



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Analise de Jesus da Silva

Professora Associada 4 – DMTE/FaE/UFMG
analisedasilva@fae.ufmg.br

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Departamento de Ciências Sociais do Instituto de
Educação na Universidade do Minho/Portugal
filidio@ie.uminho.pt

CONDIÇÕES DE INSERÇÃO DE PESSOAS EGRESSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFMG

RESUMO:

Neste artigo, relatamos o caso da UFMG em um estudo de Pós-Doutorado que buscou investigar quantos universitários da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ingressaram na UFMG e na Universidade do Minho, Portugal, nos últimos 15 anos. Além disso, quais desafios essas pessoas vivenciaram ao cursar disciplinas obrigatórias e os impactos que as atividades de extensão vivenciadas por elas, enquanto estudavam na EJA, tiveram na continuidade dos estudos. A saber, as condições de inserção, permanência e conclusão dos concluintes da EJA na Educação Superior da UFMG/BR e UMinho/PT, com esse recorte temporal. Porém, conforme evidenciado no título, aqui trataremos apenas do caso da UFMG, pois o volume de dados coletados é bastante significativo, ainda que complicações decorrentes da pandemia de covid-19 tenham atrasado o processo de coleta. A abordagem metodológica incluiu contato com órgãos administrativos, busca documental, preenchimento de questionários, entrevistas individuais e Grupos de Discussão. Foram ouvidas 17 mulheres e 9 homens e trazemos aqui contribuições de 5 mulheres e 3 homens. Conversas longas: uma hora individual e outra de uma a duas horas no Grupo de Discussão. Em outros artigos, pretendemos trazer as demais linhas. São muito potentes e, por isso, não poderíamos trazê-los em grande número, mas com reflexão superficial. Concluindo, podemos dizer que o reconhecimento da EJA vem sendo construído há séculos e ainda não conseguimos realizá-lo efetivamente. Afirmamos em conclusão também que na UFMG esse direito não foi garantido

Palavras-chave: Pessoas egressas da EJA na Educação Superior. Condições de inserção, permanência e conclusão na Educação Superior. Grupo de discussão.

CONDITIONS OF INSERTION, PERMANENCE AND COMPLETION OF PEOPLE GRADUATING FROM EJA IN HIGHER EDUCATION: THE UFMG CASE

ABSTRACT

In this article, we report the case of UFMG in a Post-Doctoral study that sought to investigate how many university students of Youth and Adult Education (EJA) entered UFMG and the University of Minho, Portugal, in the last 15 years. In addition, what challenges did these people experience when taking mandatory subjects and the impacts that the extension activities experienced by them, while studying at EJA, had on the continuity of their studies. Namely, the conditions of insertion, permanence and completion of EJA graduates in Higher Education at UFMG/BR and UMinho/PT, with

this time frame. However, as evidenced in the title, here we will only deal with the case of UFMG, since the volume of data collected is quite significant, even though complications arising from the covid-19 pandemic have delayed the collection process. The methodological approach included contact with administrative bodies, document search, completion of questionnaires, individual interviews and Discussion Groups. 17 women and 9 men were heard and we bring here contributions from 5 women and 3 men. Long conversations: one hour individually and another one to two hours in the Discussion Group. In other articles, we intend to bring the other lines. They are very powerful and, therefore, we could not bring them in large numbers, but with superficial reflection. In conclusion, we can say that recognition of EJA has been built for centuries and we still haven't managed to do it effectively. We also state in conclusion that at UFMG this right was not guaranteed.

Keywords: Graduates of EJA in Higher Education. Conditions for insertion, permanence and conclusion in Higher Education. Discussion group.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de Estudo de Pós-doutorado vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEJA/FAE/UFMG), situado no eixo das políticas públicas para a EJA. O Plano de Trabalho de estágio científico avançado de pós-doutoramento buscou alcançar os reflexos de tais políticas na chegada ou não de pessoas estudantes egressas da modalidade à Educação Superior (ES). Nele foram desenvolvidas ações voltadas para três resultados, a saber: **a.** o levantamento do quantitativo de estudantes universitários provenientes da EJA, nos últimos quinze anos¹, na UFMG identificando quantos concluíram, quantos abandonaram, quantos trancaram matrícula e os motivadores destas situações; **b.** a identificação, junto a essas pessoas oriundas da EJA, por meio de entrevista e/ou preenchimento de questionário, da existência ou não de desafios vivenciados por elas

ao cursar disciplinas obrigatórias, quanto à leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos e ao uso de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação e, **c.** por fim, o impacto que o fato de terem vivenciado atividades de Extensão teve em sua entrada e continuidade de estudos na ES.

O mesmo se aplica à Universidade do Minho/PT e será tratado por nós em outro artigo.

O Estudo aqui relatado foi realizado de abril/2021 a fevereiro/2022, sendo que no período entre maio e novembro/2021 foi supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Ilídio Ferreira da Universidade do Minho/Portugal. O percurso metodológico acolheu contato com órgãos administrativos, busca documental, preenchimento de questionário, entrevista individual e a realização de Grupos de Discussão. O plano de trabalho desse estágio de pós-doutorado previa a ministração de Curso de Extensão em nível de Atualização para docentes da Educação Básica (EB), a produção de

1

artigos científicos e a coordenação de um Seminário Lusófono Digital.

Além disso, também se buscava estreitar relações entre o grupo de pesquisa da Linha de EJA no Promestre (Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG) <https://promestre.fae.ufmg.br/linhas-de-pesquisa-2/>, o grupo de pesquisa que nos acolheu na UMinho neste pós-doutorado, <https://ciicum.wordpress.com/tag/fernando-ilidio-ferreira>, os grupos de pesquisa de docentes que integraram o Comitê Científico <https://www.programaejadh.org/cópia-programacaosldeja> do I Seminário Lusófono Digital de EJA e os grupos de pesquisa de docentes vinculados à Rede de Pesquisadores de Países Lusófonos (<https://campanha.org.br/relus>, de maneira a ampliar a construção acadêmica do campo da EJA.

