo com a história de pobreza, miséria e exclusão de suas gerações anteriores.

Alguns dados atualizados sobre a situação da educação no Brasil

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou recentemente a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020), referente aos dados coletados no ano de 2019. No que se refere a Educação, a PNAD Contínua 2019 mostrou que mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais (51,1% ou 69,5 milhões de adultos) não concluíram a educação básica e obrigatória, ou seja, não completaram o ensino médio. Destes, 32,2% não completaram nem o ensino fundamental e 6,4% não tem instrução nenhuma. Em 2016, o percentual de pessoas que tinham o ensino médio completo era de 45% e esse índice tem aumentado discretamente nos anos seguintes (47,4% em 2018), chegando a 48,8% em 2019. A tabela a seguir apresenta dados mais detalhados da PNAD Contínua 2019.

Tabela 1 - PNAD Contínua 2019: Educação – pessoas com 25 anos ou mais

Não concluíram a educação básica obrigatória	51,10%	Sem instrução	6,4%
		Ens. fundamental incompleto ou equivalente	32,2%
		Ens. fundamental completo ou equivalente	8%
		Ens. médio incompleto ou equivalente	4,5%
Concluíram a educação básica obrigatória	48,80%	Ens. médio completo ou equivalente	27,4%
		Ens. superior incompleto ou equivalente	4%
		Ens. superior completo	17,4%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

No que diz respeito ao sexo da população referida (pessoas com 25 anos ou mais), a pesquisa mostrou que 51% das mulheres e 46,3% dos homens tinham ensino médio completo. Com relação a cor da pele ou raça, 57% das pessoas de cor branca e 41,8% das pessoas de cor preta ou parda haviam completado o ensino médio. Ao se analisar a taxa de escolaridade conforme as grandes regiões do país, é possível ver o aumento da proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram a educação básica obrigatória. As regiões Sudeste e Centro-Oeste apresentam índices de conclusão do ensino médio acima da metade de suas populações, enquanto na região Nordeste 60,1% dos adultos não tinham completado o ensino médio.

Segundo a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), em 2015 a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais deveria ter alcançado 93,5% da população. Esta meta prevê também que o analfabetismo absoluto seja superado até o final da vigência deste PNE. No entanto, os dados da última PNAD Contínua mostram que essa meta não foi cumprida, visto que em 2019 ainda havia 6,6% ou 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas. A imensa maioria deste percentual, cerca de 76%, são da cor preta ou parda.

Ao se analisar a população com 60 anos ou mais, o número de pessoas sem instrução nenhuma quase triplica, alcançando a taxa de 18% ou quase 6 milhões de pessoas, o que leva a conclusão de que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado a idade da população, ou seja, as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Entre os idosos pretos ou pardos, o analfabetismo é de 27,1%, quase 3 vezes mais que a porcentagem de idosos brancos analfabetos (9,5%). No que se refere as diferenças regionais, o Nordeste lidera o ranking do analfabetismo para pessoas com 60 anos ou mais, com uma taxa a de 37,2% enquanto no Sudeste e no Sul a taxa, para a idade, está abaixo dos 10%. Logo, percebe-se que há desigualdades raciais e regionais na alfabetização no Brasil.

Isso se evidencia ainda mais quando se trata de abandono escolar. Segundo os dados da PNAD Contínua 2019,

[d]as 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica,

seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos e pardos (AGENCIA IBGE, 2020a).

Os dados da pesquisa mostram que o abandono escolar se agrava a partir dos 15 anos, com a passagem do ensino fundamental para o médio. A taxa de abandono dos jovens de 14 anos é de 8,1%, aumentando para 14,1% aos 15 anos. Essa taxa continua crescendo com o aumento da idade, chegando a 18% de abandono escolar aos 19 anos ou mais (AGENCIA IBGE, 2020a). Das 10,1 milhões de pessoas de 14 a 29 anos citadas anteriormente, 58,3% são homens e 41,7% são mulheres (AGENCIA IBGE, 2020b).

Apesar de a escolarização das pessoas de 6 a 14 anos se aproximar bastante da universalização em 2019 (99,7%), a pesquisa mostra que o atraso escolar se acentua a partir dos 11 anos. “Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação a etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola”. Essa taxa aumenta para 28,6% entre os adolescentes de 15 a 17 anos e dá um salto gigante com relação aos jovens de 18 a 24 anos: cerca de 75% destes estão atrasados (11%) ou abandonaram os estudos (63,5%) (AGENCIA IBGE, 2020a).

Por fim, os dados da PNAD 2019 esclarecem que o principal motivo para os jovens terem abandonado ou nunca frequentado a escola são a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). 50% dos homens alegaram a necessidade de trabalhar e 33% relataram não ter interesse nos estudos. Já entre as mulheres, 24,1% alegaram a falta de interesse, 23,8% pararam de estudar por causa de gravidez e de trabalho (ambos com a mesma percentagem) e 11,5% por causa das atividades domésticas. Muitas vezes, essas causas não aparecem sozinhas, ou seja, a evasão escolar está longe de ter uma causa única. Tudo isso sugere a necessidade da implementação de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola.

Os dados apresentados mostram que a educação brasileira ainda não é para todos. Além disso, mostram também que a sociedade brasileira não conseguiu cumprir com sua lei maior no que se refere a educação básica, cuja obrigatoriedade não foi realizada. A obrigação do Estado brasileiro de garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade

própria” (BRASIL, 1988, Art. 208, I) não é um direito usufruído por todos, e a maior prova disso é a persistência do analfabetismo até hoje.

A realidade da EJA na atualidade

Os sujeitos da EJA são, antes de qualquer coisa, sujeitos de direitos a educação. São jovens e adultos trabalhadores em busca desse direito que lhes foi negado. Ao ter o acesso à educação inviabilizado, vários outros direitos são negados juntos, como, por exemplo, o direito a um lugar no mundo do trabalho que possibilite condições socioeconômicas favoráveis ao desenvolvimento da vida dos sujeitos. Dessa forma, é possível compreender que a exclusão educacional é parte de uma totalidade social e não um fenômeno isolado, pois, como afirmam Haddad e Pierro (2000, p. 126),

[a] história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente a extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.

Outra característica da EJA é que ela historicamente foi tratada também como uma ação filantrópica, como uma caridade aqueles que não conseguiram estudar na idade regular. No entanto, esta visão precisa ser superada, afinal educação é um direito de todos. Isso pode ser justificado pelo fato de o marco legal da EJA ser relativamente recente no nosso país, que é a Constituição da República de 1988, e não está muito claro para parte da população que ainda enxerga a educação como um favor e não exige esse direito. Ela é um direito e, como direito, tem que ser respeitada e garantida para todos, independentemente da idade.

Em uma *live*⁴⁵ do programa Matutando: Diálogos Formativos (EaD IFG, 2020), apresentada no canal EaD IFG no Youtube, cujo título é *A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia*, exibida no dia 24 de julho de 2020, a professora Maria Margarida Machado relata que as condições econômicas desiguais resultam

⁴⁵ *Lives* são transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais de forma simples e ágil, geralmente sem limites de tempo de exibição ou de quantidade de espectadores (TECH TUDO, 2020).

em uma enorme defasagem de acesso e permanência na educação. A oferta de escolarização dos trabalhadores no Brasil é insuficiente e, quando existe, em muitos momentos acaba sendo incompatível com a realidade desses sujeitos. Atualmente, há 3,5 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos no Brasil. No entanto, quase 70 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não tem educação básica e não estão matriculados em nenhuma instituição de ensino, ou seja, o próprio sistema educacional vem produzindo uma demanda para a EJA. Surge, assim, a necessidade de que o Estado tenha interesse em ofertar a modalidade, não bastando apenas as políticas públicas e a regulamentação. Machado mostra que é preciso que a escola dialogue com a realidade dos trabalhadores e, portanto, ofereça algo que faça sentido para eles. A professora explica que, como a escola é um espaço de socialização, o aluno vai para escola não apenas para pegar o certificado, mas para conseguir ler um jornal, conversar com as outras pessoas, entender melhor a sociedade em que vive, e que quanto mais instruídos, mais críticos os alunos ficam e mais se inserem na sociedade.