Tratou-se, portanto, não apenas da pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)², mas também da organização de um Curso de Extensão em nível de Atualização para docentes da EB, em formato de videoaulas, já realizada; da organização do I Seminário Lusófono Digital de EJA, já realizada e da produção de dois artigos a serem submetidos em periódicos classificados como Qualis A e B³ pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste Estudo de Pós-doutorado consideramos valores e princípios como rigor científico, integridade ética e compromisso social na realização de trabalho original de investigação, por meio de um conjunto de práticas responsáveis, realizadas de forma cuidadosa de maneira a atingir o objetivo de oferecer a pessoas formuladoras de

políticas públicas os resultados advindos da coleta de dados utilizando percurso metodológico apropriado para que possam incluir nos formulários de matrícula e de levantamento de perfil socioeconômico das pessoas ingressantes na ES o quesito da modalidade pela qual cursaram a EB.

Na busca de práticas que levassem a cumprir tais princípios, por vezes, lembramos Freire (1996) quando diz que:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 38).

Além disso, a intencionalidade se alcançou à medida que foi se firmando o objeto do estudo como o ponto focal onde o olhar desta pesquisadora pousou, ou seja, *as condições de inserção de pessoas graduandas egressas da EJA na Educação Superior da UFMG/BR*, no marco temporal estabelecido para a pesquisa.

Para estudar este objeto tivemos como **objetivo geral** levantar, atualizar e expandir dados sobre as condições de inserção de estudantes universitários provenientes da EJA, que ingressaram na UFMG. Ademais, foram **objetivos específicos**: Mapear a quantidade de pessoas estudantes universitárias egressas da EJA aprovados nos mecanismos de ingresso, nos últimos quinze anos, na UFMG; Identificar quantos deles efetivaram a matrícula, quantos concluíram, quantos abandonaram e quantos trancaram matrícula; Levantar cursos e áreas em que se

inscreveram; Identificar a existência ou não de desafios vivenciados por estes sujeitos, relativos à leitura, interpretação e produção de textos e ao uso de ferramentas das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para cursar disciplinas obrigatórias; Verificar quantos deles foram motivados a dar continuidade a sua escolarização em virtude de terem participado de programa/projeto/ação de Extensão; Realizar, em conjunto com docentes do campo da EJA, o I Seminário Lusófono Digital de EJA (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e Diu), e, finalmente, mas não menos relevante, Produzir artigos que socializem as informações encontradas e submetê-los à publicação em periódicos nacionais e internacionais, classificados como A e B pela CAPES, objetivando incentivar uma maior produção do campo do conhecimento da EJA, em especial, quanto à presença de pessoas egressas da modalidade na ES⁴.

Na UFMG, o Estudo de Pós-doutorado está regulamentado pela Resolução 02/2017 do Conselho Universitário que o define como o processo de desenvolvimento de atividades de pesquisa por pessoa que seja portadora do título de Doutora.

Na nossa leitura, a **justificativa** para este trabalho se pauta na concepção que norteia a pedagogia da EJA que é a concepção de educação como um direito fundamental, universal, inalienável e que se constitui um dever do Estado, pois a ele cabe a responsabilidade de assegurar e a cada cidadão o direito de exigir educação de qualidade social, igualitária e justa. A pedagogia da EJA implica garantir educação com padrões de

excelência e adequação aos interesses da maioria da população, portanto das pessoas pobres, trabalhadoras, subalternizadas historicamente, vulnerabilizadas social e economicamente, tendo como valores fundamentais presentes em suas práticas curriculares a solidariedade de classe, a justiça social, a honestidade, o conhecimento, a autonomia intelectual, a liberdade e a ampliação da cidadania. Como consequência da vivência pedagógica dessa concepção o objetivo de alcançar a superação da desigualdade educacional, resultante da desigualdade social terá mais possibilidades de se efetivar. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, mesmo que sempre em construção, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo, com a natureza, com a sociedade, com o outro e consigo.

Assim, é possível concluir, pela relevância do Plano de Trabalho de estágio científico avançado de pós-doutorado desenvolvido, pelo cumprimento dos objetivos e pelos resultados obtidos, que este Estudo poderá *subsidiar a demanda e a oferta de políticas públicas que incentivem atividades de Extensão que ampliem as perspectivas das pessoas educandas quanto à sua continuidade de escolarização*, partindo da hipótese que as iniciativas extensionistas são fundamentais para levar os saberes acadêmicos em conexão com os saberes populares. Avaliamos que estas iniciativas têm potencial inerente à sua natureza para contribuir com o incentivo dos sujeitos do Estudo informado neste artigo, a saber, pessoas educandas egressas da EJA que deram continuidade a suas trajetórias escolares na ES. Assim, temos procurado seguir a perspectiva que encarna o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão como

4

indissociável em minha prática como docente da ES e pessoa formadora de futuros docentes da EB.

Além disso, os mesmos resultados poderão *evidenciar se as IES, com destaque para a UFMG-BR, vêm se apropriando das especificidades das pessoas egressas da EJA que chegam aos seus cursos de graduação, considerando-as em seus currículos, em suas práticas pedagógicas, em suas políticas de superação das desigualdades de oportunidades, enfim, acolhendo-as como integrantes de sua Comunidade Universitária.*

2. Referencial Teórico

2.1 O direito

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o direito previsto na Constituição Brasileira em seu artigo 208, inciso 1, que diz que é dever do Estado garantir “*educação básica obrigatória e gratuita, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), bem como na Constituição Portuguesa (ASSEMBLEIA CONSTITUINTE 1976) em seu artigo 74, inciso 3, alíneas d e g, que preveem respectivamente a garantia “a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” e o estímulo à “*formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras*” (2005). Ressaltamos que o caso da UMinho será tratado em outro artigo.

O direito constitucional à escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas foi conquistado por meio de uma luta histórica para que pessoas com 15 anos ou mais de idade que não tiveram oportunidades e possibilidades de se escolarizar

quando eram crianças e adolescentes tenham esse direito assegurado agora.

Em seu artigo Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização de 2008, Dilvo Ristoff diz que:

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público (RISTOFF, 2008, p. 46).

Continuando o diálogo com o autor, as entrevistas realizadas permitem assegurar que se a palavra de ordem da década de 1990 foi expandir e a de 2000 foi democratizar; a de 2010, que seria consolidar a política pública que garantisse a presença das pessoas de origem nas camadas sociais historicamente excluídas e subalternizadas, foi interrompida pela adoção de políticas que não tiveram potencial para garantir alteração na consciência de classe e, assim, contribuir na construção da autonomia intelectual de pessoas que, por serem intelectuais de primeira geração tiveram poucas oportunidades para alterar as estruturas dos espaços de poder a que alçaram, mesmo que de poder secundário. Enquanto as políticas públicas promoviam uma inclusão superficial, tal interrupção foi aprofundada ferozmente pelo golpe institucional que tirou do governo a presidenta eleita democraticamente e voltou com as forças conservadoras que, mais

adiante, nas eleições de 2018, as entregaram às forças reacionárias.