A professora Maria Clara Di Pierro, em uma entrevista ao programa Estúdio Univesp (UNIVESP, 2014) ressalta que a EJA continua a ocupar um lugar secundário na agenda das políticas educacionais, que ainda é tomada pelo desafio de universalizar e conferir qualidade ao ensino fundamental das crianças e adolescentes, dar acesso a todos os jovens ao ensino médio e garantir que as crianças pequenas tenham acesso à educação infantil. Nesse contexto, a EJA ainda recebe pouca ênfase, apesar das medidas que a inseriram de uma forma mais orgânica no sistema de educação básica, no seu financiamento e nos programas de assistência estudantil. Num contexto em que as políticas públicas estariam, supostamente, apoiando mais a modalidade, as matrículas estão declinando. Desta forma, a professora enfatiza que, a partir de 2003, a EJA foi considerada uma dívida histórica do século 19 que ainda temos que enfrentar no século 21.

Pierro explica que a sociedade contemporânea exige que os indivíduos tenham cada vez mais conhecimentos. O acesso ao mundo do trabalho, hoje, para qualquer jovem e adulto requer maior escolaridade. A participação na vida política, social, familiar e na educação dos filhos exige do cidadão maior capacidade de compreender e de filtrar criticamente a informação. Tudo isso requer habilidade de leitura e escrita e promoção de uma educação para adultos comprometida tanto do

ponto de vista da economia, da cidadania, do desenvolvimento comunitário e social, como da realização pessoal do indivíduo. Pierro ressalta que ainda não construímos uma cultura da educação ao longo da vida. E a EJA cumpre uma função de atualização permanente.

A cultura do país leva a crer que pessoas que já chegaram na fase adulta (e isso se acentua muito para os sujeitos idosos) já encerraram seu ciclo de aprendizado e, conseqüentemente, de elevação do nível educacional. É como se já tivessem passado da idade própria de estudar e o estudo, nessa fase da vida, não faz tanta diferença mais. Dessa forma, essa mesma cultura reforça que o ato de aprender a ler, escrever e fazer operações matemáticas básicas tenha apenas a função de melhorar o índice de escolarização do país, ignorando seu caráter crítico, social, inclusivo e igualitário.

O preconceito em relação ao analfabetismo não é algo natural, e sim construído historicamente. A sociedade tem obrigação de desconstruir isso através de políticas efetivas e do contato com essas pessoas, e isso não é feito de uma hora para outra. É preciso participação, envolvimento, inclusão e equidade frente a nossa vasta diversidade social.

Conclusão: o porquê de a EJA existir

A EJA é um dos desdobramentos da desigualdade social e do déficit democrático no Brasil. E justamente por ser o resultado de algo preocupante que ela se torna imprescindível, ou seja, fundamental para corrigir as desigualdades históricas advindas pela negação do acesso à educação para a classe trabalhadora. Em outras palavras, a EJA é imprescindível porque a educação, quando emancipatória, é transformadora e se coloca como possibilidade para a efetivação da democratização da sociedade e de suas relações. A educação, sob as premissas levantadas, é capaz de libertar o homem de sua situação de alienação e alça-lo a condição de sujeito de seu próprio desenvolvimento, transformando-se e transformando o seu contexto social.

Como a realidade socioeconômica na qual o indivíduo está inserido determina e é determinada pelo que ele pensa e faz de si e da sociedade, a educação, como práxis, é capaz de fazer com que este homem mude sua autopercepção,

reconhecendo-se como um sujeito de direitos, construindo, assim, uma nova identidade. Se não atingirem esta reflexão crítica sobre o mundo e sobre o lugar dos sujeitos na sociedade, as políticas educacionais não fazem sentido.

Além da oportunidade de prosseguir os estudos e se posicionar no mundo de trabalho, a oferta da EJA representa a realização de sonhos e aquisição de conhecimentos. Representa também uma nova oportunidade para pessoas que vivem na realidade de carências escolares e sociais, do desemprego e da precarização das relações de trabalho.

A EJA existe porque as elites brasileiras, na medida em que tem hegemonia do poder, não tiveram como preocupação a educação dos trabalhadores, as condições de acesso, permanência e êxito a todos os brasileiros ao ensino regular na idade própria. Ela existe não para ensinar milhares de pessoas a aprender a ler e escrever seu próprio nome e, assim reduzir números e índices de analfabetismo, mas para proporcionar processos que promovam aprendizagem consciente que impulsiona a cidadania. E isso implica diretamente na reflexão sobre a sociedade em que estas pessoas estão inseridas, ou seja, uma sociedade dividida em classes, com privilégios para um grupo pequeno de pessoas (MARTINS; SILVA, 2012).

Nas palavras de Saviani (2014), a importância fundamental da educação está na elevação cultural das massas. No entanto, a oferta de cursos é apenas o primeiro passo para uma formação omnilateral⁴⁶ dos sujeitos, dando-lhes, assim, a oportunidade de terem uma formação humana em sua totalidade, pautada na autonomia e na emancipação, garantindo-lhes direitos (RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2014).

Em síntese, e respondendo de forma bastante objetiva ao questionamento que deu origem a este texto, a EJA existe porque o Estado não foi, não é e parece recusar-se a ser capaz de garantir o cumprimento dos ordenamentos da nossa Constituição Federal. Apesar de o Brasil reconhecer a educação básica como direito público subjetivo desde 1988, este direito não dialoga com os aspectos da oportunidade de acesso e da possibilidade de permanência na escola.

⁴⁶ Formação em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, cultural, política, científico-tecnológica, moral, para o trabalho - integrando formação geral e educação profissional (CIAVATTA, 2014).

A educação é o passo fundamental no processo de libertação do homem, visando a construir uma sociedade efetivamente democrática (BEZERRA; SANTANA, 2011). Assim, como bem ressalta Arroyo (2005), a educação de jovens e adultos constitui-se, indiscutivelmente, como um ato político de emancipação e libertação.

Referências

AGENCIA IBGE. *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-dametade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensinomedio>. Acesso em: 16 jul. 2020.

_____. *Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar*. 2020b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-paraabandono-escolar>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005, p. 19-50.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa. A integração da educação profissional a educação de jovens e adultos: novos rumos para EJA no século XXI? In: *36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia, 2013. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/integracao-da-educacao-profissionalaeducacao-de-jovens-e-adultos-novos-rumos-para>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa. A educação de jovens e adultos: notas históricas e proposições críticas. *Interfaces da Educ., Paranaíba*, v.2, n.5, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/592/0>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, MEC, agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação 2014-2024*. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossobnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#:~:text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205. jan-abr./2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito a educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 18 jul. 2020.

EaD IFG. *Programa Matutando: diálogos formativos*. Entrevista com a Professora Maria Margarida Machado (UFG), sobre o tema: a educação de jovens e adultos em tempos de pandemia. 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UBKQL2oKucY>. Acesso em: 24 jul. 2020.

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

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 3, n.81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14. Maio/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2019: educação*. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

MARTINS, Maria Sara Abdalla; SILVA, Giseli Serrano da. Educação de Jovens e Adultos (EJA): a luta pelo desenvolvimento da cidadania. *Revista Nucleus*, v.9, n.1, abr.2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276046735_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_EJA_A_LUTA_PELo_DESENVOLVIMENTO_DA_CIDADANIA. Acesso em: 18 jul. 2020.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

_____. Conferencia de abertura: educação e democracia. *V Jornada Ibero-Americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação*. 2020. Disponível em: <https://web.facebook.com/jorneduc/videos/332764054554053/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MORENO, Ana Carolina. *Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental*. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decadabrasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamentalpara-adultos.ghtml>. Acesso em: 04 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, núm. 1, 2000, pp. 23-38. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 28 jan. 2019.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza; PINHO, Leandro Garcia; CARMO, Gerson Tavares do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 125-140, jan-abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38242>. Acesso em: 18 jul.2020.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 20, n. 2, p. 9-29, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.11>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: para além da “Teoria da curvatura da vara”. *Revista da Associação Nacional de Educação*, v. 1, n. 03, p. 57-64, 1982.

Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, Anita Helena (Org.) *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba, UTP, 2014. Disponível em:

Disponível em:

<https://docplayer.com.br/9948457-Gramsci-e-a-educacao-no-brasil-para-uma-teoria-gramsciana-da-educacao-e-da-escola-1.html>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Sara; MURARO, Darcísio Natal. Relações entre democracia e educação na obra de Paulo Freire. *Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL*, n. 5, vol. 1, jan./dez. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/5%20Edicao/06%20ARTIGO_%20SARA%20et%20al.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SIMOES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 18 jul.2020.

TECH TUDO. *O que é uma live? Saiba tudo sobre as transmissões ao vivo na Internet*. 2020. Disponível em: <https://www.tech tudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2020.

UNIVESP. *Programa Estúdio Univesp*. Entrevista com a professora Maria Clara di Pierro (FE-USP). 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=8jW109mSfdw>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. UFF, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendomarcos.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

APÊNDICE IV - Produto Educacional 2: Vídeo informativo

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GUMERATO, Ana Cecília dos Santos

G974a Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo / Ana Cecília dos Santos Gumerato, Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro – – Anápolis: IFG, 2021.
[Online]

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Educação de Jovens Adultos (EJA). 2. Processo seletivo 3. Intituto Federal de Goiás (IFG) I. CASTRO, Med'Ana Desirée Ribeiro de . II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti - CRB1/2992

Biblioteca Clarice Lispector, Campus Anápolis/IFG

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Mídia educacional | |

Nome Completo do Autor: **Ana Cecília dos Santos Gumerato**

Matrícula: 20182060150076

Título do Trabalho: **Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo**

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 17/08/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Vídeo informativo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GiJGEGqwasc>



Este vídeo é o produto educacional da mestranda Ana Cecília dos Santos Gumerato, produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFG.

Esta é uma adaptação do Edital Proen nº 41/2020 - Seleção EJA 2020/2 publicado no site do Instituto Federal de Goiás, disponível em www.ifg.edu.br

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



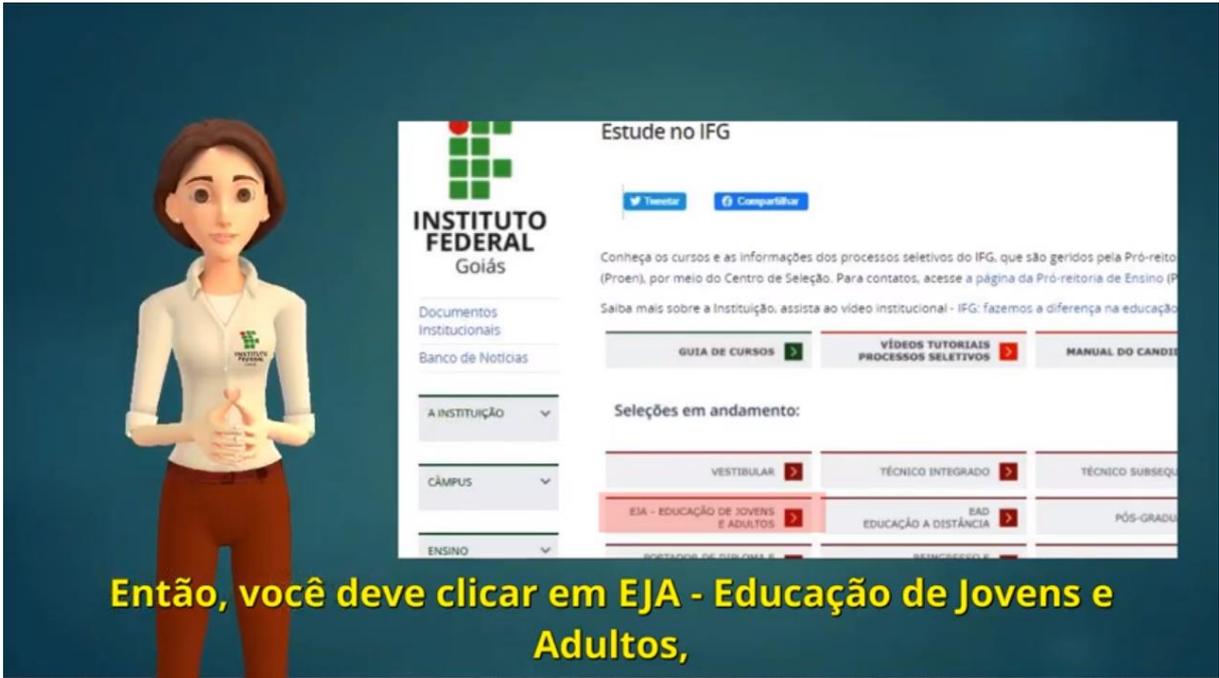
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



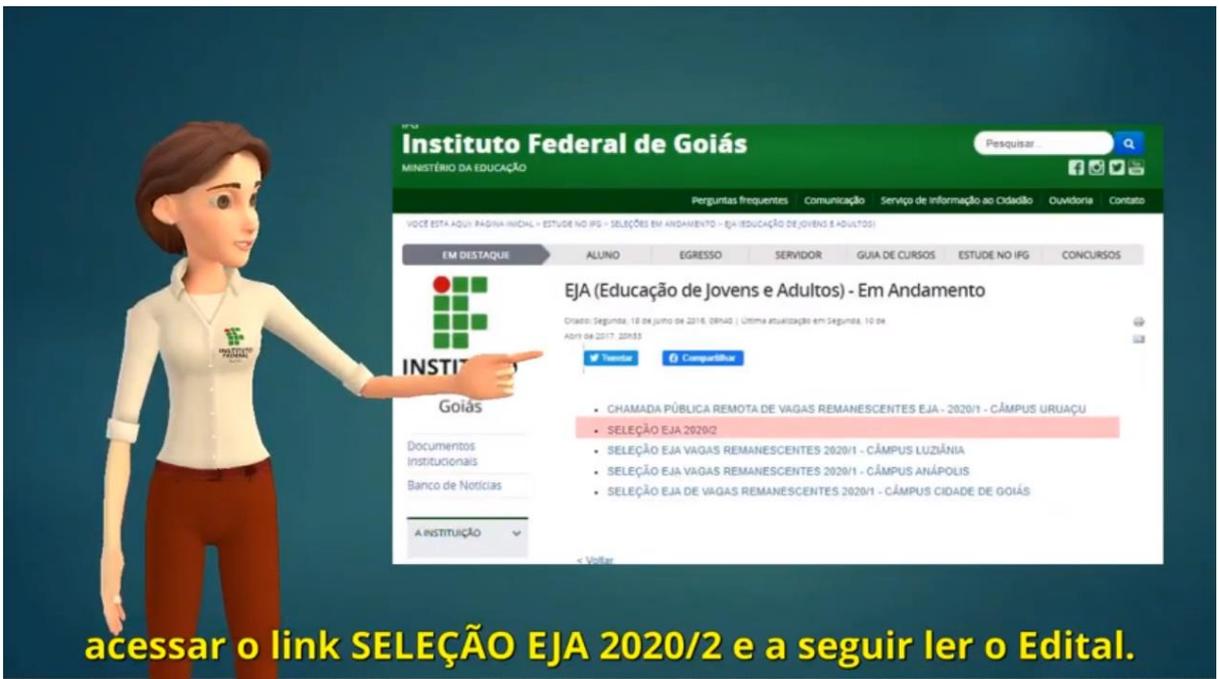
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

semestre do ano letivo de 2020.

1. CRONOGRAMA

ITENS	ETAPAS	DATAS
1	Período de inscrições pelo site www.ifg.edu.br/selecao .	01/09/2020 a 30/09/2020
2	Período de realização do upload do arquivo do uso no Nome Social, pelo site www.ifg.edu.br/selecao .	01/09/2020 a 30/09/2020
3	Período para conferência e correção de dados na ficha de inscrição.	01/09/2020 a 30/09/2020
4	Período para realizar a postagem da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/12 via upload pelo site www.ifg.edu.br/selecao	01/09/2020 a 01/10/2020
5	Publicação da LISTA PRELIMINAR DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS.	01/10/2020
6	Recurso contra a LISTA PRELIMINAR DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS.	02/10/2020 a 04/10/2020
7	Publicação da LISTA FINAL DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS e Respostas dos Recursos.	06/10/2020
8	Divulgação do Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	07/10/2020
9	Recurso contra o Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	08/10/2020
10	Divulgação do Resultado dos recursos contra Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	13/10/2020
11	Publicação do Edital de Orientações Complementares para verificação das Cotas Étnico/Raciais.	Até 14/10/2020
12	Convocação dos candidatos das Cotas Étnico/Raciais para participarem das Bancas de Verificação Étnico/Racial por Webconferência	14/10/2020
13	Realização das Webconferências de Verificação Étnico/Raciais com os candidatos convocados	15/10/2020 e 16/10/2020
14	Publicação do Resultado da Análise da Bancas de Verificação Étnico/Raciais.	19/10/2020
15	Recurso contra o Resultado das Bancas de Verificação Étnico/Raciais.	20/10/2020

O edital contém em sua primeira página um cronograma que

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

semestre do ano letivo de 2020.