Nos dizeres de Da Silva (2021), temos:

[...] três grupos na disputa pela pauta da Educação hoje no país: 1. Nós, que defendemos a escola pública, democrática, popular, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social como direito; 2. O empresariado nacional da educação, que defende investimento moderado na Educação Pública para poder continuar mantendo seu lucro (que na verdade é concessão do Estado); 3. Aqueles que querem a destruição da escola pública, e que buscam alcançar seu objetivo por meio do sucateamento da estrutura física e dos laços de reconhecimento entre docentes, discentes e famílias, para impor a privatização como solução final. Aplique-se essa compreensão em relação a gênero, negros, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+, quilombolas, indígenas, movimentos sociais, movimentos sindicais, reforma do ensino médio, supressão de Filosofia, Sociologia, História, Movimento Escola Sem Partido, enfim, a toda a “pauta dos costumes” e veremos por que é que não se trata de cortina de fumaça, mas de consequência atrelada à “pauta econômica” (DA SILVA, 2021, p. 101).

Quanto às palavras de ordem, a dos dias atuais é esperança uma vez que com a eleição de um governo de frente ampla, vemos a possibilidade de lutar a partir de 2023 para resgatar os inúmeros direitos roubados nos seis anos anteriores. Direitos estes adquiridos por meio da organização dos trabalhadores além de inúmeras políticas públicas desconsideradas como tal e substituídas por projetos e programas de alcance reduzido e que têm como objetivo central a destruição dos direitos constitucionais e, conseqüentemente, dos seus sujeitos como sujeitos de direitos.

Desde 2014 a EJA, por exemplo, veio sofrendo reduções significativas de orçamento, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões. Porém, mesmo o que aos olhos leigos pode parecer muito dinheiro, deixa de ser quando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

de 2019 denunciam que no Brasil são 88 milhões de pessoas, ou seja, 43% da população que são sujeitos de direito constitucional à EJA. Temos 14 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas; outros 52 milhões com 15 anos ou mais de idade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e mais 22 milhões com 18 anos ou mais de idade que não concluíram o Ensino Médio. Destas 88 milhões, apenas 3 milhões e duzentos mil estão matriculadas.

2.2 Os sujeitos do direito

No Brasil, os sujeitos de direito da EJA são pessoas moradoras de ocupações urbanas ou rurais, negras, nativas, ribeirinhas, em restrição ou privação de liberdade, pessoas com deficiência, pantaneiras, faxinalenses, pessoas LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, estrangeiras dentre tantos outros sujeitos vítimas de violência social, vítimas de violências do Estado. São, enfim, 85 milhões de pessoas lesadas em seu direito constitucional à escolarização. Trabalham como extrativistas, ambulantes, domésticas, diaristas, agricultores, lavadores e tomadores de conta de carros, pedreiros, camponeses, profissionais do sexo, caminhoneiros, enfim, são trabalhadores empregados e desempregados. Muitos são idosos. Muitos são jovens que não tiveram ainda seu primeiro emprego formal, em muitas das vezes, pela ausência da complementação de escolaridade.

Portanto, são os trabalhadores informais, autônomos e desempregados, pessoas não alfabetizadas, ou que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, quando eram crianças e adolescentes, mesmo nos últimos trinta e três anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.ht

m, que prevê a obrigatoriedade da frequência escolar de cidadãos nesta faixa etária em nosso país.

Cidadãos. Escrever esta palavra nos remeteu à lembrança da leitura de Cury quando diz que “avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos”, pois:

De um lado, esse conceito universal deve constituir-se no horizonte mais amplo de convivência entre as pessoas humanas dos diferentes povos do mundo, porque não é por uma pertença específica como cidadão – por exemplo, pertença nacional ou outra – que o ente humano é sujeito de direitos fundamentais. Esse conceito universal continua sendo o patamar mais fundo pelo qual se combatem todas as formas e modalidades de discriminação, inclusive de pertença étnica e, por ele, pode-se, então, assegurar o direito à diferença (CURY, 2012, p. 11).

Os sujeitos de direitos à EJA têm sua cidadania plena negada todos os dias. Inclusive, quando a contrapelo dessa negação, chegam à ES.

Segundo dados de uma pesquisa que desenvolvemos fazendo a triangulação entre dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021, IBGE/Censo 2022 X Banco Multidimensional de Estatísticas, aqui em Minas Gerais, temos 1 milhão e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais que não são alfabetizadas; temos 7 milhões e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais e sem o Ensino Fundamental completo; temos 3 milhões de pessoas com 18 anos ou mais e sem o Ensino Médio completo. São 11 milhões de pessoas de Minas Gerais que somadas aos 250 mil que estão matriculadas, chegam a 54% da população de nosso estado. Em Belo Horizonte, a mesma pesquisa atesta que há 54.810 pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade; 579.740 pessoas com 15 anos ou mais sem Ensino

Fundamental e 343.360 pessoas com 18 anos ou mais sem Ensino Médio, ou seja, 39% da população da capital do terceiro estado mais rico do país não puderam estudar quando eram crianças e adolescentes. Essa pesquisa foi iniciada em 2016 e é atualizada todo ano em agosto. Nela estão os dados dos 853 municípios das Minas Gerais.

Diante desses dados que os gestores públicos insistem em invisibilizar, reafirmamos que o conceito de sujeito educando da EJA não pode ser o de coitadinho, pois é direito constitucional e não um favor; também, não são clientes, pois a Constituição diz que a oferta será gratuita e educação não é mercadoria; além disso, não é de público, porque não estão assistindo e, ainda, não pode se pautar na falta. Precisa ser o de sujeito de direitos dentre eles o direito à educação escolar e esta é a essência da EJA.