1. CRONOGRAMA

ITENS	ETAPAS	DATAS
1	Período de inscrições pelo site www.ifg.edu.br/selecao .	01/09/2020 a 30/09/2020
2	Período de realização do upload do arquivo do uso no Nome Social, pelo site www.ifg.edu.br/selecao .	01/09/2020 a 30/09/2020
3	Período para conferência e correção de dados na ficha de inscrição.	01/09/2020 a 30/09/2020
4	Período para realizar a postagem da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/12 via upload pelo site www.ifg.edu.br/selecao	01/09/2020 a 01/10/2020
5	Publicação da LISTA PRELIMINAR DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS.	01/10/2020
6	Recurso contra a LISTA PRELIMINAR DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS.	02/10/2020 a 04/10/2020
7	Publicação da LISTA FINAL DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS e Respostas dos Recursos.	06/10/2020
8	Divulgação do Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	07/10/2020
9	Recurso contra o Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	08/10/2020
10	Divulgação do Resultado dos recursos contra Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	13/10/2020
11	Publicação do Edital de Orientações Complementares para verificação das Cotas Étnico/Raciais.	Até 14/10/2020
12	Convocação dos candidatos das Cotas Étnico/Raciais para participarem das Bancas de Verificação Étnico/Racial por Webconferência	14/10/2020
13	Realização das Webconferências de Verificação Étnico/Raciais com os candidatos convocados	15/10/2020 e 16/10/2020
14	Publicação do Resultado da Análise da Bancas de Verificação Étnico/Raciais.	19/10/2020
15	Recurso contra o Resultado das Bancas de Verificação Étnico/Raciais.	20/10/2020

especifica todas as etapas do processo seletivo.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

semestre do ano letivo de 2020.

1. CRONOGRAMA

ITENS	ETAPAS	DATAS
1	Período de inscrições pelo site www.ifg.edu.br/selecao .	01/09/2020 a 30/09/2020
2	Período de realização do upload do arquivo do uso no Nome Social, pelo site www.ifg.edu.br/selecao .	01/09/2020 a 30/09/2020
3	Período para conferência e correção de dados na ficha de inscrição.	01/09/2020 a 30/09/2020
4	Período para realizar a postagem da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/12 via upload pelo site www.ifg.edu.br/selecao	01/09/2020 a 01/10/2020
5	Publicação da LISTA PRELIMINAR DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS.	01/10/2020
6	Recurso contra a LISTA PRELIMINAR DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS.	02/10/2020 a 04/10/2020
7	Publicação da LISTA FINAL DE INSCRIÇÕES DEFERIDAS e Respostas dos Recursos.	06/10/2020
8	Divulgação do Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	07/10/2020
9	Recurso contra o Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	08/10/2020
10	Divulgação do Resultado dos recursos contra Resultado Preliminar da Análise da Documentação Comprobatória da Reserva de Vagas – Lei n. 12.711/2012.	13/10/2020
11	Publicação do Edital de Orientações Complementares para verificação das Cotas Étnico/Raciais.	Até 14/10/2020
12	Convocação dos candidatos das Cotas Étnico/Raciais para participarem das Bancas de Verificação Étnico/Racial por Webconferência	14/10/2020
13	Realização das Webconferências de Verificação Étnico/Raciais com os candidatos convocados	15/10/2020 e 16/10/2020
14	Publicação do Resultado da Análise da Bancas de Verificação Étnico/Raciais.	19/10/2020
15	Recurso contra a Análise das Bancas de Verificação Étnico/Raciais.	20/10/2020

É muito importante que você fique atento a essas datas e ao que é solicitado em cada uma delas.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

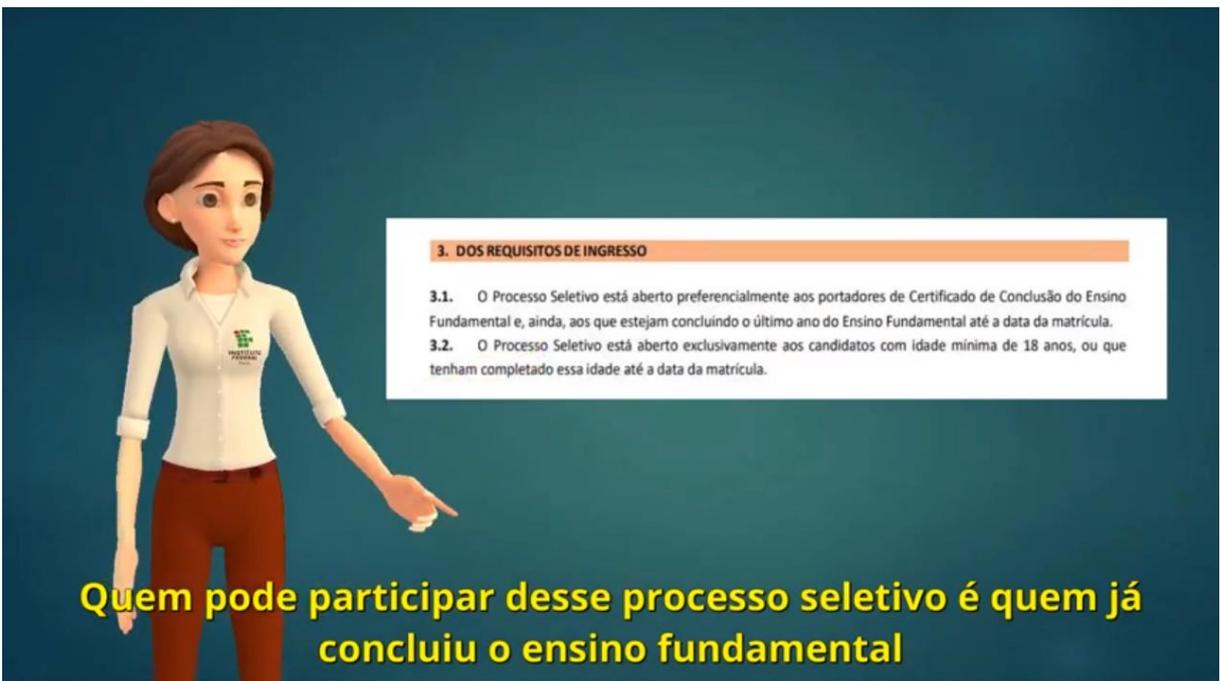


Que tal falarmos agora sobre itens importantes do Edital?

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



3. DOS REQUISITOS DE INGRESSO

3.1. O Processo Seletivo está aberto preferencialmente aos portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental e, ainda, aos que estejam concluindo o último ano do Ensino Fundamental até a data da matrícula.

3.2. O Processo Seletivo está aberto exclusivamente aos candidatos com idade mínima de 18 anos, ou que tenham completado essa idade até a data da matrícula.

ou que irá concluir até a data de matrícula.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



E atenção!

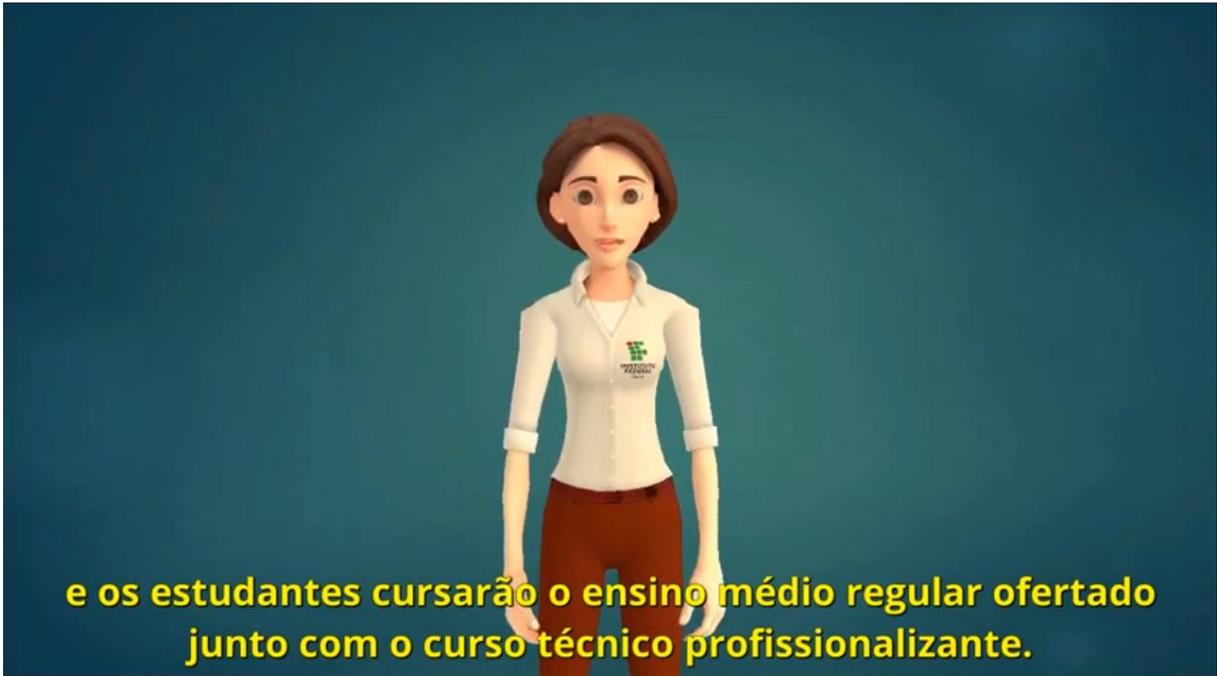
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



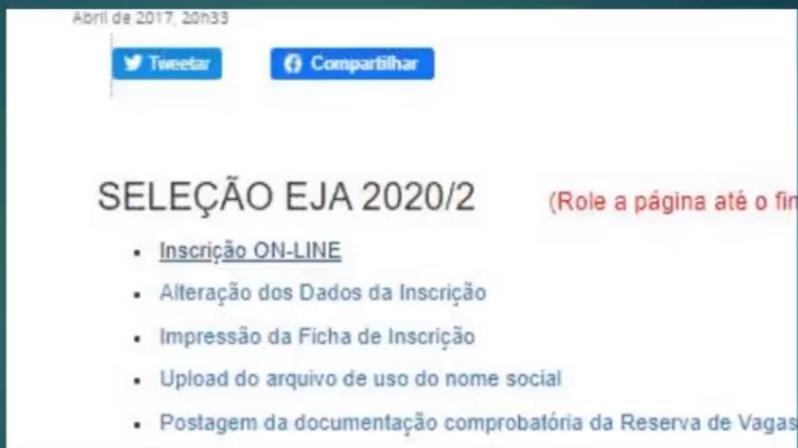
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Abri de 2017, 20h33

Tweetar Compartilhar

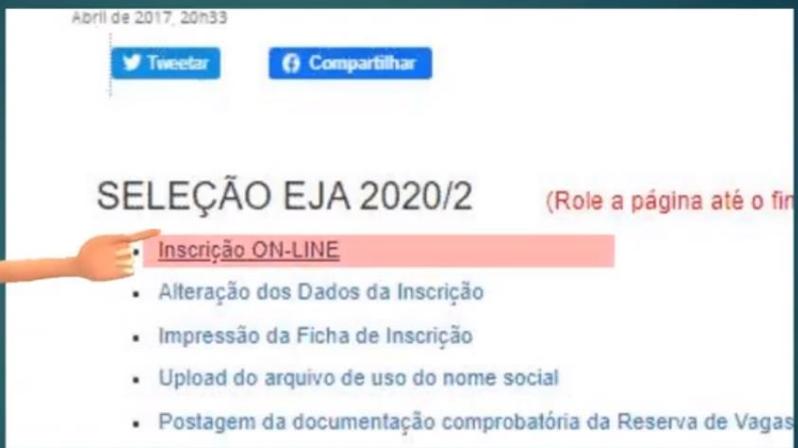
SELEÇÃO EJA 2020/2

(Role a página até o fim)

- Inscrição ON-LINE
- Alteração dos Dados da Inscrição
- Impressão da Ficha de Inscrição
- Upload do arquivo de uso do nome social
- Postagem da documentação comprobatória da Reserva de Vagas

As inscrições para este processo seletivo são gratuitas

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Abri de 2017, 20h33

Tweetar Compartilhar

SELEÇÃO EJA 2020/2

(Role a página até o fim)

- Inscrição ON-LINE
- Alteração dos Dados da Inscrição
- Impressão da Ficha de Inscrição
- Upload do arquivo de uso do nome social
- Postagem da documentação comprobatória da Reserva de Vagas

e serão realizadas somente pela internet na página do processo seletivo.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

EJA (Educação de Jovens e Adultos) - Em Andamento

Criado: Segunda, 18 de julho de 2016, 09h40 | Última atualização em Segunda, 10 de Abril de 2017, 20h33

[Twitter](#) [Compartilhar](#)

SELEÇÃO EJA 2020/2 (Role a página até o fim)

- [Inscrição ON-LINE](#)
- Alteração dos Dados da Inscrição
- Impressão da Ficha de Inscrição
- Upload do arquivo de uso do nome social
- Postagem da documentação comprobatória da Reserva de Vagas

Publicações

- 01/09/2020 - Edital Proen nº 41/2020 - Seleção EJA 2020/2

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Goiás

SELEÇÃO EJA 2020/2
Inscrição On-line
Inscrição - Candidato Regular

***Você cursou **TUDO** o Ensino Fundamental em
escola(s)
da Rede Pública de Ensino?***

Sim **Não**

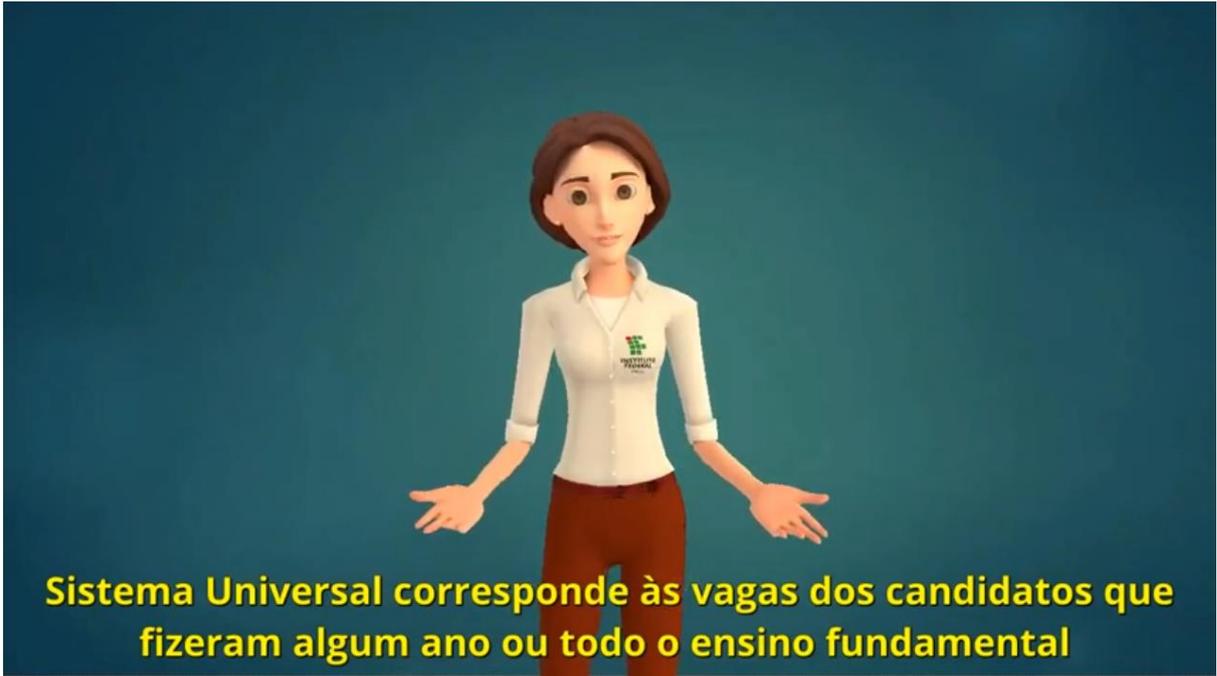
Na inscrição você deverá optar pela Reserva de Vagas ou pelo Sistema Universal.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



E você sabe qual é a diferença? Calma que eu já te explico!