3. Percorso Metodológico

Para chegar às pessoas respondentes, como **Unidades de Análises**, solicitamos aos órgãos competentes da UFMG que enviassem convite para a participação na pesquisa a todas as pessoas estudantes matriculadas nos anos de 2005 a 2020, por mensagem de e-mail. No período entre 11 de agosto e 7 de setembro de 2021, 1.268 estudantes das Graduações da UFMG nesse recorte temporal responderam preenchendo formulário produzido via plataforma Google. Das 1.268 pessoas respondentes do formulário, 77 informaram ser egressas da EJA que chegaram à ES. Os dados recolhidos pelos formulários virtuais em cruzamentos que foram possíveis realizar permitem informar neste artigo os perfis dos sujeitos respondentes. As entrevistas individuais e os Grupos de Discussão foram realizados com 26

destas 77 pessoas que se dispuseram e que efetivamente compareceram às salas virtuais onde estas atividades se desenvolveram.

Quanto ao **Enfoque**, trabalhamos com mídia digital para envio e preenchimento de formulários, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realização de entrevistas individuais e grupos de discussão⁵ entre os sujeitos que aderiram ao convite, fazendo o cruzamento com dados de gênero; raça; idade; regionalidade; territorialidade; motivadores da presença na EJA; ação de extensão vivenciada; impacto para a perspectiva de entrada na ES; dificultadores para o ingresso; facilitadores para o ingresso; ano de ingresso na ES; curso pretendido; curso de ingresso; dificuldades nos primeiros semestres; dificuldades nos semestres finais; prazeres nos semestres iniciais; prazeres nos semestres finais; vivências na EJA que despertaram para a continuidade de estudos; situação profissional atual.

Após as entrevistas individuais, aplicamos o método de Grupos de Discussão para identificar a existência ou não de desafios relativos à leitura, interpretação e produção de textos e ao uso de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação, para cursar disciplinas obrigatórias. Entendemos o Grupo de Discussão como instrumento que visa à interação entre pesquisador e participantes e que permite explicitações necessárias demandando do pesquisador saber ouvir e respeitar o posicionamento das pessoas participantes. Optamos pelo procedimento de Grupo de Discussão, também, por não ter como identificar a priori o número de pessoas graduandas com as quais trabalharíamos por vez. Este procedimento foi gravado, filmado e transcrito.

O instrumento do Grupo de Discussão foi aplicado após a tabulação e análise dos questionários individuais e visou concretizar uma perspectiva de espaço coletivo de debate e de socialização das suas experiências como estudantes universitários a partir da especificidade de serem oriundos da EJA. Mas, por que grupos de discussão? Nos Grupos de Discussão é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico.

Quando optamos por aplicar o instrumento Grupo de Discussão, não o fizemos com a ideia de que a opinião do grupo seja a soma das opiniões individuais, mas, mais que isso, que seja o produto da interação coletiva. As opiniões de grupo não são formuladas no momento da entrevista. São trazidas pelo grupo e não podem ser vistas como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual a pessoa entrevistada pertence. Nesse sentido, a discussão coletiva permitiu conhecer não apenas as experiências e opiniões das pessoas entrevistadas, mas as vivências coletivas de um grupo.

Neste caso, os estudantes da UFMG oriundos da EJA são um grupo, os estudantes da UMinho são outro grupo e os dois são um terceiro grupo. Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, em pesquisas sobre juventude, com crianças, com pessoas com deficiências e com adultos. Como tratamos com pessoas jovens, adultas e idosas, para o desenho que construímos

5

no Pós-doutorado, este foi o instrumento mais adequado que se apresentou, pois essa escolha embasa-se na concepção de que é a questão a ser estudada que define o método para efetivar tal estudo. Não se trata, portanto, de considerar os demais enfoques como equivocados, mas de considerar o enfoque qualitativo como o mais adequado para a questão central e o instrumento do Grupo de Discussão o mais adequado para este estudo.

Entrevistas feitas, fomos aos Grupos de Discussão e, depois, à categorização das respostas e suas respectivas análises.

Quanto à **Técnica de Coleta de dados**, embora o cronograma inicial previsse que nos meses de Janeiro/Fevereiro 2021 seria encaminhada solicitação aos órgãos competentes da UFMG para que enviassem convite para a participação na pesquisa aos matriculados nos últimos quinze anos, a solicitação encaminhada em fevereiro de 2021, teve a referida autorização concedida somente em agosto de 2021. A tramitação burocrática para a submissão da solicitação à Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI/UFMG) para que, atendendo ao Manual de Regras de Uso daquela Diretoria, os estudantes de graduação matriculados na UFMG no período referido, recebessem a apresentação da proposta de participação em nossa pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Formulário solicitando adesão, por meio do envio de mensagens em massa feito pela referida Diretoria ocorreu entre os meses de fevereiro a agosto de 2021.

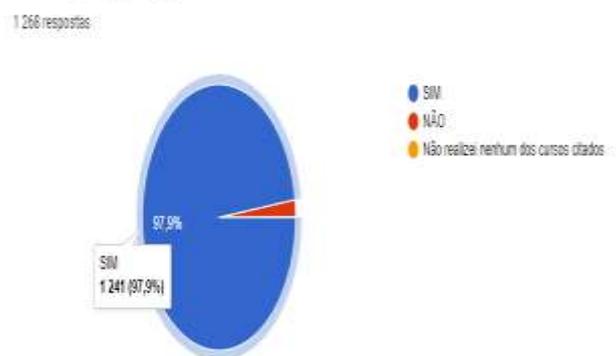
Daí decorre que as atividades previstas para Março/Abril 2021, tais como o contato com estudantes universitários, com ingresso nos dez últimos anos, adesistas a este Estudo, bem como o

envio do TCLE e o consequente envio e recolhimento de Formulário socioeconômico somente fossem realizadas em setembro de 2021. Como na queda de peças de um jogo de dominó, as atividades previstas inicialmente para Maio/Junho 2021 também sofreram prorrogações forçadas. Por exemplos: as entrevistas individuais foram realizadas em outubro de 2021 e o Grupo de Discussão ocorreu em novembro de 2021.

Dos dados recolhidos pelos formulários virtuais trazemos a este artigo os que se seguem sobre os sujeitos respondentes da mensagem em massa encaminhada pela DTI/UFMG.

Para o **Processamento dos Dados**, nos servimos do que nos foi possível extrair dali e afirmamos que todos estes dados passaram pelo tratamento do Programa para Análise Estatística de Dados Amostrados (PSPP) que é uma versão popular de outros softwares mais sofisticados e que é um software livre [gratuito].