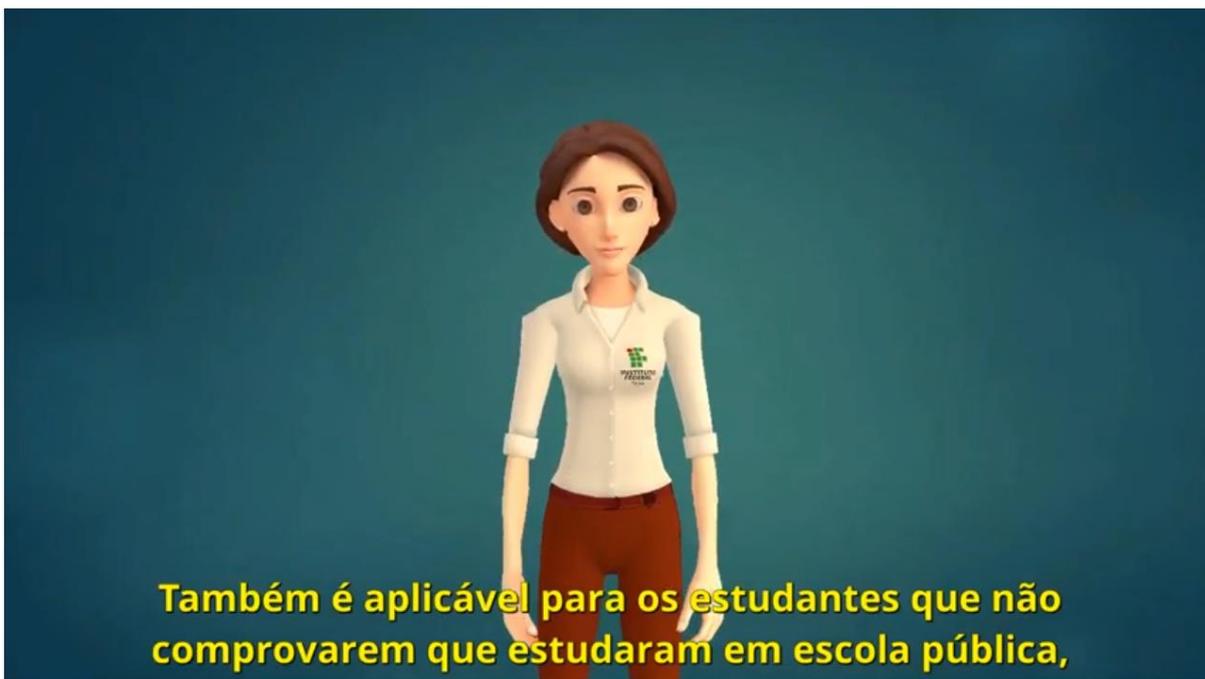
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Também é aplicável para os estudantes que não comprovarem que estudaram em escola pública,

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



ou mesmo para quem optar em concorrer por esse sistema.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

		Renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (RI)	Renda familiar per capita igual ou superior a 1,5 salário mínimo (RS)	Candidato se autodeclara preto, pardo e indígena (PPI)	Candidato NÃO SE AUTODECLARA preto, pardo e indígena (DC)	Pessoa com deficiência (PcD)
(A)	RI - PPI - PcD	X		X		X
(B)	RI - PPI	X		X		
(C)	RI - DC - PcD	X			X	X
(D)	RI - DC	X			X	
(E)	RS - PPI - PcD		X	X		X
(F)	RS - PPI		X	X		
(G)	RS - DC - PcD		X		X	X
(H)	RS - DC		X		X	

A Reserva de Vagas se divide em 8 categorias

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

		Renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (RI)	Renda familiar per capita igual ou superior a 1,5 salário mínimo (RS)	Candidato se autodeclara preto, pardo e indígena (PPI)	Candidato NÃO SE AUTODECLARA preto, pardo e indígena (DC)	Pessoa com deficiência (PcD)
(A)	RI - PPI - PcD	X		X		X
(B)	RI - PPI	X		X		
(C)	RI - DC - PcD	X			X	X
(D)	RI - DC	X			X	
(E)	RS - PPI - PcD		X	X		X
(F)	RS - PPI		X	X		
(G)	RS - DC - PcD		X		X	X
(H)	RS - DC		X		X	

que variam conforme a renda da família, a autodeclaração de etnia ou raça do candidato

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

		Renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (RI)	Renda familiar per capita igual ou superior a 1,5 salário mínimo (RS)	Candidato se autodeclara preto, pardo e indígena (PPI)	Candidato NÃO SE AUTODECLARA preto, pardo e indígena (DC)	Pessoa com deficiência (PcD)
(A)	RI - PPI - PcD	X		X		X
(B)	RI - PPI	X		X		
(C)	RI - DC - PcD	X			X	X
(D)	RI - DC	X			X	
(E)	RS - PPI - PcD		X	X		X
(F)	RS - PPI		X	X		
(G)	RS - DC - PcD		X		X	X
(H)	RS - DC		X		X	

e se ele é ou não pessoa com deficiência.

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

		Renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (RI)	Renda familiar per capita igual ou superior a 1,5 salário mínimo (RS)	Candidato se autodeclara preto, pardo e indígena (PPI)	Candidato NÃO SE AUTODECLARA preto, pardo e indígena (DC)	Pessoa com deficiência (PcD)
(A)	RI - PPI - PcD	X		X		X
(B)	RI - PPI	X		X		
(C)	RI - DC - PcD	X			X	X
(D)	RI - DC	X			X	
(E)	RS - PPI - PcD		X	X		X
(F)	RS - PPI		X	X		
(G)	RS - DC - PcD		X		X	X
(H)	RS - DC		X		X	

A explicação e a quantidade de vagas para cada caso da Reserva de Vagas

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

		Renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (RI)	Renda familiar per capita igual ou superior a 1,5 salário mínimo (RS)	Candidato se autodeclara preto, pardo e indígena (PPI)	Candidato NÃO SE AUTODECLARA preto, pardo e indígena (DC)	Pessoa com deficiência (PcD)
(A)	RI - PPI - PcD	X		X		X
(B)	RI - PPI	X		X		
(C)	RI - DC - PcD	X			X	X
(D)	RI - DC	X			X	
(E)	RS - PPI - PcD		X	X		X
(F)	RS - PPI		X	X		
(G)	RS - DC - PcD		X		X	X
(H)	RS - DC		X		X	

estão no item 8 do edital e você deverá ler com atenção antes de efetivar sua inscrição,

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



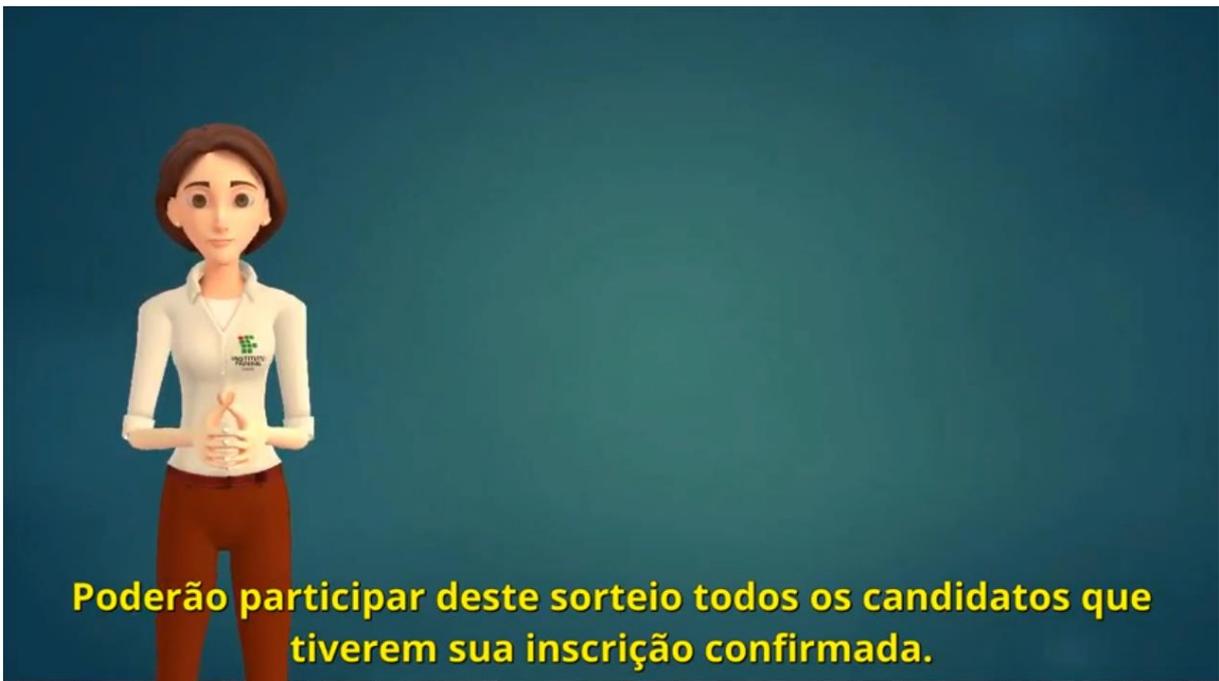
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Se você ainda não conhece o canal do IFG, basta acessar o endereço www.youtube.com/user/ifgoficial