Figura 1
Porcentagem de adesão das pessoas participantes convidadas à pesquisa



Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Diante do TCLE em que era informado que eram convidadas a participarem conosco da pesquisa, 26 dessas pessoas informaram que NÃO concordavam em participar; 1 pessoa disse não ter

cursado Licenciatura e as demais 1.241 concordaram.

Tabela 1

Distribuição das pessoas participantes entre os cursos de graduação na UFMG

Válido	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Administração	2	2,7	2,7	2,7
Arquivologia	1	1,3	1,3	4
Artes Cênicas	1	1,3	1,3	5,3
Artes Visuais	1	1,3	1,5	6,7
Biblioteconomia	6	8	8	14,7
Ciência da Computação	1	1,3	1,3	16
Ciências Biológicas	1	1,3	1,3	17,3
Bens Culturais Móveis	1	1,3	1,3	18,7
Dança	1	1,3	1,33	20
Direito	3	4	4	24
Docência na Educação Básica EJA*	2	2,7	2,7	26,7
Educação Física	1	1,3	1,3	28
Educação Pobreza e Desigualdade Social*	1	1,3	1,3	29,3
Gestão em Áreas Urbanas	1	1,3	1,3	30,7
Enfermagem	2	2,7	2,7	33,3
Farmácia	1	1,3	1,3	34,7
Filosofia	2	2,7	2,7	37,3
Fonoaudiologia	1	1,3	1,3	38,7
Geografia	1	1,3	1,3	40
Gestão de Serviços de Saúde	5	6,7	6,7	46,7
História	2	2,7	2,7	49,3
Jornalismo	1	1,3	1,3	50,7
Lecampo	2	2,7	2,7	53,3

Letras	13	17,3	17,3	70,7
Medicina	1	1,3	1,3	72,0
Museologia	1	1,3	1,3	73,3
Música	3	4	4	77,3
Odontologia	1	1,3	1,3	78,7
Pedagogia	9	12	12,0	90,7
Psicologia	2	2,7	2,7	93,3
Química	2	2,7	2,7	96
Teatro	1	1,3	1,3	97,3
Terapia Ocupacional	2	2,7	2,7	100
Total	75*	100	100	

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

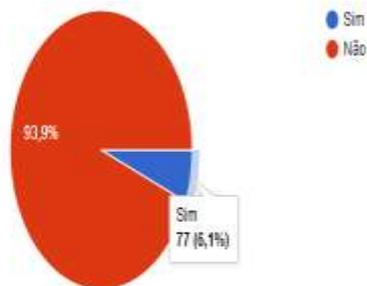
*Dois casos foram excluídos por não ser possível identificar o curso como sendo de Graduação.

A análise quantitativa da frequência de estudantes de graduação que cursaram EJA nos permite verificar que os cursos mais procurados são da área de Humanas, sendo Letras com 13 cursistas, seguido de Pedagogia com 9 cursistas, seguida de Biblioteconomia com 6 cursistas. Dentre os cursos mais valorizados salarial e socialmente temos 3 cursistas de Direito, 1 de Medicina e 1 de Odontologia. Observa-se que as 77 pessoas estão espalhadas por 33 cursos de graduação na UFMG no período estudado.

Além desses, várias pessoas respondentes registraram os próprios nomes no lugar dos cursos de graduação, outras informaram se tratar de especialização, mestrado ou doutoramento.

Figura 10
Porcentagem de pessoas participantes egressas da EJA

1 268 respostas

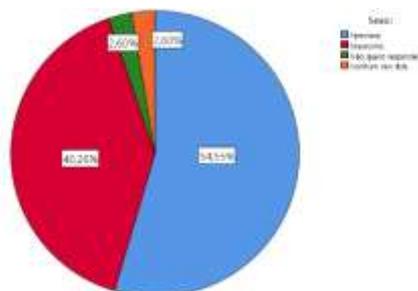


Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

A partir daqui, falamos especificamente das 77 pessoas respondentes egressas da EJA que chegaram à Educação Superior na UFMG. Embora signifiquem 6% do universo de respondentes, os dados oficiais daquela Universidade não têm mecanismos que apresentem os respondentes que foram estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA, Supletivo, CESEC ou outras formas de oferta), nem uma ficha de levantamento de perfil sócio econômico, nem um registro de como concluíram o Ensino Médio. Nada. Nessa pesquisa, 94% (1.191) das pessoas respondentes NÃO SÃO EGRESSAS da EJA.

Figura 11

Porcentagem por sexo das pessoas participantes egressas da EJA



Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Quanto à categoria SEXO, temos 42 pessoas que se declaram FEMININO, 31 que se declaram

MASCULINO; 2 que NÃO QUISERAM RESPONDER e 2 que informaram não se identificar com NENHUM DOS DOIS sexos disponibilizados como alternativa a ser marcada. Aqui, assim como no conjunto do total de respondentes, há mais mulheres do que homens.

Tabela 2

Raça/cor das pessoas participantes de acordo com as categorias do IBGE

Raça/cor	Freqüência	%	% válida	% acumulativa
Amarela	1	1,3	1,3	1,3
Branca	35	45,5	45,5	46,8
Parda	32	41,6	41,6	88,3
Preta	9	11,7	11,7	100
Total	77	100	100	

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Já sobre RAÇA/COR, diferentemente do conjunto do total de respondentes, há mais pessoas negras (pretas e pardas) do que brancas no grupo de respondentes que cursaram EJA. Se no conjunto mais da metade se autodeclaram brancas, dentre as pessoas egressas da EJA é que mais da metade se autodeclaram negras – sendo 42% pardas e 12% pretas.

Tabela 3

Distribuição de raça/cor das pessoas participantes por sexo

Sexo	Amarela	Branca	Parda	Preta	Total
Feminino	1	19	17	5	42
Masculino	0	14	13	4	31
Não quero responder	0	1	1	0	2
Nenhum dos dois	0	1	1	0	2
Total	1	35	32	9	77

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Quando cruzados os dados de SEXO de RAÇA/COR, foi possível verificar que das 42 mulheres 22 são MULHERES NEGRAS. Enquanto dos 31 homens 17 são HOMENS NEGROS.

Tabela 4
Idade das pessoas participantes no momento da pesquisa

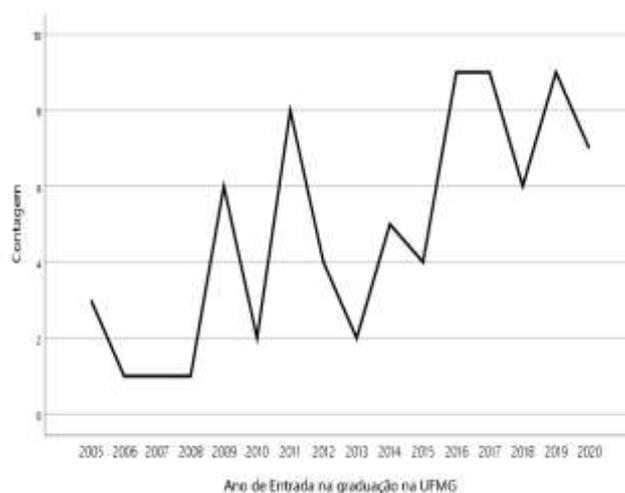
Válido	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Entre os 21 e os 25 anos	11	14,3	14,3	14,3
Entre os 26 e os 30 anos	11	14,3	14,3	28,6
Entre os 31 e os 35 anos	14	18,2	18,2	46,8
Entre os 36 e os 40 anos	9	11,7	11,7	58,4
Entre os 41 e os 45 anos	11	14,3	14,3	72,7
Entre os 46 e os 50 anos	7	9,1	9,1	81,8
Entre os 51 e os 55 anos	4	5,2	5,2	87,0
Entre os 56 e os 60 anos	6	7,8	7,8	94,8
Acima dos 61 anos	4	5,2	5,2	100
Total	77	100	100	

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Assim como no conjunto geral, aqui a maioria das idades se concentra entre os 21 e os 35 anos de idade. Entretanto, ao buscarmos pessoas egressas da EJA, não podemos desconsiderar a presença de 27 delas entre os 36 e os 50 anos de idade; de 10 delas entre os 51 e os 60 anos de idade; bem como de 4 delas acima dos 60 anos, sendo, portanto, idosas.

Figura 12

Ano de entrada na graduação na UFMG



Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Analisar a Figura 12 é exercício fundamental como queremos compreender em que anos essas pessoas chegaram à Universidade em maior número. Ao verificar o crescimento da entrada em 2009 que supera em cinco vezes a entrada dos três anos anteriores, não se pode deixar de pensar que a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na ES, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais aprovado em 2007 tenha contribuído efetivamente para essa mudança de quadro da chegada de egressos.

Da mesma maneira, não se pode deixar de entender que esse número volta a crescer em 2011 como reflexo da criação em 2010 do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado e online gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) e que permite às instituições públicas e privadas ofertar vagas para seus cursos de graduação às pessoas candidatas que participaram

da edição anterior do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ainda em uma primeira leitura, ver o crescimento do número nos anos de 2016, 2017 e 2019 me remete à possibilidade de uma relação com a aprovação do Plano Nacional de Educação que ocorreu em 2014, com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos e que dedica três de suas Metas à Educação Superior (Metas 12, 13 e 14) e outras três à EJA (Metas 8, 9 e 10).

Entretanto, pensar os crescentes cortes que as verbas públicas destinadas à Educação sofreram nos últimos anos coloca em xeque a veracidade da possibilidade de incidência das políticas públicas educacionais quando na verdade não se constituíram políticas de Estado e foram negadas por vários governos. Em 2017, já no governo de Michel Temer (MDB), o orçamento foi de R\$ 679 milhões anteriores para R\$ 161,7 milhões. De acordo com os dados da página Siga Brasil, sistema de acompanhamento do orçamento federal, em 2018, foi para R\$ 68,3 milhões. Apesar das reduções, a execução do orçamento vinha sendo próxima do planejado. No governo Bolsonaro, solaparam a participação da União na EJA. Dos R\$ 54,4 milhões destinados à EJA, apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. Mais R\$ 1 milhão foi usado para cobrir os chamados restos a pagar de 2018. Destruíram todos os programas que existiam. Uma das primeiras medidas do governo foi ceifar tudo que tivesse a ver com EJA começando pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Daí que, talvez, atribuir a chegada de pessoas egressas da EJA à ES, apenas como consequência e em virtude das legislações

aprovadas não seja o mais sensato. Porém, este não é um dos objetivos da pesquisa relatada aqui. É sabido, que para que se efetive o direito constitucional à educação escolar de jovens, adultos e idosos que tiveram este direito negado quando eram crianças e adolescentes, enfim, para que seja garantido no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por exemplo, o direito desses 88 milhões de brasileiros e brasileiras, a EJA precisa "SER RECONHECIDA" de fato. RECONHECIDA como política pública, como prioridade, RECONHECIDA como direito à Educação com qualidade social, como compromisso do Estado, enfim, como cumprimento do art. 208 da Constituição Cidadã.

Esse reconhecimento da EJA vem sendo construído há séculos e não conseguimos ainda efetivá-lo verdadeiramente. Lembramos que a Educação de Jovens e Adultos pode ser notada no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) nativos adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o treinamento para o trabalho. E, desde lá, tem sido pensada, proposta, entendida, sempre de maneira subalterna, para os pobres, de maneira pobre. E destacamos que as palavras não são neutras e, ao contrário, têm muita força, uma vez que carregam símbolos, ideologias, histórias.

Exemplo disso é que, mesmo com o uso abolido em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo "menor" ainda é frequentemente usado para classificar as crianças e os adolescentes no Brasil, mas não todos. Aplicado como dispositivo de controle, vigilância e coerção, o "menorismo" é herança do Código de

Menores de 1927⁶ (reeditado em 1979⁷), que incide suas normas para uma única classe social. Nesse caso, então, fica a pergunta: quem é o menor? Ninguém chama os filhos das elites econômicas de ‘menor’, porque usar a palavra ‘menor’ é chancelar desigualdades sociais, históricas, econômicas e políticas. Pior do que isso, é esconder a negação de direitos, a exploração, os abusos e a opressão a que são submetidas as crianças e os adolescentes pobres no Brasil.

Acontece que adultos no caso da Educação de Adultos é a designação que se dava aos trabalhadores. Eram nominados pela classe social e não pelo momento geracional, assim, como menor e criança. Pensem nas fotografias de Paulo Freire em Angicos. Visualizem as pessoas que estão ali estudando naquelas turmas de alfabetização. Há várias pessoas adolescentes e jovens ali. Entretanto, são denominados ADULTOS porque são TRABALHADORES.