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Neste canal você também encontrará os vídeos informativos sobre os cursos,

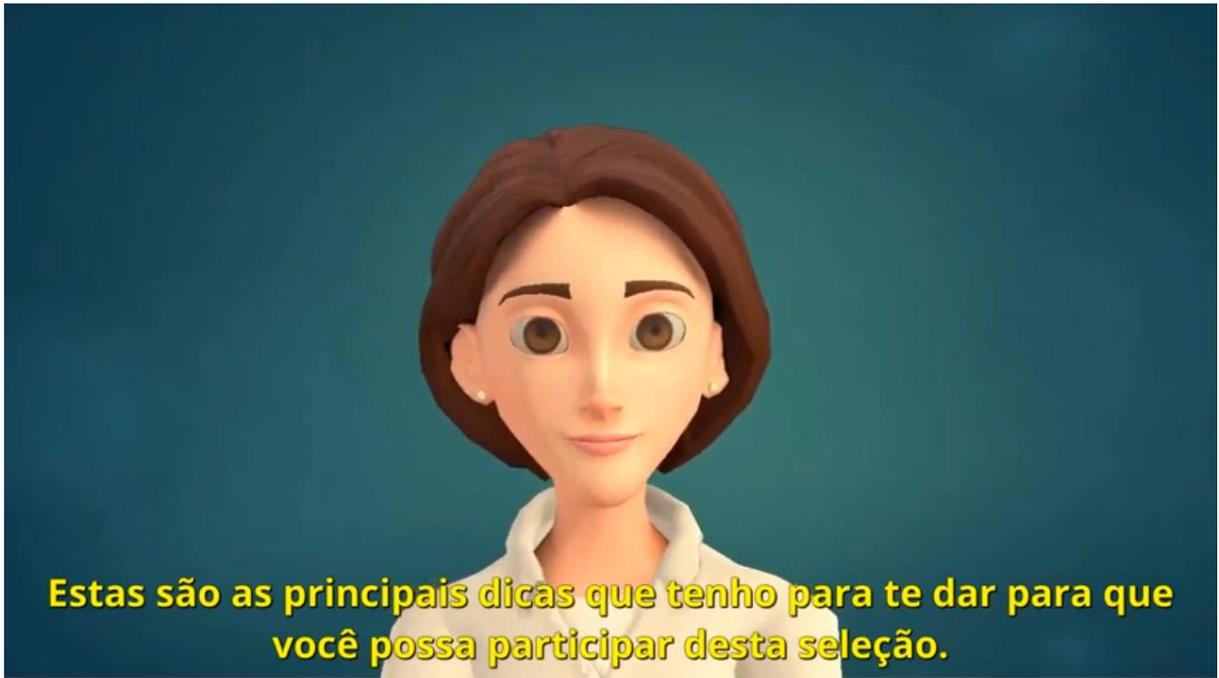
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



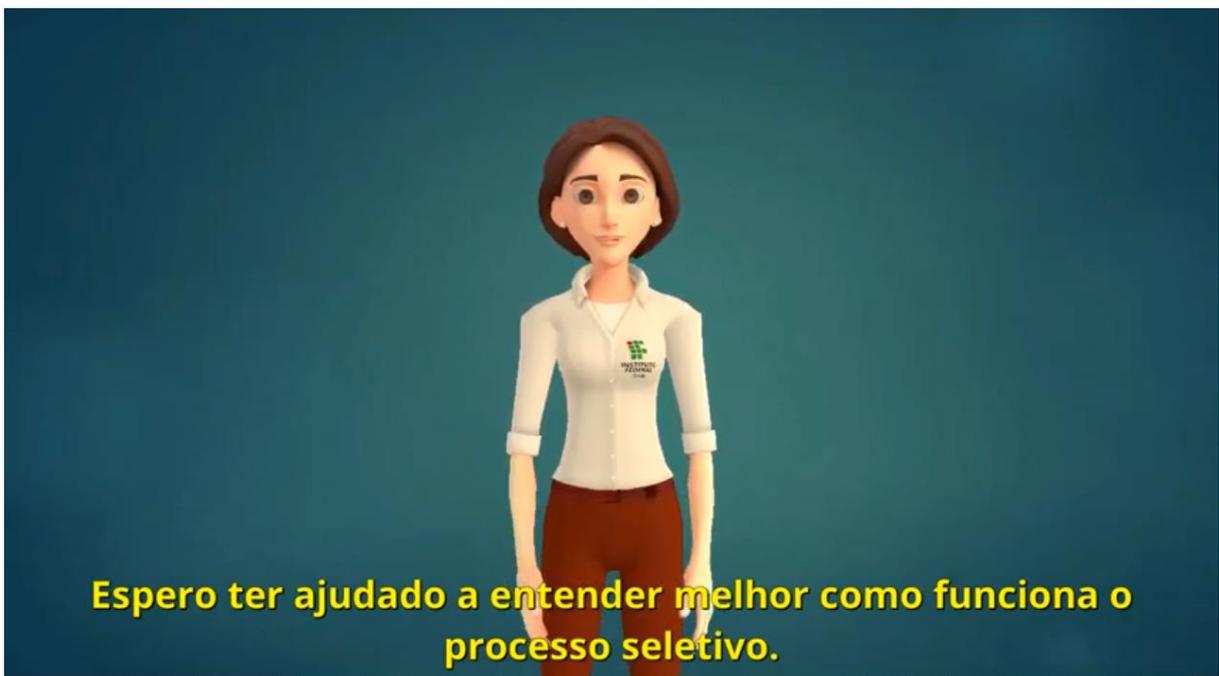
Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo



Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

Roteiro: Ana Cecília dos Santos Gumerato
Revisão: Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Criação e edição: Pedro Antônio Mendonça
Apoio: Centro de Seleção do IFG

Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

APÊNDICE V - Instrumento de avaliação do Produto Educacional 1

Avaliação e parecer do produto educacional "EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil"

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Descrição: Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da dissertação de mestrado intitulada "Limites e desafios para os candidatos da EJA no IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo".

Mestranda Pesquisadora: Ana Cecília dos Santos Gumerato

Orientadora: Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Prezado avaliador,

Você está sendo convidado para participar da avaliação do produto educacional intitulado "EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil". Trata-se de um capítulo que compõe o livro "Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas emancipatórias", resultante de leituras e discussões acerca da modalidade de ensino EJA.

Os dados levantados neste questionário são sigilosos e de acesso restrito às pesquisadoras responsáveis. Assim, não é necessário identificar-se ou preocupar-se com respostas certas ou erradas, visto que o objetivo das perguntas é verificar as opiniões dos participantes.

De antemão, agradeço sua participação, pois ela é fundamental para a pesquisa.

***Obrigatório**

1. Você já atuou como docente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. 2. Caso você tenha respondido SIM à pergunta anterior, por quanto tempo você atuou ou atua na EJA? *

Sobre o livro "Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas emancipatórias"

3. 3. Analise os critérios abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório
Estética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo de escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criticidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 4. Classifique o título do livro em relação à sua atratividade e adequação às temáticas abordadas: *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

5. 5. Com relação à relevância na construção da identidade político-pedagógica da EJA, classifique os temas discutidos no livro: *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Insatisfatório

Sobre o capítulo "EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil"

6. 6. O capítulo pode ser utilizado como material de apoio ao docente e ao estudante de licenciatura para o desenvolvimento de atividades na modalidade EJA. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

7. 7. O capítulo pode atuar como uma ferramenta para a consolidação da EJA dentro de uma perspectiva emancipatória. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

Parecer técnico do especialista ad hoc sobre o produto educacional

8. Descreva suas impressões sobre o capítulo "EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil" quanto à contribuição para o avanço do conhecimento na área em que se enquadra. *

APÊNDICE VI - Instrumento de avaliação do Produto Educacional 2

Avaliação e parecer do produto educacional intitulado Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Descrição: Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada "Limites e desafios para os candidatos da EJA no IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo".

Mestranda Pesquisadora: Ana Cecília dos Santos Gumerato

Orientadora: Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Prezado avaliador,

Você está sendo convidado para participar da avaliação do produto educacional intitulado Adaptação do Edital da Seleção EJA 2020/2 do IFG em vídeo. Trata-se de um vídeo resultante de observações constatadas durante a pesquisa da dissertação e tem por objetivo provocar a curiosidade das pessoas que se inscrevem para participar da seleção para EJA ofertada no IFG com relação à necessidade da leitura do edital do processo seletivo.