Diante dos dados coletados pelas 77 pessoas que informaram ter cursado a EJA é possível observar que 17% delas (13) já concluíram a Graduação e trabalham em outra Área, outras 42% (32) já concluíram e atuam na Área em que se graduaram, ou seja, 59% (45) das pessoas respondentes egressas da EJA estudantes da Graduação na UFMG são ADULTAS TRABALHADORAS.

Na analogia que fiz entre o uso sociocultural dado à palavra menor e à palavra adulto é possível verificar que essa analogia não diz respeito a questões gramaticais e sim a questões histórico, econômico, socioculturais e políticas. Senão, vejamos o que resultou quando fiz o cruzamento dos dados de TRABALHADORES com RAÇA/COR.

Das pessoas egressas que informaram já haver concluído a Graduação, 41% (5) das que estão trabalhando em área diferente da que cursaram são pessoas NEGRAS. Enquanto, 68% (22) das que trabalham na área em que se graduaram são NEGRAS.

Verificar que 47 das 77 pessoas conseguiram concluir suas graduações e que 26 delas estão conseguindo se manter nos cursos traz uma esperança freiriana de que esta pesquisa possa contribuir para que a realidade vivenciada pelas 3 pessoas que abandonaram e pela pessoa que trancou seja amenizada e que todas as pessoas egressas da EJA que chegarem à ES tenham por parte da instituição a garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e da conclusão com sucesso.

Quando perguntadas se, quando estavam na EB, as pessoas egressas da EJA participaram de algum programa/projeto/ação de Extensão e obtive o retumbante NÃO de 59 pessoas; contra o surpreendente SIM de 9 pessoas e o preocupante NÃO ME LEMBRO de outros 9 dos respondentes. Isso diz muito sobre o impacto que o fato de terem vivenciado atividades de Extensão teve em sua entrada, continuidade e conclusão de estudos na ES, ou seja, a oferta de atividades de Extensão que podem ser acessadas por sujeitos jovens, adultos e idosos educandos da EJA ainda é MUITO pequena.

Além disso, é desejável que a participação em atividades de Extensão contribua para despertar nesses sujeitos a perspectiva de também cursarem a ES e, talvez até, para minimizar os desafios e os dificultadores da permanência deles e delas.

Dos 88 milhões de sujeitos do direito constitucional à escolarização na Educação Básica com 15 anos ou mais, pouco mais de 3 milhões

estão matriculados⁸. Destes, 213 estão na UFMG, 32.665 estão em Belo Horizonte; 250.168 estão em Minas Gerais e 3.273.668 estão em todo o país, ou seja, 96,3% do total dos sujeitos que tiveram seu direito negado quando eram crianças e adolescentes, continuam tendo-o negado agora que são jovens, adultos e idosos, segundo dados do Censo Escolar/INEP 2019, e, conseqüentemente, não ingressaram na ES.

4. Resultados

Ao trazer aqui os resultados, trago também as vozes das pessoas que entrevistei. Obtive resposta positiva de 77 pessoas egressas da EJA para emprestarem seus dados nessa pesquisa de pós-doutoramento. E destes conversamos com 17 mulheres e 9 homens. Neste artigo trazamos contribuições de 5 mulheres e 3 homens. Conversas longas: uma hora individual e mais uma a duas horas no Grupo de Discussão. Em outros artigos, pretendemos trazer as outras falas. São muito potentes e, diante disso, não poderíamos trazê-las em grande número, porém com reflexão rasa.

Pelo formulário virtual, 20 das pessoas respondentes que cursaram EJA afirmaram terem enfrentado desafios/dificuldades quanto à interpretação de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias. *DOXA e EPISTEME* é uma dessas pessoas.

Essa respondente disse que veio transferida da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que lá, no primeiro período são ofertadas disciplinas que “levam em consideração a história da vida das pessoas, porque a ‘régua da vida’ das pessoas é diferente”.

Segundo ela, estas disciplinas contribuíram para que ela fosse capaz de “não entrar em pânico”

ao chegar na UFMG e ouvir nos primeiros dias de aula termos como *doxa e episteme*. Além disso, ter cursado uma disciplina na UFAM que ajuda a “entender a forma de escrita, entender texto científico, entender que a argumentação é diferente de um texto de opinião” fez com que ela pudesse se manifestar junto aos colegas que diziam não estar entendendo nada da disciplina na UFMG. Em entrevista, disse:

“o que me garantiu para resolver desafios e dificuldades na interpretação de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias na UFMG foi ter aprendido com os professores na EJA a como usar um dicionário mais do que ficar vendo sinônimo de palavras e depois ter cursado a disciplina de Português Instrumental lá na UFAM. Sem isso, eu ia ficar perdidinha igual alguns colegas ficaram. Aliás, lembro de dois que desistiram” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

Pelo mesmo formulário virtual, 17 das pessoas respondentes egressas da EJA afirmaram terem enfrentado desafios/dificuldades quanto à produção de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias. REDE de SOLIDARIEDADE é outra dessas pessoas.

Em entrevista ele informou que não teve desafios e nem dificuldades para interpretar textos acadêmicos. Entretanto, informou que teve MUITA dificuldade para vencer os MUITOS desafios da produção de textos acadêmicos. Em suas palavras:

“Passei por gozação de colegas em sala de aula. Aprendi a Língua Inglesa já adulto. Venho do interior de Minas Gerais e tenho um sotaque carregado. Alguns colegas me acolheram e fizeram uma REDE de SOLIDARIEDADE e, com o tempo, tornei-me autônomo. Faço questão de homenagem aqui a professora Herzila Bastos⁹, pois conversei com ela para falar de minha decisão de desistir, pois Literatura Americana era ‘grego’ para mim. E foi dela que obtive incentivo para continuar” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

Ainda no mesmo formulário virtual, 17 pessoas egressas da EJA afirmaram terem enfrentado desafios/dificuldades quanto à produção de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias. *CONSELHEIRO* é outra dessas pessoas, que disse:

“Eu nunca tive o hábito de ler. Eu fui incentivado o tempo todo na escola a ler, mas não a escrever. Na dinâmica do mundo acadêmico fui sendo obrigado a aprender. Ler os textos acadêmicos me ajudou a compreender o formato. No primeiro semestre foi o semestre com menores notas. Sensação de que os colegas conseguiam e eu não. Me sentia atrasado em relação à turma. Sou sintético na escrita. Talvez por ter vindo de CESEC... Agora já consigo me alongar quando é preciso” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

O depoimento de *CONTROL C* corrobora nossa análise dos dados até aqui. Trazida para a capital para estudar, ficava trancada em casa e só saía quando a patroa chegava do trabalho e isso com muita frequência era depois do horário em que ela deveria chegar na escola. Em suas palavras:

“Sempre gostei muito de ler. Mas a quantidade de textos e livros e o pouco tempo para isso trouxe muita dificuldade. Foi difícil. Eu lia no ônibus, lia enquanto as filhas crianças dormiam. Em 2004, quando cheguei na academia eu não dominava o uso de e-mail. Teve um professor de Português na graduação que ria e dizia que eu não sabia ler e nem escrever. Cheguei na Educação Superior com muito receio, vergonha, eu era mais velha, a cor da pele pesava muito. Eu não conhecia o vocabulário da academia. Foi difícil. Ainda é” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

Quanto às dificuldades com as tecnologias da informação e da comunicação, também *DIONISÍACA* traz seu depoimento:

“Tive dificuldade com o sistema do Moodle. Nunca tive computador. Chegava mais cedo para usar o laboratório de informática.

Minhas filhas eram crianças e ficavam sozinhas para eu poder estudar. Hoje elas estão fazendo faculdade. Meu pai e minha mãe são semianalfabetos. Sempre gostei de ler e sempre quis ser professora. Vim para a UFMG para me formar em professora” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

5. Conclusão

A pesquisa relatada aqui teve como objetivo levantar, atualizar e expandir dados sobre as condições de inserção de estudantes universitários provenientes da EJA, que ingressaram na UFMG. Buscamos as palavras da respondente *FILA do PÃO* para trazer a conclusão a que os sujeitos desta pesquisa nos levaram a partir de seus depoimentos, vivências e relatos do que vivem e viveram como estudantes de graduação nesta Universidade, quando ela disse que “A UFMG não está nem aí pra qual foi a sua história para chegar até ali. Estudante, mãe, separada, com criança pequena e vinda da EJA. A cada dia eu ouvia a Universidade me dizendo: ‘Quem é você na fila do pão?’¹⁰” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

As informações trazidas pelas pessoas que aceitaram o convite para participar da pesquisa que aqui relatamos em parte evidenciam que para que se efetive o direito constitucional à educação escolar de jovens, adultos e idosos que tiveram este direito negado quando eram crianças e adolescentes a EJA precisa ser reconhecida de fato. Reconhecida como política pública, como prioridade, reconhecida como direito à Educação com qualidade social, como compromisso do Estado, enfim, como cumprimento do art. 208 da Constituição Cidadã. Evidenciam, ainda, que na UFMG esse direito não vem sendo assegurado.

O reconhecimento da EJA vem sendo construído há séculos e não conseguimos ainda efetivá-la verdadeiramente. Dizemos isso, lembrando que a EJA pode ser notada no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) nativos adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o treinamento para o trabalho. E, desde lá, a EJA tem sido pensada, proposta, entendida, sempre de maneira subalternizada, para os pobres, de maneira pobre. E, olhem, as palavras não são neutras e têm muita força. Carregam símbolos, ideologias, histórias.

Para Axel Honneth (2003), é pela indignação proveniente da negação do reconhecimento que têm início as lutas sociais, e segundo Freire (1992), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Enquanto a UFMG não reconhecer os sujeitos de direitos egressos da EJA e que hoje são parte de sua Comunidade, estaremos perpetuando uma “inclusão social perversa”, como nos disse Martins (2021).

Dito isso, lembramos que essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da Educação Popular, na perspectiva da Educação construída com pessoas trabalhadoras que estudam, porque é disso que se trata: são pessoas trabalhadoras e a Universidade se mantém elitizada em não as reconhecer em suas especificidades como tal.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos às 1.268 pessoas respondentes do formulário; em especial, às 77 que informaram ser egressas da EJA que chegaram à

Educação Superior; em particular, às 26 que participaram das entrevistas individuais e dos Grupos de Discussão.

REFERÊNCIAS

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2012). *Fundamentos de uma educação para os direitos humanos*. Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime, 21(41), 131-143. <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v21n41p131-143>.

Da Silva, Analise de Jesus. (2021). *Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos*. 1. ed. Curitiba: Editora Appris.

Freire, Paulo. (1992). *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Honneth, Axel. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. SP: Ed. 34.

Martins, José de Souza. (2021). In Frachin, Patricia. Santos, João Vitor. (2021). *Entrevista especial com o sociólogo José de Souza Martins*. <https://cebi.org.br/noticias/entrevista-especial-com-o-sociologo-jose-de-souza-martins/>.

Ristoff, Dilvo. (2008). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização*. In Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)/Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior Brasília-DF Inep.

Sobre a autora e o autor:

DA SILVA, Analise. Pedagoga e Historiadora. Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Pós-Doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade do Minho (UMinho) Portugal. Trabalhou com Educação Básica em redes públicas e setor particular por 29 anos. Eleita Diretora de Escola e Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Foi Representante dos Fóruns de EJA do Brasil na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do MEC/SECADI; no Fórum Nacional de Educação (FNE) e no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Atualmente é Coordenadora da Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-Graduação MESTRADO PROFISSIONAL - EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE da FAE/UFMG; do Núcleo de Educação de Jovens e

Adultos - NEJA/FAE/UFMG e Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, registrado junto ao CNPq (Endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1396084603860842).

É Professora Associada 4 do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FAE-UFMG e Pesquisadora cadastrada no CNPq, analisedasilva@fae.ufmg.br. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando neste campo, nas temáticas de Didática, Juventude, Política Pública, Educação Antirracismo, Formação Docente, Diferentes Diferenças, EJA como Ação Afirmativa, EJA como Direito Humano e Pessoas Egressas da EJA na Educação Superior.
<http://lattes.cnpq.br/5611485566781092>

FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Professor Associado da Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Doutorado em Estudos da Criança (UMinho) e Mestrado em Ciências da Educação (UPorto). Investiga com lentes sociológicas nos campos da educação e dos estudos sociais da infância, onde se inscrevem as suas publicações e a orientação científica de estudantes de pós-graduação. Desenvolve também várias atividades de consultoria, formação e avaliação, em escolas, centros de formação, municípios e associações. É membro de grupos de pesquisa congêneres do CIEC, em universidades de diferentes estados do Brasil.