Os dados levantados neste questionário são sigilosos e de acesso restrito à pesquisadora responsável. Assim, não é necessário identificar-se ou preocupar-se com respostas certas ou erradas, visto que o objetivo das perguntas é verificar as opiniões dos participantes.

De antemão, agradeço sua participação, pois ela é fundamental para a pesquisa.

***Obrigatório**

1. Como você avalia a apresentação/estética (disposição do texto, figuras, imagens) do vídeo? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

2. Como você avalia a apresentação da personagem/avatar (vestimenta, movimentos e vocalização) que apresenta o vídeo? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

3. Partindo do objetivo do vídeo, que era provocar no candidato a curiosidade e a necessidade de que o mesmo leia o edital para participar de forma efetiva do processo seletivo, como você avalia a informação veiculada pelo vídeo? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

4. Na sua opinião, o vídeo trouxe melhorias na comunicação entre o IFG e o candidato, ou seja, você acredita que o vídeo contribuiu para uma melhor compreensão dos candidatos sobre como participar do processo seletivo para a EJA 2020/2? *

5. Na sua avaliação, quais modificações poderiam ser feitas no vídeo para melhorar a efetivação do objetivo pretendido? *

6. PARECER TÉCNICO DO ESPECIALISTA AD HOC SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL *

APÊNDICE VII - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) usado na participação dos participantes da pesquisa, pais e/ou responsáveis



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
IFG - CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O NÃO COMPARECIMENTO DE CANDIDATOS EJA NO PROCESSO SELETIVO DO IFG: UM ESTUDO DE CASO”. Meu nome é *Ana Cecília dos Santos Gumerato*, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável pelo telefone () ou ainda através do e-mail *ceciliagumerato@gmail.com*. Caso haja dúvidas relacionadas à ética dessa pesquisa e aos seus direitos como participante, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG pelo telefone (62) 3612-2200.

1. Informações importantes sobre a pesquisa

A pesquisa intitula-se O NÃO COMPARECIMENTO DE CANDIDATOS EJA NO PROCESSO SELETIVO DO IFG: UM ESTUDO DE CASO e tem como finalidade analisar *os motivos pelos quais os candidatos inscritos nos cursos técnicos integrados na modalidade Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo IFG não comparecem na primeira fase do processo seletivo destinado a estes cursos*. A relevância desse projeto está na necessidade de reconfigurar e consolidar a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de luta para a ampliação e consolidação dos direitos destes educandos.

Cabe reiterar que esta pesquisa se encontra autorizada e resguardada pelo Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (IFG – câmpus Senador Canedo); o Termo de Anuência da Instituição Proponente (IFG – câmpus Anápolis) e do parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

A pesquisa está dividida em três etapas: I) levantamento bibliográfico e estabelecimento de contatos iniciais; II) coleta sistemática dos dados e aplicação do questionário e realização das entrevistas semiestruturadas; e III) análise e interpretação dos dados levantados, elaboração do relatório e aplicação do produto educacional exigido pelo programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, tornando-se necessário o estabelecimento de um grupo populacional vinculado ao câmpus Senador Canedo do IFG, que corresponde, respectivamente, à etapa da inquirição, totalizando 15 voluntários a serem entrevistados.

O produto educacional resultante dessa pesquisa será um livro digital, e posteriormente na versão impressa, escrito juntamente com outros pesquisadores da temática EJA, dissertando sobre os dados obtidos e o desenvolvimento da pesquisa. Para a aplicação do produto educacional, a população selecionada para analisar a viabilidade do produto corresponde a trinta pessoas vinculadas ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação dos Trabalhadores (NUPEEFT), do IFG – câmpus Goiânia.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador



2. Características da participação

Os participantes selecionados para a aplicação do questionário e entrevista semiestruturada, após assinarem o TCLE, serão entrevistados no primeiro semestre de 2020. A população selecionada para participar da aplicação do produto educacional participará também no primeiro semestre de 2020. Os dados obtidos não serão armazenados em banco de dados pessoal ou institucional.

3. Liberdades, garantias e sigilo

A participação na pesquisa é voluntária. As informações acerca da pesquisa serão apresentadas ao participante de forma clara e objetiva. Após analisar o convite como participante e se posicionar favoravelmente, sua adesão será formalizada com a assinatura e rubrica deste documento.

O participante tem o livre direito de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, e sua desistência não será precedida de nenhum prejuízo. É garantido ao participante o sigilo das informações repassadas, preservando assim a sua privacidade e anonimato. Não haverá a necessidade de obter registros fotográficos, sonoros e audiovisuais dos diálogos entre a pesquisadora responsável e os voluntários.

No que concerne à exclusão do participante, esta iniciativa poderá ser manifestada por qualquer voluntário, e em qualquer etapa da pesquisa, sem imputar-lhe qualquer sanção, estando tal direito resguardado pela Resolução 510/2016 art. 4º, no qual o processo de consentimento do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

4. Possibilidade de assistência e reparação de dano

Atesta-se ao voluntário o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação quando tais despesas possuírem ligação direta com a pesquisa. Cabe também o direito de solicitar indenização por dano imediato ou posterior decorrente de sua participação como voluntário na pesquisa – direitos garantidos por lei – desde que provado o dano.

5. Riscos, benefícios e despesas

Apesar de os riscos decorrentes da participação serem mínimos, a pesquisadora estará atenta aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos. Estes podem residir na esfera psicossocial do participante, ao qual se criará estratégias de abordagem para diminuir os eventuais incômodos emocionais e/ou sociais (constrangimento, irritação, desânimo, cansaço, desinteresse). Serão adotadas medidas de precaução e proteção a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, como por exemplo a criação de um ambiente amistoso para que o participante se sinta à vontade para se posicionar/manifestar acerca das contribuições solicitadas, assim como a adequação da agenda da pesquisadora conforme a disponibilidade de cada participante, conforme horário e local indicado por este. Além disso, estará constantemente à disposição do voluntário a possibilidade de desvincular-se da pesquisa. Outro fator de risco reside nos imprevistos que poderão obstaculizar a concretização da pesquisa (indisponibilidade expressiva de voluntários, limitação financeira, física ou mental do pesquisador,

Rubrica do participante:

Rubrica do pesquisador:

paralisações/greves da instituição proponente ou coparticipante). Entretanto, apresentando-se como riscos remotos, a pesquisadora deste projeto, pautando-se em questões burocráticas e de ordem pessoal, estabeleceu previamente alternativas para a contenção destas hipóteses. São elas:

- *Indisponibilidade expressiva de voluntários*: alteração do grupo populacional a ser estudado através de uma solicitação de emenda a Plataforma Brasil.
- *Limitação financeira, física ou mental da pesquisadora responsável*: solicitação empréstimo consignado a servidor público em um banco privado ou público, manutenção de uma rotina saudável com exercícios físicos e boa alimentação e, caso necessário, acompanhamento terapêutico, psicológico ou psiquiátrico com profissional devidamente habilitado para tratar o caso.
- *Paralisações ou greves da instituição proponente ou coparticipante*: O programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFG – câmpus Anápolis prevê a prorrogação do curso em seis meses. Se necessário, será solicitado junto à coordenação local do curso este recurso. Além disso, existe a possibilidade de alterar, através de uma solicitação de emenda à Plataforma Brasil, as instituições coparticipantes e o cronograma de pesquisa.

Com relação aos benefícios desta pesquisa, após obter as informações coletadas nos questionários e nas entrevistas, o câmpus poderá aperfeiçoar e remodelar seu processo seletivo da EJA para que este atenda a realidade desse público em específico, ou seja, para que ocorra o desenvolvimento de políticas internas que modifiquem essa realidade atual de evasão e realize a democratização do acesso ao ensino EJA dentro do IFG.

Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios diretos pela participação do voluntário.

6. Divulgação dos resultados

A priori, os resultados da pesquisa (favoráveis ou não à instituição coparticipante e à proponente) serão apresentados aos participantes da pesquisa e às instituições onde os dados foram obtidos, e posteriormente divulgados através da dissertação e do produto educacional, tanto no portal da Capes quanto no repositório institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Será encaminhado também um exemplar do livro impresso às bibliotecas de todos os campi do IFG.

7. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu _____, inscrito(a) sob o RG\CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "O NÃO COMPARECIMENTO DE CANDIDATOS EJA NO PROCESSO SELETIVO DO IFG: UM ESTUDO DE CASO". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Ana Cecília dos Santos Gumerato sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
IFG - CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT



_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Rubrica do participante:

Rubrica do pesquisador: