



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB MPED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV

CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSOR ROBERTO SANTOS NO MUNICÍPIO DE JUSSARA-
BAHIA: O SUBIR A LADEIRA

JACOBINA-BA
2016

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSOR ROBERTO SANTOS NO MUNICÍPIO DE JUSSARA-
BAHIA: O SUBIR A LADEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no âmbito da Área de Concentração 2 - Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientador: Prof.^o Dr. José Carlos de Araujo Silva
Coorientadora: Prof^a. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa

**JACOBINA-BA
2016**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPEd.
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



FOLHA DE APROVAÇÃO

CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSOR ROBERTO SANTOS NO MUNICÍPIO DE JUSSARA – BAHIA: O
SUBIR DA LADEIRA**

Prof. Dr. José Carlos Araújo Silva (Orientador) _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria (Membro interno) _____
Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa (membro interno) _____
Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (Membro externo) _____
Doutor em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

Oliveira, Cristiane Kuhn

O168e A educação de jovens e adultos na escola municipal professor Roberto Santos no município de Jussara – Bahia: o subir a ladeira / Cristiane Kuhn Oliveira
Jacobina - BA
145 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Araújo Silva

1. EJA. 2. Cultura da escola. 3. Permanência escolar I. Título.

CDD – 374

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Caminhantes e cúmplices da vida,
Leonardo(in memoriam), Geny e Pedro Felipe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, luz do meu caminho, fortaleza da minha vida, pelas bênçãos e ensinamentos.

A Prof^a Denise Dias, minha orientadora, pelo acolhimento, incentivo e disponibilidade.

A Leonardo (in memoriam) e Geny, meus pais, suas mãos me conduzem, seus passos me guiam, seu amor me incentiva.

A Pedro Felipe, meu filho, com quem aprendo, dia após dia, os múltiplos sentidos da vida.

A Mauro Sérgio, companheiro de vida e amigo.

À Escola Municipal Professor Roberto Santos, que permitiu a realização desse estudo, pelo apoio e disponibilidade de informações.

Aos professores e alunos da EJA, pela disponibilidade, confiança e colaboração.

Aos professores, Edite Faria e Gerson Tavares, pelas sugestões, contribuições, análises significativas e disponibilidade.

Aos amigos encontrados no mestrado, pelos momentos compartilhados, pelos risos, choros, pela resiliência e amizade devotada.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado,

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho...

*...“e aprendi que se depende sempre
de tanta, muita, diferente gente
toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.”*
(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

De luta e de fé!

RESUMO

Esta pesquisa intitulada A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia: o subir a ladeira é fruto de reflexões da pesquisadora enquanto professora e coordenadora pedagógica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, as quais fomentaram a questão problema: “Como tem sido oferecida a modalidade EJA na Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS no município de Jussara-Bahia tendo em vista a permanência dos alunos?” Dessa forma, tem-se como objetivo principal desta pesquisa analisar como tem sido ofertada a modalidade EJA na EMPRS, quanto à permanência dos alunos com base na cultura da escola; desdobrando-se em objetivos específicos que ajudaram a compreendê-lo, a saber: conhecer as especificidades e necessidades da EJA da EMPRS a partir dos seus referenciais legais e teóricos; caracterizar as especificidades presentes na EJA da EMPRS a partir dos elementos da cultura da escola com ênfase na permanência dos estudantes; analisar a cultura da escola da EMPRS na perspectiva da permanência, ou não, dos estudantes; fomentar a criação de uma cultura da escola que valorize as especificidades da EJA, a partir da organização de um núcleo para a escola. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa na qual se utilizaram traços da pesquisa etnográfica e da pesquisa-ação, sendo utilizados como instrumentos para a pesquisa: a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com a equipe gestora, os professores e os alunos da modalidade e, a análise documental – Dados do Censo Escolar, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Diário de Classe e Atas Finais, empreendendo-se a análise de conteúdo, a fim de analisar as informações. O estudo permitiu afirmar que a EJA é tratada como um apêndice de escolarização, pois mesmo com as muitas mudanças na concepção, no planejamento e na organização da educação para jovens e adultos nos últimos anos, a realidade ainda é bastante precária e o tratamento dado continua subestimando a modalidade comparada ao ensino regular. A escola permanece reproduzindo a estrutura de homogeneidade e diferenciação no tratamento aos alunos da EJA, apontando para a divisão entre ensino regular e a educação de jovens e adultos. Como proposta colaborativa é apresentada a criação do Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA para a escola, numa proposta de análise, estudo e intervenção da prática educacional.

Palavras-Chave: EJA. Cultura da escola. Permanência escolar.

ABSTRACT

This research entitled A educação de Jovens e Adultos in Escola Municipal Professor Roberto Santos in the city of Jussara, Bahia: the climb up the hill is the result of my reflections as a teacher and educational coordinator at the Educação de Jovens e Adultos – EJA, which fomented the problem question: "How has offered to EJA modality in Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS in the municipality of Jussara, Bahia with a view to students staying?" Thus, the main objective of this research was to analyze how it has been offered to EJA modality in EMPRS, the residence of students based on the school culture; unfolding on specific objectives that helped understand it, videlicet: to know the characteristics and needs of the EJA EMPRS from their legal and theoretical frameworks; characterize the specificities present in the EJA EMPRS from school culture elements with emphasis on retention of students; analyze the culture of EMPRS school from the perspective of permanence or not students; foster the creation of a school culture that values the specifics of the EJA from the organization of a center to school. This was a qualitative and interpretative research in which were used features of ethnographic research and action research, being used as tools for research: participant observation and semi-structured interviews, which were conducted with the managing staff, teachers and students of mode and, document analysis – School Census Data, Political Pedagogical Project, School Rules, Daily Class and Final Acts, undertaking to content analysis in order to analyze the information. The study allowed us to state that the EJA is treated as a pedagogical appendix, because even with the many changes in the design, planning and organization of education for youth and adults in the last years, the reality is still fragile and given treatment continues underestimating mode compared to regular education. The school is playing the homogeneity of structure and differentiation in the treatment to students of EJA, pointing to the division between regular education and youth and adults education. How collaborative proposal is presented to create of the Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA to school, a proposal analysis, study and intervention of educational practice.

Keywords: EJA. School culture. School stay.

LISTA DE SIGLAS

- AJABahia** – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CECAL** – Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMPRS** – Escola Municipal Professor Roberto Santos
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFBA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAS** – Programa Alfabetização Solidária
- PBA** – Programa Brasil Alfabetizado
- PNAC** – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNLD EJA** – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- TOPA** – Todos pela Alfabetização

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Imagens da Escola Municipal Professor Roberto Santos, da ladeira e do Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, 2015.	23
Ilustração 2: Mapa do Brasil e da Bahia, no destaque, o município de Jussara	78
Ilustração 3: IDEB – Rede de Ensino Pública	80
Ilustração 4: Perfil da equipe gestora da escola pesquisada – 2015	87
Ilustração 5: Perfil dos docentes da escola pesquisada – 2015	89
Ilustração 6: Número de alunos da EJA matriculados, evadidos e transferidos – 2009 a 2015	94
Ilustração 7: Faixa Etária alunos matriculados – 2015	95
Ilustração 8: Gênero alunos matriculados – 2009 a 2015	97
Ilustração 9: Síntese dos Sentidos da Permanência em EJA na EMPRS	116
Ilustração 10: Síntese da Proposta Colaborativa - NEPEJA	121

SUMÁRIO

1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA: ESPAÇO, TEMPO E FORMA EM EJA	15
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO SENTIDOS E CONTEXTOS	30
2.1 REMEMORANDO ITINERÁRIOS: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	30
2.2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LADEIRAS, TRILHAS E ATALHOS	34
2.2.1 Pelos vieses da educação escolar	35
2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: trilhando sentidos	37
2.2.3 O direito à educação e o embate ideológico: um caminho possível?	43
2.2.4 A EJA como modalidade específica de educação: um passo de direito	52
2.2.5 EJA: vestígios, ladeiras e travessias	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO: AS VEREDAS PARA APROXIMAR A SUBIDA DA LADEIRA	58
3.1A PARTIDA	58
3.1.1 A preparação	61
3.1.2 A largada	62
3.1.3 A observação participante e a cultura da escola	63
3.1.4 Os documentos oficiais da escola e a permanência dos alunos da EJA	65
3.1.5 As entrevistas e os sujeitos	66
3.1.6 A perspectiva de análise do trajeto: do roteiro à bagagem	68
4 ENTRE ANDANÇAS, TRAVESSIAS E DISTANCIAS: O SUBIR A LADEIRA E SEUS DESAFIOS	70

4.1 A CULTURA DA ESCOLA: PERCURSO DE IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	72
4.1.1 A cultura da escola e a crítica à homogeneidade	76
4.2 SITUANDO O ESPAÇO DA PESQUISA	77
4.2.1 O município de Jussara	78
4.2.2 A Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS: caracterização física, social e pedagógica	82
4.2.3 A EJA na EMPRS: circuitos da modalidade	85
4.2.4 Especificidades discentes da EJA	95
4.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PERMANÊNCIA	99
4.3.1 Sentidos da permanência: Equipe Gestora, Professores/as e Alunos/as	100
5 PROPOSTA COLABORATIVA	118
6 (IN)CONCLUSÕES	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	133
11.1 APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com a equipe gestora	133
11.2 APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com professores	134
11.3 APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com alunos	135
11.4 APÊNDICE D: Esquema geral do Roteiro de Observação	136
11.5 APÊNDICE E: Plano de Ação da Proposta Colaborativa	138
11.6 APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
11.7 APÊNDICE G: Termo de Proteção de Risco e Confidencialidade	144
11.8 APÊNDICE H: Termo de Autorização - Entrevista	145

1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA: ESPAÇO, TEMPO E FORMA EM EJA

*“Não posso estar no mundo de
luvas nas mãos constatando
apenas. A acomodação em mim
é apenas caminho para inserção,
que implica decisão, escolha,
intervenção na realidade.”*

Paulo Freire

Rompendo com a constatação, denunciada no excerto acima e estando em uma realidade marcada “pela traição a nosso direito de ser”, como sugere Freire (2002, p. 85), não nos cabe alhear-se ao contexto, invisibilizando seus problemas, suas dores e refúgios. É preciso tino, estudo e constatação, para que a inserção e a intervenção sejam ferramentas de possibilidades, de criação e recriação, afinal, resta-nos, enquanto sujeitos de direitos e profissionais, o comprometimento na emancipação dos sujeitos históricos e culturais e, para tal, delineamos aqui o espaço, o tempo e a forma desta pesquisa.

Em seu sentido amplo, a educação escolar é constituída por processos que objetivam a construção, a reconstrução, a transmissão e a organização de informações, que desencadeiam conhecimentos mediante os quais determinado grupo cria, inova e amplia a capacidade de satisfazer suas necessidades. Vista como mecanismo de socialização e de inserção social, difunde e exercita a capacidade de reflexão, de criticidade, qualificando o indivíduo para a vida. A função da educação e da escola enquanto prática social se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nos diversos espaços e movimentos, sendo, dessa maneira, constituinte e constitutiva dessas relações.

A escola, sendo uma instituição constituída historicamente, é considerada como espaço para o desenvolvimento do homem, oferecendo às novas gerações o que de mais significativo é produzido social e culturalmente. Esta noção de escola prioriza saberes, valores e práticas considerados adequados ao desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo-se sobre a ideia da igualdade e do direito de todos à

educação e à escolarização. Ao ampliarmos o olhar para a trajetória histórica da educação escolar, para a constituição da escola pública e para a democratização do ensino público, evidencia-se o aspecto homogeneizador e implementador dos mecanismos de assimilação do saber, da formação de turmas e de ciclos e do estabelecimento de padrões, reguladores de todo o sistema escolar.

É válido ressaltarmos que a escola, ao articular determinados interesses em detrimento de desarticular tantos outros e, sendo indispensável à formação do trabalhador na sociedade capitalista, foi histórica e tradicionalmente concebida para criar regras e consensos, homogeneizar valores e condutas, de acordo com determinada visão de homem e de mundo. Desse modo, a cultura escolar, aqui compreendida como os valores, os hábitos e os comportamentos transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores, tradicionalmente homogeneizadoras e burocráticas, estabelece um perfil de aluno padrão, ideal e pertencente à cultura hegemônica.

Tal noção difunde uma visão homogênea e padronizada dos sujeitos presentes no espaço escolar, assumindo a perspectiva da educação como reguladora e formadora de padrões pré-estabelecidos. A escola durante a modernidade tomou a lógica de apaziguadora das desigualdades sempre colocada como unificadora. Seguindo esta lógica, existem perfis adequados de pessoas, comportamentos, hábitos e atitudes. Assim, a escola enquanto instituição social organiza, seleciona, compactua, forma e segrega os indivíduos conforme suas características.

A democratização do ensino, almejando a inserção nas escolas dos alunos provenientes das camadas sociais e culturais menos favorecidas, iniciada na década de 1930 com Anísio Teixeira, sendo fortemente discutida na década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, por sua vez, prescreveu a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, e na década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, expandiu na educação escolar trazendo um novo desafio: a heterogeneidade. Consideramos, nesta proposta de estudo, a heterogeneidade enquanto inomogeneidade, cujos indivíduos apresentam acentuadas características dissimiles ou específicas, que as distinguem uns dos outros: a diversidade dos sujeitos.

É interessante considerarmos que a heterogeneidade já estava presente no espaço escolar e configurava os registros de repetência e evasão escolar; porém, com o acesso à escola para todos os indivíduos, essa heterogeneidade efetivou-se como traço marcante, um elemento desafiador para a qualidade do ensino.

Notamos que o pensamento da escola moderna, homogênea, com perfis preestabelecidos de turmas, alunos e finalidades ainda está muito presente na educação brasileira na contemporaneidade. “A nostalgia de classes homogêneas e prontas para trabalhar não desapareceu. Porém, é preciso trabalhar com a realidade da escola em massa” (PERRENOUD, 2000, p. 68), com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a valorização e manifestação das diferenças.

Na contemporaneidade, as discussões em torno da educação escolar debatem sobre uma escola preparada para proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar. Dentre as leis que regem a educação nacional e dentre muitas teorias e práticas educacionais nos mais diversos espaços, almeja-se a efetivação da escola de qualidade para todos a partir da melhoria do ensino no país, onde todos possam desenvolver sua criticidade e sua emancipação enquanto sujeitos históricos e culturais.

A cultura da homogeneidade se faz na organização do tempo, dos espaços, dos alunos, dos professores e das disciplinas, a partir da implantação das classes escolares. Aqueles que não seguem esta lógica, os outros, os diferentes, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao retornarem ao universo escolar desestabilizam sua lógica e reforçam ainda mais a heterogeneidade. Essa realidade diversa e heterogênea ganha espaço e demanda uma reorganização do pensar educacional, pautada nas singularidades, com princípios de inclusão e valorização das diferenças.

A história da educação escolar a partir da consolidação da escola pública no Brasil favorece a discussão sobre a cultura da homogeneidade presente nas escolas e o debate acerca da educação e da diversidade passa a adotar novas nuances, cuja educação que deveria ser compreendida como um direito universal acaba por se converter em algo competitivo, dualizado e seletivo social e culturalmente.

No cerne das discussões de superação da escola homogeneizadora e do direito à educação, apresenta-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto modalidade de educação e ensino, que nasceu da necessidade de oferecer educação para pessoas que, devido principalmente à inserção precoce no mundo do trabalho e ao acesso tardio ao mundo da escola para assegurar sua sobrevivência e da família, ou por quaisquer outros motivos, não concluíram sua escolarização na idade regular.¹ Os pressupostos de acesso, qualidade e permanência desta modalidade garantem o respeito às características do aluno, oferecendo oportunidades educacionais adequadas em relação a seus interesses, suas condições de vida e de trabalho.

A EJA enquanto resultado de uma fragilidade histórica e conjuntural da sociedade, em especial da educação, continuamente caracteriza-se por ser uma modalidade destinada a suprir a carência escolar daqueles que não participaram do processo regular de escolarização, quaisquer que sejam as causas desta negação de direito, ou que tiveram suas trajetórias escolares descontinuadas.

No Brasil, a EJA ainda tem sido equivocadamente associada à escolaridade compensatória para aqueles que não conseguiram frequentar a escola no tempo regular de escolarização e vista como modalidade de formação para o mercado de trabalho. Os discursos mais atuais ultrapassam a ideia de reposição da escolaridade, constituindo-a múltipla e diversa, como forte instrumento de luta na conquista de direitos, inclusive o direito à educação ao longo da vida, de cidadania e de transformação social.

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. (DI PIERRO, 2005, p. 1118)

¹ Refere-se à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade garantida na Lei nº 12.796, de 2013. O direito a esse tipo de ensino foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e está inserido nessa lei como modalidade da educação básica.

A EJA enquanto modalidade de ensino, parte do contexto de diversidade e de multirreferencialidade; entretanto, como a escola carrega fortes traços que apontam para a dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, esta tende a silenciar e neutralizar a multiplicidade, favorecendo o estabelecimento de homogeneização e de padronização.

A necessidade de se abrir para a diversidade, considerando a variedade cultural tem sido seu desafio, pois uma das características mais preponderantes desta modalidade é a heterogeneidade. Em muitos espaços tem se relevado a diversidade presente nas turmas, contrariando o olhar multicultural e reforçando, assim, o abandono disfarçado e desprezando as especificidades.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, com dados coletados em 2012, mostra que a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais era de 8,7%. De acordo com levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos, ultrapassando 14 milhões de pessoas. Segundo a mesma fonte, o estado da Bahia alcançava a taxa de 19,7% de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas.

Segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), em 2010, no município de Jussara, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais alcançava o percentual de 25,0%, enquanto a taxa de abandono escolar precoce das pessoas entre 18 a 24 anos chegava a 54,3%. As maiores taxas de abandono e analfabetismo neste município se concentram entre homens pretos ou pardos, cujo abandono escolar atinge mais da metade da população e o analfabetismo configura-se como realidade de $\frac{1}{4}$ da população. Estes dados nos mostram a demanda da Educação de Jovens e Adultos e nos remete a reflexões sobre como esta modalidade tem sido pensada, planejada e realizada.

As altas taxas de abandono escolar se alimentam de fatores socioeconômicos e da baixa qualidade do ensino aliada às altas taxas de reprovação. O analfabetismo é também um problema a ser enfrentado, carecendo de políticas públicas locais de incentivo e permanência na escola. Esses índices remetem à dívida social a ser sanada e à carência vivida pela educação ao longo da história.

O nível educacional da população jovem cresceu à medida que houve diminuição expressiva na taxa de analfabetismo. É preciso considerar tais dados a

partir da perspectiva da ampliação da oferta do ensino público, bem como o resultado da implantação de vários programas do âmbito estadual e federal de promoção da educação nas vias da regularização do fluxo escolar, alfabetização de jovens e adultos e correção da defasagem idade série.

A educação de jovens e adultos configura-se numa realidade municipal de altas taxas de analfabetismo e de abandono escolar, ampliando, conseqüentemente, as taxas de distorção idade-série, por se apresentar como modalidade reparadora, interpretada, muitas vezes, como mera compressão do tempo de escolaridade. Sujeita a ser meramente um atalho para a certificação, cujo exemplo dos Anos Finais do Ensino Fundamental o aluno realiza em dois anos o trajeto que realizaria em quatro anos no Ensino Regular.

Aliada a esta situação está a discriminação com a modalidade por atender especialmente os sujeitos de trajetórias descontinuadas e interrompidas, sendo simplesmente contemplada pelo discurso compensatório, suplantada em fatores que dispõem a ausência de preocupação com os fins da educação, com a qualidade e o compromisso da modalidade.

A análise sobre a oferta da modalidade EJA na Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS quanto à permanência dos alunos a partir da cultura da escola exige-nos um “mergulho” nos cotidianos das práticas dessa modalidade, buscando identificar e analisar como a escola organiza, concebe e atua a educação para os sujeitos jovens e adultos.

Para tal, relacionaremos as especificidades presentes no cotidiano escolar com base na cultura da escola, focalizando o papel constitutivo da cultura da escola e suas influências na construção de práticas curriculares na EJA no contexto de escolarização e evidenciando a percepção sobre como a cultura escolar incide sobre os processos de invisibilidade, subjetivação e diferenciação, ao influenciar práticas discriminatórias e/ou emancipatórias com os alunos da EJA e caracterizando ou não a permanência desses alunos.

Ampliando a definição de cotidiano para além do sinônimo de dia-a-dia, a fim de compreendermos os pressupostos e as relações estabelecidas no cotidiano escolar é importante explicitar nosso entendimento a esse respeito. Para tal, Tedesco (1999, p. 27) aborda que:

Muito se fala sobre o cotidiano, tratado em vários textos como categoria de análise, como parte de um todo, como uma esfera do social, como uma dimensão da realidade que carrega características peculiares: senso comum, alienação, mesmismo, que anda por si, etc. Lefebvre diz que o cotidiano é uma soma de insignificâncias, não de significantes. O cotidiano é visto também como o mundo da vida (Schutz, Habermas); como unidade de análise e de atividade de tipo relacional (Weber); lugar do homem concreto, do imediato, do pragmático da reprodução da reprodução (Lefebvre, Kosik); reprodução individual e mediação ente o particular e o genérico (Heller); como a própria condição humana fundamental (Arendt); como o espaço dos homens históricos reais (Marx). Essas noções/conceitos têm uma justificação teórica peculiar: independente do que pesem essas afirmações e de que fonte teórica brotam, todos reconhecem que não há uma realidade humana que não esteja, bem ou mal, imbricada e vinculada à realidade do concreto cotidiano.

Diante dos diferentes pressupostos teóricos que permeiam o campo de análise do termo *cotidiano*, neste estudo, compreendemos *cotidiano escolar* enquanto importante espaço de produção, criação e recriação dos saberes caracterizados pelo repetitivo, pela continuidade e pela permanência com suas imbricações, seus valores e rotinas.

Explorar as práticas do fazer cotidiano, para Certeau (1994), é fundamental enquanto instrumento de pesquisa para investigar os espaços sociais onde a ação cotidiana se estabelece. O cotidiano segundo sua perspectiva, deve ser compreendido como território em que espaço e tempo são construídos, sendo um produto do processo de socialização, em que a interação dos indivíduos influencia na formação de sua identidade. Ao relatar as práticas, as construções e a cultura da escola investigamos o cotidiano, considerando a legitimidade dos símbolos, gestos, saberes e valores que permeiam as práticas do coletivo escolar.

O desdobramento na compreensão de cotidiano a partir de Certeau (1994) em relação a esta pesquisa se faz na perspectiva de captar os aspectos contraditórios e múltiplos que integram o contexto mais amplo, a partir do qual se podem discutir aspectos da cultura da escola. As invenções cotidianas presentes nas escolas representam as diferentes maneiras dos sujeitos de se ajustarem às políticas que lhes são impostas, reorganizando o cotidiano de suas práticas, de modo que tais invenções do e no cotidiano produzem uma cultura peculiar, a cultura da escola.

Este estudo versa sobre a EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por assim se constituir como prosseguimento aos estudos, integrante da educação

básica e uma etapa a mais conquistada entre adultos. Trata-se de compreender a EJA para além de modalidade alfabetizadora, mas também propulsora do conhecimento e da escolarização.

Com aproximadamente 15.052 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico IBGE 2010, o município de Jussara, localizado no sertão baiano, possui na sede do município apenas uma escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental que oferece EJA 2º Segmento e uma escola estadual de Ensino Médio.

A Escola Municipal Professor Roberto Santos, por ser a única escola na sede do município de Jussara a propor a EJA como modalidade de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é considerada como o meio de acesso ao Ensino Médio, uma etapa a ser conquistada e vencida por todos aqueles que almejam concluir a Educação Básica. A única unidade de ensino que oferece o Ensino Médio é o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes – CECAL, que recebe toda a demanda do município para este nível de ensino. Ambas as escolas estão localizadas próximas uma da outra, sendo afastadas por um trecho em aclive: a ladeira. Assim, para chegar ao CECAL é necessário “subir a ladeira” logo após a Escola Municipal Professor Roberto Santos.

Há entre os alunos da EMPRS uma brincadeira comum: costumam dizer que o sonho do aluno da EMPRS é subir a ladeira do CECAL, conotando a ideia de que para chegar ao Ensino Médio devem “subir a ladeira”. Dessa forma, chegar ao CECAL é símbolo de etapa vencida, de conquista, abrindo-se a novas perspectivas, avançando, superando barreiras. Como o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes é o único a oferecer o Ensino Médio em todo o município, “subir a ladeira” torna-se o caminho para aqueles que desejam concluir a etapa da Educação Básica, sendo a ladeira o único meio de acesso físico para se chegar à instituição. A ladeira do Cecal, como conhecida, revela-se como a subida necessária para se alcançar o Ensino Médio, a etapa final com vistas a conclusão da Educação Básica, a preparação para os cursos técnicos e superiores, para novas projeções de qualificação profissional. Logo abaixo, na Ilustração 1, apresentamos as imagens da Escola Municipal Professor Roberto Santos e do Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, e entre elas, a ladeira, utilizada pelos alunos e neste trabalho para enfatizar o esforço e a superação dos sujeitos.

Ilustração 1: Imagens da Escola Municipal Professor Roberto Santos, da ladeira e do Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, 2015.



À frente a Escola Municipal Professor Roberto Santos, ao fundo da imagem o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes.



À frente a lateral da Escola Municipal Professor Roberto Santos, à direita o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes separado pela ladeira.



A ladeira e ao fundo o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes.

Fotógrafa: A autora.

Nessa perspectiva, o título deste trabalho faz menção às primeiras inquietações desta pesquisa colocadas entre “subir a ladeira” e “realizar sua travessia”, travessia esta que denota não apenas chegar ao Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, mas alcançar o Ensino Médio em condições adequadas de escolarização, ampliando as possibilidades de educação e efetivando o direito de educação para a cidadania. Efetivar a modalidade na escola consiste em oportunizar a travessia do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para esses jovens e adultos, o que prevê a garantia ao direito de concluir a educação básica, fortalecendo a perspectiva de educação ao longo da vida.

Partindo de reflexões que, ora se cruzavam, ora se bifurcavam e se atravessavam no decorrer do tempo e que buscam argumentos, respostas e possíveis alternativas de superação, esta proposta de estudo objetiva analisar como tem sido ofertada a modalidade EJA na Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS quanto à permanência dos alunos a partir da análise da cultura da escola.

A motivação inicial que origina esta pesquisa nasceu da minha prática enquanto professora e coordenadora pedagógica das turmas de EJA. No ano de 2009, por orientação da Secretaria Municipal de Educação do Município, incluído em um conjunto de esforços para inserção de jovens e adultos no universo escolar e, conseqüentemente, diminuição das taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade municipal², a EMPRS passou a oferecer a modalidade EJA. Tal oferta surgiu como necessidade de implementação da modalidade, sem qualquer discussão, formação ou organização específica sobre diretrizes, direcionamentos, orientações curriculares, proposta pedagógica, currículo e especificidades da modalidade.

A partir do contexto de experiências, observações e inquietações devido à maneira como a modalidade vem sendo pensada nessa instituição, constituímos a problemática do projeto de pesquisa, na qual faremos um recorte de estudo, de modo a analisar apenas a EJA, com base numa cultura da escola que singularize a Educação de Jovens e Adultos na EMPRS enquanto modalidade de ensino específica, que garanta aos alunos “subir a ladeira” com dignidade e qualidade.

² De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2000), no ano 2000, no município de Jussara, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais chegou a 31,9%, complementando este dado a taxa de abandono escolar precoce das pessoas entre 18 a 24 anos alcançou 63,4% da população jussarense.

Assim, possibilitando que a mesma, suplante o estigma de uma mera adaptação do ensino regular no ensino noturno – compactando os conteúdos do currículo regular na carga horária reduzida do turno noturno, em vias de ser um atalho para certificação sem considerar as especificidades dos jovens e adultos – e garanta o acesso e a construção dos saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano, numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Buscamos apresentar como tem sido oferecida a modalidade EJA ainda nos Anos Finais do Ensino Fundamental, responsabilidade esta do governo municipal, e para tanto, elegemos a Escola Municipal Professor Roberto Santos como lócus da pesquisa, por ser meu espaço de trabalho como funcionária pública da rede municipal de educação em Jussara, estado da Bahia, e a única instituição a compor concomitantemente a modalidade e o nível de ensino proposto na pesquisa. Compreendemos a pesquisa articulada à possibilidade de uma intervenção que colabore com as demandas da modalidade em estudo, considerando-a na sua realidade histórica, política e cultural.

A questão central para investigação é: “Como tem sido oferecida a modalidade EJA na Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS no município de Jussara - Bahia quanto à permanência dos alunos a partir da análise da cultura da escola?” E para ampliar os caminhos da pesquisa, surgem outras questões investigativas que se desdobram: “Quais as especificidades e necessidades da EJA da EMPRS?”, “Como a cultura da escola da EMPRS favorece, ou não, a permanência dos estudantes de EJA?”

Ao delinear esta pesquisa acerca das especificidades presentes na modalidade com base na cultura da escola, indaga-se como a EMPRS compreende e como organiza esta modalidade. Trata-se de abordar a temática sob o viés de crítica ao modelo homogeneizador de currículo e de atalho de escolarização, na perspectiva de visibilidade humana, social, histórica e cultural aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse contexto, está o objeto motivador desta pesquisa: a necessidade de singularizar a EJA, no sentido de promover uma reflexão que proporcione a essa modalidade na EMPRS a possibilidade de seus alunos “subirem a ladeira”, realizando a travessia em direção ao Ensino Médio com qualidade e dignidade.

Dessa forma, a problemática se mostra permeada pelo modo como a escola se organiza diante da modalidade da EJA e como a cultura da escola influencia e delimita a modalidade em estudo, compreendendo a escola como realidade historicamente constituída – por sentidos, significados, valores e crenças – a partir do cenário global, das condições estruturais e da atuação dos sujeitos, uma produção sociocultural que se reproduz e se modifica dialeticamente constituindo-se de modo idiossincrático e particular. Concebemos, portanto, a importância de fomentar a criação de uma cultura que singularize a educação de jovens e adultos na EMPRS enquanto modalidade específica.

De acordo com a Proposta Curricular do Ministério da Educação e Cultura – MEC, essa modalidade de ensino é uma prática de caráter político, que tem a preocupação em resolver situações de exclusão que, algumas vezes, fazem parte de um quadro maior de marginalização e tem por objetivo dar oportunidades de condições de ensino e aprendizagem a jovens e adultos que, por algumas circunstâncias, sociais, econômicas ou educacionais, abandonaram ou foram expulsos do ambiente escolar.

A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo levar a educação às classes mais carentes do país, assim, a legislação brasileira buscou suprir a escolarização regular para aqueles que não a tiveram na idade adequada e nessa mesma linha de pensamento, com a perspectiva de alavancar as oportunidades educacionais, o Estado se propõe a criar meios de favorecer oportunidades àqueles que tiveram, por algum motivo, de interromper seus estudos. (HADDAD,1994, p. 87)

Durante os anos de trabalho como professora e coordenadora pedagógica em turmas de EJA me inquietava a maneira como a modalidade de ensino era posta e pensada no espaço escolar e social. A EJA é inserida na escola como necessidade reparadora daqueles que, por um motivo ou outro, atrasaram seu “percurso” escolar. E por assim ser compreendida, pode acontecer de qualquer jeito, sem discussão e planejamento – como as demais modalidades –, com professores sem formação adequada, pensando as especificidades dos alunos superficialmente, ou seja, num processo de “descaracterização da educação de jovens e adultos como modalidade que requer norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de educadores”, como assinala Di Pierro (2005, p.1124)

Compreendo, assim, a motivação para que a minha experiência enquanto coordenadora das turmas de EJA possa “balizar” uma ação concreta sobre a necessária e urgente realidade das turmas de Educação de Jovens e Adultos não só no espaço em que atuo como também possa servir de experiência para a realidade de outras instituições e municípios.

A EJA não deve se limitar a oferecer espaço a quem a procura, é preciso incentivar o retorno à escola, oferecer condições de acesso e permanência dos sujeitos, a fim de proporcionar sua escolarização, possibilitando, dessa forma, alcançar voos mais altos que, no contexto desta pesquisa, utilizamos a metáfora de “subir a ladeira”, ou seja, chegar ao Ensino Médio com qualidade.

[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 2002, p.70-71)

Posto isso, em um primeiro momento destacamos algo que chama a atenção: a heterogeneidade, aqui já citada, que se apresenta como traço comum e marcante dessa modalidade de ensino composta por jovens e adultos trabalhadores, homens e mulheres oriundos das camadas sociais mais pobres. Essas especificidades da EJA, definidas não só pela faixa etária, mas pela referência sociocultural do público atendido, tornam a modalidade pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Numa homogeneização ainda presente na perspectiva da educação escolar, como considera Dayrell (1999, p.04), “a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” perdendo-se ao se deparar com a heterogeneidade, excluindo indivíduos e alicerçando o fracasso escolar, numa lógica que não repara, não inclui, não prepara, apenas reduz e limita os sentidos da educação.

A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam [...] Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (DAYRELL, 1999, p. 5)

Tal aspecto aponta a necessidade de compreensão da cultura da escola como uma criação cotidiana baseada nas redes de saberes e fazeres daqueles que compõem a EJA da qual fazem parte conhecimentos e modos de compreensão de mundo plurais e enredados. Partindo desta perspectiva de cultura, abordaremos nesta pesquisa as conexões existentes e possíveis entre o universo cultural dos alunos de EJA, com toda sua diversidade – identidades e subjetividades – e o universo da cultura da escola. A modalidade da EJA “jogada” na escola para cumprir determinações superiores, ao ser analisada, ainda que superficialmente, aparece como uma tentativa (frustrada) de homogeneização, em que o conhecimento escolar é “materializado nos programas e livros didáticos”, conforme elucida Dayrell (1999, p. 04).

Neste sentido, é imprescindível compreendermos, no espaço cotidiano da EJA, como a permanência dos sujeitos é ressignificada e moldada pelos profissionais da escola a partir de suas especificidades, de modos de vida e saberes distintos e diversos, resultado de vivências e experiências daqueles que compõem as turmas de EJA nessa escola. A pesquisa assume sua importância ao se delinear pelas vias da modalidade concebendo-a como meio equalizador que anseia por viabilizar igualdade de acesso à educação para aqueles que, por alguma razão, não puderam frequentar a escola, abandonaram-na em seu itinerário educacional ou não deram prosseguimento aos estudos no ensino regular, situações que acarretaram em grande lacuna na vida desses sujeitos.

Neste sentido, o objetivo geral do trabalho consistiu em analisar como tem sido ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS, no município de Jussara-Bahia, quanto à permanência dos alunos com base na cultura da escola. Para tanto, seus objetivos específicos concentraram-se em conhecer as especificidades e as necessidades da

EJA da EMPRS a partir dos seus referenciais legais e teóricos; descrever os elementos da cultura da escola da EMPRS com ênfase na permanência, ou não, dos estudantes; desvelar a organização da modalidade na EMPRS a partir da cultura da escola da EMPRS na perspectiva da permanência, ou não, dos estudantes e fomentar a criação de uma cultura da escola que valorize as especificidades da EJA, a partir da criação de um Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA para a escola, numa proposta de análise, estudo e intervenção da prática educacional.

O presente estudo se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o contexto da pesquisa e a problemática vivenciada pela escola, seguindo os delineamentos da pesquisa em EJA. No segundo capítulo, são apresentadas as aproximações com o tema da dissertação, seguido da descrição da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, através do estudo da pesquisa bibliográfica. No terceiro capítulo, é delineado o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa, apresentando métodos e técnicas, lócus e sujeitos, a organização do material empírico e as perspectivas de análise.

Já no quarto capítulo, é inserida a discussão acerca da pesquisa com a da categorização da permanência como eixo de estudo e pesquisa, ressaltando a definição de *cultura da escola*. Além disso, é caracterizado, de forma detalhada, o campo de pesquisa e, a partir da apresentação de dados, evidenciam-se as especificidades da modalidade EJA na Escola Municipal Professor Roberto Santos, no município de Jussara-Bahia, a partir da triangulação dos dispositivos da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a partir da análise dos dados e do estudo dos autores selecionados, a proposta de intervenção, com a criação de um Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA para a escola, numa proposta de análise, estudo e intervenção da prática educacional.

A presente pesquisa é encarada como compreensão para ação em defesa dos direitos dos sujeitos que buscam, ou tão somente acreditam, na educação como forma de melhorar suas condições de vida, abrindo espaço para entender a prática desta modalidade de ensino, que tem sido deixada em último plano, e como são oferecidas as condições mínimas para o ingresso e permanência na sala de aula, além das notórias taxas de abandono a cada ano letivo.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO SENTIDOS E CONTEXTOS

“A liberdade, Sancho, não é um pedaço de pão.”

Dom Quixote

Em sentido amplo, o termo liberdade designa-se ao conjunto de direitos reconhecidos ao indivíduo, sendo o poder dado ao cidadão para exercer a sua independência. As discussões que permeiam a educação, em especial a modalidade EJA, discutida neste trabalho, correm pelo viés de possibilitar ao aluno jovem e adulto condições reais de efetivar seus direitos humanos, sociais e políticos a partir do acesso e da permanência em educação escolar de qualidade e com dignidade.

2.1 REMEMORANDO ITINERÁRIOS: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO³

O curso de mestrado ultrapassa as fronteiras das leituras, reflexões e escritas. É preciso mais, é preciso tino, é preciso doação. A pesquisa requer tenacidade, empenho, desejo, angústia e devoção. E, por assim ser, a pesquisa nasce da inquietude. Assim, afirmo convictamente que a inquietude não chega numa tarde de quarta-feira, num dia comum. Ao contrário, ela vem mansa e morosamente, acumula dúvida por dúvida, sentença por sentença, cada exclamação, interrogação e reticências. É assim, na labuta diária, no entrelaçar do que somos e do que fazemos que germina o estudo científico. Para tanto, não poderia deixar de escrever sobre os meus passos, que entre desvios, pontes e vias me trouxeram até aqui.

³ Com a finalidade de aproximar o percurso de vida e estudo da pesquisadora com o objeto de estudo deste trabalho, este capítulo é iniciado com o uso do verbo na primeira pessoa do singular, esclarecendo ao leitor quem fala, quando fala e de onde fala.

Meus pais vieram do Rio Grande do Sul no início da década de 1980. Nesta época, a microrregião de Irecê alcançava seu auge com a safra do feijão, sendo conhecida nacionalmente como a “Capital do Feijão”. Havia grande incitamento do governo federal para o fortalecimento da agricultura com programas de fomento, iniciativa e financiamento agrícola. Para os meus pais e alguns amigos, era a oportunidade de construir uma nova história, de melhorar de vida.

Nasci e cresci na região do semiárido nordestino. Agricultores, meus pais reforçavam em mim, através do exemplo cotidiano, o amor a terra e a possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida nessa região. Minha infância foi marcada por brincadeiras de escolinha: quando acompanhava meus pais para a roça, eu e os filhos de trabalhadores passávamos as tardes representando papéis de professor e de alunos. Quando ficava em casa, usava e abusava das roupas e acessórios de minha mãe e ficava horas na garagem da casa com meus alunos imaginários. Amigos fictícios são comuns na infância, principalmente para primogênitos. No meu caso, eram os alunos imaginados. Assim, as tardes eram envolvidas por alunos do meu sonhado universo da escola.

O fascínio com a primeira professora, a tia também professora que permitia minha participação, aos cinco anos de idade, na sua sala de aula; as brincadeiras de escolinha; a alegria estampada no rosto, ao ser presenteada com livros, cadernos e papéis; as professoras que despertaram em mim referências de luta, trabalho, dedicação e força; percebo, hoje, o encantamento desde a infância pelo universo da escola, o desejo de ser professora, de viver no mundo dos papéis e das letras.

Ora, toda a criança, que um dia fica “grande” e vira “uma pessoa adulta”, carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes. E pela vida afora a gente esquece tanta coisa! Será que esquece mesmo, ou será que “aquilo esquecido” fica apenas guardado em algum lugar da gente, esperando o lugar e a hora de voltar, de ser lembrado de novo? De ser vivido outra vez, revivido? Mas quem é que consegue esquecer a criança que foi um dia? (BRANDÃO, 2005, p. 15)

Meus pais concluíram apenas o Ensino Fundamental I, moravam no interior do Rio Grande do Sul e na localidade só havia escola até a 4ª série. Minha mãe, Geny, com forte desejo de continuar a estudar, chegou a cursar por vários anos a 4ª

série na tentativa de aprender mais. Ao relatar isso, reflito como essa informação teve força na minha ânsia em discutir Educação de Jovens e Adultos.

Uma jovem, filha de trabalhadores rurais, dividindo sonhos com mais seis irmãos menores, não satisfeita com a conclusão do Ensino Fundamental I, sem condições de se deslocar para a sede do município para continuar a estudar, tem como única opção repetir durante anos a mesma série, chegando assim a ser auxiliar da sua professora na turma multisseriada. Embora esse seja um relato de cinquenta anos atrás, é realidade marcante em muitas pequenas cidades do nosso país.

Ter a Educação de Jovens e Adultos – EJA como área de trabalho, pesquisa e estudo denota em mim o poder de possibilitar às Genys dos mais remotos lugares brasileiros o espaço do saber, do aprender e, conseqüentemente, do ser, vir a ser, tornar-se digna da apropriação do conhecimento. Considero assim, revelado o profundo desejo de aliar-me à EJA na tentativa de propiciar espaços de inclusão, permanência e continuidade dos saberes socialmente construídos.

Em 2006, passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação como Coordenadora Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas da zona rural. Educação pensada para a juventude, aflorando sonhos e descobertas, pensando a escola para o adolescente da zona rural. No ano seguinte, após seleção simplificada para professor do Governo Estadual da Bahia, passei a integrar o corpo docente do Ensino Médio na única escola a oferecer este nível de ensino no município. Alunos de todo o município, jovens e adultos compõem a diversidade do espaço escolar.

A ânsia em estudar e em aprofundar as discussões em educação cresce com a experiência profissional. Mesmo com outras portas se abrindo, a Educação continua a cativar cada dia mais. O trabalho humano e social provoca encantamento, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas mais carentes e marginalizadas preenche sonhos, desejos e ideais.

Minha profissão incorpora-me, assumo-a enquanto missão, sentido de vida e luta, não consigo refletir sobre minha condição sem atrelar-me aos diversos papéis que desempenho, um está amarrado ao outro, condicionando-os, moldando-os.

Tornar-se professora é um desejo que trago desde a infância, mas preciso considerar que somente o desejo não seria suficiente. Defendo a profissionalização

docente, a necessidade de formação específica e contínua para o desempenho na carreira, como em toda e qualquer profissão. Foi no convívio social que a beleza do mundo se fez presente. Foi, como nas palavras de Freire, experimentando-me no mundo que me fiz gente: “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1993, p. 88).

As especificidades dos alunos da EJA tem se constituído em um valioso estímulo para reflexão e têm sido objeto de estudos desde os primeiros momentos como professora deste segmento. O primeiro contato com a modalidade foi como professora nos Eixos VI e VII⁴ no CECAL; no ano seguinte também passei a ser professora no 2º Segmento da EJA na EMPRS. Simultaneamente, a prática na sala de aula e as leituras iniciais sobre a modalidade despertaram o interesse pela compreensão do tema. As inquietações advindas de aproximação prática com esse universo, invisibilizado na universidade durante o curso de graduação em Pedagogia e nos cursos de especialização, estimularam a necessidade de ampliar os estudos como uma maneira de buscar conhecimentos pertinentes ao tema e, assim, lidar com as angústias mobilizadas no cotidiano escolar.

(...) o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autoreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1991, p.27)

Trago como foco para meus estudos e pesquisas a EJA – Educação de Jovens e Adultos, discutindo as singularidades desta modalidade, versando sobre as idas e vindas, o cotidiano de jovens e adultos, a educação do povo e para o povo como meio de melhorar a qualidade de vida, dignidade. Esse é o desafio: discutir na universidade, na escola, nos sindicatos, nas sombras de árvores, nos espaços desse mundo sobre a possibilidade de aprender e respeitar as diferenças. Eis que a educação se funde com desejos, eis que sinto viva a menina que brincava de escolinha e seu olho a brilhar por acreditar e amar aquilo que faz.

⁴ Proposta Curricular, estruturada por Tempos Formativos, criada pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Neste caso o Tempo Formativo III corresponde ao Ensino Médio, com dois anos de duração (eixos 6 e 7).

2.2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LADEIRAS, TRILHAS E ATALHOS

A Educação de Jovens e Adultos permeia um campo de práticas e reflexões que, inevitavelmente, ultrapassa os limites da escolarização, de modo que qualquer atividade educacional voltada para o público jovem e adulto pode ser considerada como tal, perpassando todos os níveis da Educação Básica do país. Em outras palavras, todo e qualquer jovem e adulto que esteja ligado à educação enquanto aluno, sujeito aprendente compõe a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos estabelecida como uma modalidade de ensino lhe confere uma identidade própria, em que toda a sua ação deve ser planejada e executada de acordo com as necessidades dos sujeitos a que essa educação se destina. Nesse sentido, a EJA não é considerada apenas um nível de ensino, mas uma categoria específica que abrange diversos níveis.

O conceito de educação de jovens e adultos se coaduna ao conceito de educação popular, ao movimento dado pela inescusável receptividade e competência científica dos educadores e educadoras, entre estas exigências se fortalece a compreensão crítica de que o processo de aprendizagem deve partir da vivência de cada aluno, contribuindo para que estes construam novos saberes e, com isto, encurtem as fronteiras do “não saber” como mais um fator de exclusão em suas vidas, concretizando, de fato, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania, transformando suas vidas por meio do próprio conhecimento.

Reconhecida por ser uma proposta pedagógica flexível, que abarca a heterogeneidade, considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho, a modalidade EJA distingue-se do ensino regular em suas especificidades, com concepção, estrutura e metodologia próprias que buscam assegurar o direito à educação por toda a vida.

Comumente refere-se à escolarização tardia, especialmente para aqueles que não tiveram condições e/ou oportunidades de acesso à escola durante a infância e o início da juventude. Embora a expressão traga o sentido da faixa etária, as

atividades desta modalidade superam tal particularidade, sendo ampliada por critérios sociais e culturais.

A educação escolar e a ação educativa se constituem como um caminho para a transformação social, política e cultural, evidentemente, sem deixar de reconhecer as limitações e os desafios que estão postos nessa caminhada. O essencial do trabalho escolar é garantir a possibilidade do homem tornar-se livre, consciente, responsável, a fim de concretizar sua humanização. E para isso a escola deve proporcionar a procura, a investigação e a reflexão, buscando razões para a explicação da realidade. Os espaços escolares devem orientar para a necessidade da relação subjetividade-objetividade, buscando compreender as relações, uma vez que os homens se constroem na convivência, na troca de experiências, sendo vista como espaço de prazer, de trocas, de experiências, onde se aprende a ser, viver e conviver.

Teceremos sucintamente sobre a educação escolar como modo de mais adiante estabelecer a relação da Educação de Jovens e Adultos e a escolarização, e assim, discutirmos sobre os percalços da modalidade no país.

2.2.1 Pelos vieses da educação escolar

As diversas formas de ensino e aprendizagem elementares existentes anteriormente à modernidade não apresentavam qualquer semelhança com a escola que conhecemos hoje. A escola elementar consiste em uma invenção moderna, tendo sua origem incitada por processos políticos, sociais e culturais.

Como na Idade Média a Igreja Católica monopolizava a cultura e o pensamento, a educação tinha grande influência religiosa. Os integrantes da Igreja estabeleciam o que deveria ser estudado, os objetivos e fins da educação. As escolas eram associadas às instituições religiosas católicas. Controlados pela Igreja, os estudantes e os escolares constituíam uma categoria distinta por serem detentores de certos privilégios, assim se organizavam em grupos, escolhiam sua formação militar, técnica ou religiosa, escolhiam também seus professores e os remuneravam. Já os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e presos

às obrigações servis, não tinham acesso à educação escolar, permanecendo sem saber ler e escrever por toda a vida.

A sala de aula como espaço particular começou a se delinear no final da Idade Média, mas somente no final do século XVII surge a iniciativa para a educação elementar: a fundação de escolas para pobres. Ainda nesta época, a sociedade existia com formas sociais bastante estáveis, a escolarização estava associada à cultura clássica e ao latim e à escola técnica para o ofício sacerdotal.

O lento desaparecimento das formas feudais vai cedendo espaço ao contexto das grandes mudanças políticas, sociais e econômicas e com o surgimento da burguesia e do capitalismo, com a expansão colonial, a crescente urbanização europeia e o protestantismo, a escolarização ganhou impulso, as escolas e as universidades passaram a ampliar o número de estudantes e esta nova camada social passa a frequentar os espaços de educação.

Embora as transformações não tenham acontecido igualmente para todos, iniciam as demandas em interesse pela educação primária e a adoção da escolaridade obrigatória surge como ferramenta de educação comum para organização e obediência em massa da população, devido ao descontrolado crescimento das cidades e suas consequências. Configura-se nesse contexto o surgimento da escola tal qual como concebida hoje.

A educação destinada aos adultos, ao longo do contexto de luta pela educação, adquiriu diferentes denominações e significados, embora as fragilidades e transitoriedades venham permeando toda trajetória desta modalidade.

Há de se perceber que historicamente sua dimensão se vestia de interesses específicos, com a Escola Dominical em que os domingos eram destinados à alfabetização de adultos no interesse supremo de que pudessem ler as sagradas escrituras e com o advento da Revolução Industrial em que surgem as escolas noturnas destinadas aos trabalhadores das fábricas que necessitavam operar máquinas, ler e interpretar manuais, onde a escolarização cabia-lhes para que dominassem as ferramentas de trabalho.

Partindo do contexto internacional para a história da educação brasileira, com foco na oferta de educação para jovens e adultos, percebem-se as raízes das mazelas na busca por escolarização de jovens e adultos ainda presentes nos dias atuais.

Concebendo as origens da escola através de uma retrospectiva histórica dos desafios enfrentados, dos percalços e das manobras políticas e sociais sofridas pelas finalidades da educação durante a sua história se evidencia a ideia de que a educação baseia-se em significações políticas, de classe.

Os sujeitos pertencentes às classes populares, tanto do campo como da cidade, historicamente herdaram do Estado uma escola pública marcada pela ausência de estrutura pedagógica e física incapaz de satisfazer seus anseios, desejos e necessidades educacionais “[...] a trágica herança autoritária transformou a escola em questão de baixa economia”. (CAMPOS, 1992, p. 19).

A implementação e o acesso à escola pública no Brasil são marcados em um contexto de lutas pelo direito a uma educação pública oferecida e mantida pelo Estado. Acrescenta Faria (2014, p. 174) “Ou seja, as políticas de intervenção do Estado concentraram-se em outros setores. Assim, os investimentos educacionais passaram a ter baixos custos.” É diante desse contexto que se apresentam os vestígios da escola voltada para atender ao público adulto. Esses vestígios desvendam a presença de uma massa de analfabetos, destituídos de escolarização e da necessidade de uma escola que contemple o público adulto.

Trilharemos sobre o contexto histórico da EJA no Brasil a partir da década de 1930, quando se inicia o processo de industrialização e, conseqüentemente, urbanização, exigindo novas concepções educacionais que assegurassem o desenvolvimento econômico e social até os dias atuais, fazendo uma breve retomada sobre as principais políticas públicas e programas que colocaram a educação de adultos no terreno de disputa da Educação Básica.

2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: trilhando sentidos

Até a década de 1930, o Brasil configurava-se como um país predominantemente agrário, e para os moldes da época acreditava-se que a escola não era tão necessária. Com as mudanças advindas da ascensão da burguesia industrial e o crescimento do proletariado urbano, o cenário político-econômico nacional sofreu mudanças significativas e a oferta de uma escola pública e gratuita

que atendesse à população em idade escolar passou a ser encarada como uma prioridade. Com o início do processo de industrialização, o analfabetismo passou a ser um grave problema e um desafio para o país.

Buscando alternativas à escolarização, foi apresentado o Ensino Supletivo como uma oferta de escolarização para todos, constituindo-se uma oportunidade para os que necessitavam acompanhar o movimento de modernização do país e uma chance para os que se perderam da escolarização em outros momentos. Conforme Di Pierro (2005, p. 1117), “Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização.” A Educação de Adultos surgia como meio para superação do analfabetismo e para a formação de mão de obra qualificada.

A educação neste período encontrava-se bastante precária, muitos alunos não permaneciam na escola, altos índices de evasão escolar e repetência, escola elitista, em que a educação não era para todos. As mudanças introduzidas nas relações de produção e a urbanização crescente tornaram imprescindível o combate ao analfabetismo e a necessidade de proporcionar qualificação para o trabalho ao maior número possível de pessoas.

Para Haddad e Di Pierro (2000), somente a partir da década de 1940 o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos. Estabeleceu-se uma política nacional com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o país. Esta ação pode ser entendida como expansão do atendimento aos direitos sociais e de cidadania em resposta à presença de massas populares urbanas e reivindicadoras de melhores condições de vida. Os direitos sociais concretizavam-se em políticas públicas.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o

fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111)

Os movimentos de educação e cultura popular começaram a aparecer entre o final dos anos de 1950 e início de 1960, emergindo em diversos pontos do Brasil, principalmente na região Nordeste. A Educação popular era caracterizada pelas ações desenvolvidas por movimentos sociais, religiões e governo, por meio de campanhas, como importante possibilidade de acesso e conquista da escola. Sua principal característica estava em realizar um 'trabalho de mediação' entre as classes sociais através da educação.

Em face às inúmeras críticas ao modelo de combate ao analfabetismo, surgiram novas propostas pedagógicas, em especial a produção de um novo paradigma pedagógico próprio à educação de adultos com o trabalho de Paulo Freire. Uma proposta específica para a alfabetização das pessoas adultas e baseada nos princípios da educação popular.

Haddad e Di Pierro (2000) enfocam que ainda entre a década de 50 e 60 as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático.

A Educação popular pressupõe acesso e universalização à educação para todos. Seu conceito foi gradualmente modificado, sujeito às influências da conjuntura política de cada período. Abordando, inicialmente, a luta por escolas de ler e escrever e sendo ampliada para defesa da escola que garanta muito além de ler e escrever. Fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, ganhou neste período espaço, sendo uma nova perspectiva na educação brasileira. Realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade, Paulo Freire idealiza uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, fundamentando a educação de jovens e adultos a partir de princípios da educação popular.

O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60.

Iniciado ainda no ano de 1946, o processo de discussão acerca das diretrizes e bases da educação brasileira constitui-se em um longo debate sobre

democratização do ensino e mobilizou amplos setores da sociedade em defesa da escola pública. Após treze anos de conflitos originários dos interesses de grupos que disputavam espaços políticos, o processo foi concretizado com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/61, que garantia o compromisso político de ampliar a educação obrigatória de quatro para seis anos, reconhecendo a educação como direito de todos. Deste modo, o ensino primário tornou-se obrigatório a partir dos sete anos de idade e, para aqueles que entrassem na escola após essa idade, poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento do aluno.

A lei também oferecia condições para o adulto obter certificados de conclusão do curso ginasial e colegial para os candidatos maiores de 16 e 19 anos, respectivamente, mediante prestação de exame de madureza, após estudos realizados sem a observância do regime escolar. A iniciativa privada oferecia cursos para a preparação dos adultos para esses exames.

Além da oferta do ensino supletivo, outros movimentos de educação de adultos atuaram em âmbito nacional e separados do sistema formal de ensino. Estas instituições ofertavam além da alfabetização de adultos, a educação continuada, possibilitando a posterior entrada do aluno no sistema regular de ensino ou capacitando-o para o trabalho.

Com o Golpe de 1964, os programas de alfabetização e de educação popular que haviam ganhado destaque nos últimos anos perderam espaço. Vistos em sua grande maioria como uma grave ameaça à ordem, o governo autorizava a realização de programas assistencialistas e conservadores para a alfabetização de adultos.

A sociedade brasileira passava por grandes transformações devido ao desenvolvimento industrial e a concentração populacional nas cidades. O analfabetismo era um problema grave para o desenvolvimento industrial e a educação, que até então não era prioridade, ganhou importância no contexto da industrialização do país. Nesse contexto, a história da educação de adultos se consolidou no sistema público de educação elementar. O governo federal impulsionou a ampliação da educação elementar e foram traçadas diretrizes educacionais para todo o país, ficando determinadas as responsabilidades dos estados e dos municípios.

As transformações vivenciadas pela sociedade brasileira ao longo da década de 1960 foram intensas, especialmente devido à consolidação da atividade industrial, passando a educação a ter o papel de se tornar condição essencial para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, provocando uma corrida pela escolarização.

Entre os anos de 1961 e 1971, a educação de adultos sofreu notáveis mudanças em termos de expansão, caracterizando-se pela dispersão de esforços e pela ausência de uma política definida e integrada ao ensino formal.

Em resposta às solicitações da UNESCO – organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), centrado em atenuar as desigualdades econômicas e sociais, e a crescente disparidade entre os países em desenvolvimento e aqueles desenvolvidos – de investimentos para a superação do analfabetismo mundial e com o objetivo de proporcionar a continuidade de estudos para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização através da educação formal, em 1967, foi lançado no país o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, caracterizado pelo envolvimento dos municípios, com ações descentralizadoras, contando com o apoio da iniciativa privada e também do financiamento através de recursos públicos.

O MOBRAL além de controlar a educação de toda a sociedade, imbuía-se de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, através da imposição de uma educação de caráter tecnicista.

Buscando atingir os objetivos do projeto nacional do regime militar no Brasil, servindo aos interesses das elites nacionais e internacionais e visando o desenvolvimento e o progresso do Brasil, foi planejada a Lei nº. 5.692/71. Seu projeto decorreu dos estudos elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo governo da época, alterando sensivelmente a estrutura do ensino em vigor.

A Lei nº. 5.692/71, reconhecendo a educação como um fator de desenvolvimento econômico, individual e social, e com o propósito de adequar o sistema ao mercado pela qualificação de forma emergencial, entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, fundiu o ensino primário e ginasial, suprimindo o exame de admissão e transformou o antigo

segundo ciclo do ensino médio no ensino de segundo grau, criando a escola única profissionalizante.

A lei determinou também a mudança no ensino supletivo destinado a atender jovens e adultos em suas necessidades de obter acesso à educação e, conseqüentemente, a suprir a escolarização incompleta ou aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos daqueles que não receberam a educação no tempo certo. O ensino supletivo tinha estrutura, duração e características diferentes dos cursos de formação normal e era ministrado livremente, através da utilização dos meios de comunicação de massa.

O Estado precisava da educação para alcançar seus anseios de controle social, econômico, político e ideológico, consolidando, assim, a ideia de que o ensino deveria estar fundamentalmente integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, portanto, o ensino profissionalizante. Seguindo tais pressupostos, o Ensino Supletivo determinava recuperar o atraso, qualificando os discentes para o mercado de trabalho favorável ao esforço e para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Para cumprir esses objetivos de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. A Suplência tinha como objetivo: 'suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria' através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a) O Suprimento tinha por finalidade "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5.692, artigo 24, b) A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho (...). A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116-117)

A organização e a homogeneização da educação permaneciam após a Lei 5692/71, e assim persistia a concepção de educação de jovens e adultos de caráter compensatório, mantida como suplência. A Educação Popular reivindicava uma mediação por condições equivalentes de acesso ao mundo letrado, visando educação e criticidade, amparada nas ideias de Freire de "ler o mundo e transformá-lo", em que o sujeito busca e constrói alternativas ao que lhe é imposto e, transforma-se em agente ativo da sua própria história.

As ideias inspiradas nos princípios freirianos eram defendidas pelos movimentos sociais e educadores populares, que perseguidos pela ditadura militar, disputavam a educação escolar dos jovens e adultos com o projeto político da ditadura militar, que por sua vez, era fundamentado pela concepção tecnicista e compensatória de educação. Como resultado desta disputa, a Educação do Primeiro Grau não foi universalizada e o analfabetismo não foi superado. A consequência desta política reflete nos dias atuais a subalternização da modalidade, o velho contaminando o novo, resistindo ao novo numa ideia de recuperação do tempo perdido.

O final da década de 70 e o início dos anos 80 marcaram o processo de transição para a democracia no Brasil. A partir de 1980, os movimentos populares, organizados em oposição à ditadura, ampliaram-se e surgiram novas propostas e programas de alfabetização. O MOBRAL, perdendo suas características de conservadorismo e de assistencialismo, cedeu espaço para novas e mais democráticas experiências em EJA e para a Educação Popular.

A discussão se amplia em uma nova perspectiva na década de 1980, assim trilharemos no próximo tópico sobre os caminhos e percalços da Educação de Jovens e Adultos diante do embate ideológico neoliberal, assim será permeada uma crítica aos fundamentos da educação para o mercado.

2.2.3 O direito á educação e o embate ideológico: um caminho possível?

A Constituição Federal promulgada em 1988 garantia importantes avanços no campo da EJA. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a superação do analfabetismo. Assim expõe o artigo 208 da Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

Estendendo o direito dado pela Constituição Federal de 1988, do ensino fundamental a todos de todas as faixas etárias, implicava a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais que ultrapassavam a idade de escolarização regular. A educação foi colocada como questão de direito de todos e dever da família e do Estado. O Artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição Federal de 1988 atribuía ao Governo Federal e a sociedade civil a responsabilidade de juntar esforços para superar o analfabetismo no país no prazo de dez anos.

Com a promulgação da nova Constituição Federal, o dever do Estado para o então ensino de jovens e adultos foi ampliado, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para toda a população, além da necessidade de colaboração da sociedade neste processo.

Ao abordarmos sobre o direito à educação num campo permeado de interesses próprios da classe dominante, vale lembrar que, ideologicamente planejado, o MOBRAL ainda que tenha representado um projeto audacioso em termos numéricos, não deixou de constituir um poderoso mecanismo de controle militar na esfera da educação. Idealizado com o propósito de reduzir os índices de analfabetismo no país, sucumbia as ideologias e os interesses de um regime autoritário, com a intenção de manter o controle e direcionar a população analfabeta à produção econômica do país. Utilizando todos os recursos de marketing, através dos meios de comunicação de massa, convocava todos os brasileiros para somarem forças no movimento que extinguiria a praga do analfabetismo.

A partir desta crítica não se pode negar o papel da educação enquanto um importante dispositivo de legitimação política, através da silenciosa sedução das massas, cujo Estado regula as políticas públicas, reduzindo o papel educativo às necessidades reprodutivas do sistema, enquanto a educação, a seu serviço, permanece intimamente associada ao controle político e ideológico de uma classe dominante sobre outra, a quem é negado o acesso ao saber, refletindo, assim, no controle e na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica.

É urgente superar a educação tantas vezes “deseducadora”, abandonando posturas embutidas na ideologia do sistema e ultrapassar a visão distorcida da educação como mero instrumento de formação para o mercado de trabalho.

Vale reafirmar que embora a escola esteja comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos dominantes, legitimando ou reproduzindo estas estruturas, ela também pode ser transformadora desde que os sujeitos que a integram tenham clareza, compreendam o movimento da realidade e construam uma práxis transformadora que vise a verdadeira socialização dos bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade. Além do mais, tanto a universidade como os cursos de formação de professores tem um papel relevante ao reagirem sobre as bases teóricas, o currículo e as discussões que negligenciam a análise crítica-radical da sociedade. (OLIVEIRA, 2006, p.42)

O MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar. A esta fundação cabia a articulação conjunta ao subsistema do ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos, viabilizando o atendimento nas séries iniciais do ensino de primeiro grau, a promoção da formação e o aperfeiçoamento dos professores, supervisão, avaliação das atividades e produção de material didático. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, ocorreu a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Para substituir a Fundação Educar foi lançado, ainda no mesmo ano, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Por meio de transferência de recursos federais cabia as instituições públicas, privadas e comunitárias promoverem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. O analfabetismo permanecia na pauta de preocupações do país, inclusive, no ano de 1990, inúmeras entidades não governamentais e governamentais promoveram encontros, congressos e seminários, buscando discutir e apresentar propostas para a redução dos índices de analfabetismo no Brasil.

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais

do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DIPIERRO, 2000, p.121).

A trajetória da EJA é marcada por tensões entre os diferentes projetos políticos governamentais de sociedade e entre as díspares concepções sobre as finalidades da educação. Um breve olhar sobre a modalidade e seus percalços ao longo da história evidencia como o Estado sempre esteve por trás das iniciativas de EJA como incentivador e financiador. Essa atuação do Estado, em alguns contextos como financiador de programas, em outros contextos como financiador de ações dos movimentos sociais e da sociedade civil, alternam-se e mesclam-se até a contemporaneidade.

Num processo de redemocratização do país, em 1988, a pressão dos movimentos populares por educação e por escolas melhores e em maior quantidade se fazia em tamanha intensidade que levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade.

No final da década de 1980 com a redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais, havia uma grande expectativa para a ampliação da educação de jovens e de adultos no Brasil, visto que a partir da nova Constituição estabeleceram-se condições legais para isso. Cabe considerar que a partir deste contexto houve um alargamento do direito à EJA, diminuindo a distância entre o marco legal e a prática instituída, porém estes avanços ainda são tímidos e passíveis de críticas, pois cabe aqui manifestar que o direito à educação não se trata de um presente, tampouco de um favor, mas de uma dívida histórico-social a ser sanada.

Em 1990 aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, considerada como o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação em vários países, inclusive no Brasil. Realizada com a participação da UNESCO, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e do Banco Mundial, apontava para a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, resultando neste encontro a Declaração

Mundial de Educação para Todos, assinada por todos os países participantes, inclusive o Brasil.

Nesta conferência, a educação foi concebida como uma solução para o combate à pobreza, devendo sua responsabilidade ser partilhada entre comunidade, família e Estado. Ficou instituída, assim, a defesa do direito de todos à educação, por meio da ação individual e coletiva, estabelecendo compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas, de todas as idades, a educação ao longo da vida, através dos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

No início dos anos 1990, com a instalação do governo Collor e o fortalecimento das ideias neoliberais⁵, a EJA foi praticamente eliminada das atribuições educacionais do Estado. Com a extinção da Fundação Educar ocorre um processo de reestruturação da modalidade, delegando aos estados e municípios a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de retirar os subsídios estatais e isentar a responsabilidade da União. O governo Collor propôs ainda um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que embora não tenha se concretizado, serviu de marketing para demonstrar preocupação com o Ano Internacional da Alfabetização.

Empenhados em diminuir a responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos, estabeleceram-se os exames de certificação, abandonando quaisquer bases necessárias para o processo de formação cidadã. A prática dos exames supletivos denota ainda a ênfase dos poderes públicos na promoção de uma política cuja meta principal seja suprir a escolaridade interrompida, prevalecendo a ação supletiva.

A partir das demandas e exigências dos movimentos sociais do campo e também da cidade, e em outras situações, atendendo às diretrizes neoliberais e de caráter compensatório, em meados dos anos 90 o governo implementou novos programas e ações de ampliação dos níveis de escolarização: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; o Programa Alfabetização Solidária – PAS; o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, entre outros. Vê-se claramente a posição marginal atribuída à EJA no sistema educacional brasileiro, ao apontar a

⁵ Refere-se a um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia.

manutenção do caráter supletivo que sempre marcou as ações do Estado nesta área.

Nas duas últimas décadas, programas como Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJABahia, “iniciado em 1996 e substituído em 2007 pelo Programa Todos pela Alfabetização – TOPA devido à mudança de governo ocorrida na Bahia no início de 2007” (FARIA, 2008, p. 119), e o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar – conhecido popularmente como projeto do Fluxo Escolar – elevaram os números da educação para a superação do analfabetismo e para a ampliação da oferta escolar. Para Faria (2008, p. 100)

Um dos principais objetivos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da Bahia (AJABahia) era reduzir os índices de analfabetismo no contexto baiano, procurando através da mobilização solidária envolver a sociedade baiana, além de entidades governamentais e não-governamentais, a partir das contrapartidas que se fizessem necessárias para alfabetizar jovens e adultos das áreas urbanas e rurais.

O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, implantando no estado da Bahia no ano 2000, atendeu a 369 municípios, nos segmentos de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, com a finalidade de corrigir a distorção idade-série dos alunos do ensino fundamental, utilizando propostas de aceleração da aprendizagem para adequar os alunos que estavam em séries defasadas em relação às suas idades. Configurou-se como mais um programa de políticas emergenciais preocupado com índices e rankings que mascaram a real situação do Brasil.

Muitos são os embates a partir da instalação e intensificação do neoliberalismo, a exemplo da contratação arbitrária de professores em regimes de trabalho precários, fortalecendo a ausência dos direitos trabalhistas dos profissionais da educação e enfraquecendo a categoria docente, sujeitando-a à marginalização e à precariedade. Sujeitos a um Estado descomprometido de suas obrigações, responsabilidades e deveres com a população, em cujo caso específico da educação os investimentos estão atrelados a baixos custos, principalmente para aqueles que continuamente precisam lutar para assegurar seus direitos.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério – FUNDEF no ano de 1996 operacionalizava a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios e, neste documento, a EJA ficou de

fora dos cálculos do Fundo para repasse de verbas. Situação esta que dificultava aos estados e aos municípios oferecer educação continuada à população jovem e adulta, impossibilitando a já institucionalizada universalização do Ensino Fundamental. Apenas no ano de 2007 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi garantido o “repasse de recursos para os cursos de EJA que tenham avaliação no processo, integrados ou não à educação profissional” (BRASIL, 2007).

Observa-se a partir da década de 1990 o recrudescimento ainda mais acentuado da presença do Estado nas questões sociais e a EJA passou a ocupar posição marginal na agenda das reformas educacionais do final do século XX, cujo objetivo foi reduzir os gastos do setor público dotando os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível, pensamento este que explica a focalização dos gastos públicos com o Ensino Fundamental em detrimento das demais esferas e modalidades educacionais.

O principal resultado da diretriz de focalização do investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes é a segmentação do acesso dos jovens e adultos aos serviços educativos, o que representa a ruptura do princípio de universalidade e a desconstituição de um direito duramente conquistado. (DI PIERRO, 2005, p.1125).

As ações educativas junto aos jovens e aos adultos durante os anos 1990 restringiram suas ações a programas compensatórios, centralizadas nas camadas sociais mais pobres da população. O reflexo deste processo transparece nos atuais programas compensatórios, em que a EJA é concebida como prestadora de serviço, esvaziada da ideia de educação e cidadania como direito, precarizando sua oferta e intensificando o esvaziamento do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos. Pelos vieses aqui citados, percebemos os fatores que levam a EJA a ser tratada como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito.

A Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA surgiu ainda na primeira metade do século passado, com o objetivo de produzir documentos que versam sobre a problemática da Educação de Jovens e Adultos. Essa conferência representa um dos principais mecanismos articuladores no âmbito

da educação de adultos. Até o presente momento foram realizadas seis, em diferentes lugares do mundo.

As conferências se estabelecem como influentes fóruns na discussão internacional sobre educação de adultos, constituindo importantes mecanismos mundiais de promoção de diretrizes norteadoras de políticas educacionais para os países. Ao longo de seus 60 anos, desde a realização da primeira CONFINTEA, foram debatidas e firmadas as diretrizes orientadoras para a política mundial em educação de adultos, tornando permanente a discussão na agenda política educacional em diversos países.

No transcorrer dessas conferências, muitos outros movimentos convergiram para o estabelecimento de um consenso sobre o direito à educação e o direito a aprender das pessoas jovens e adultas, no caminho de uma cidadania democrática e participativa.

Com o processo de redemocratização do país, emergia a necessidade de se discutir os rumos da educação no país. Foram propostas audiências públicas, conferências e encontros de educação por todo o país, alguns projetos apareciam no cenário da discussão, até que depois de muito desenrolar e permeado de discussões e reformulações, a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos e debates, foi aprovado pelo Senado o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, constituindo, desse modo, a nova LDB 9.394/96.

É importante ressaltar que a intenção do projeto original não se concretizou, prevalecendo as ideias que coadunavam com a orientação política dominante, a perspectiva neoliberal da educação, empenhada em reduzir investimentos, custos e encargos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, a EJA foi instituída como modalidade da Educação Básica, preconizando o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade regular.

No ano 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE, por intermédio da Câmara de Educação Básica – CEB, expediu o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, regulamentando a Educação de Jovens e de Adultos e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ao definir diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta da EJA, nas etapas fundamental

e média, em instituições que integrem a organização da educação nacional, considerando o caráter próprio desta modalidade de educação.

Já no início deste século, com o governo Lula⁶, foram propostos programas e incentivos para adultos analfabetos aprenderem a ler e escrever e também outros programas que contemplassem a educação de adultos em consonância com a educação profissional. Entre a diversidade de programas, surgiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, integrando a educação básica à educação profissional e o Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, considerado como porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

Atropelando os programas acima citados, em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, com vias de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Alvo de críticas, o PRONATEC tem sido considerado um desserviço à educação brasileira, é questionado, assim como outros programas voltados para o ensino profissional e para a educação de jovens e adultos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, por demonstrar uma política compensatória, no anseio de capacitar uma massa de jovens e adultos analfabetos para situar o país entre as nações desenvolvidas. Porém, a invisibilidade dada às especificidades destes jovens e adultos resulta no abandono da escola devido à repetência, à necessidade de trabalhar e à ausência de resultados satisfatórios em seu processo de aprendizagem.

A modalidade EJA compreende um público complexo, diverso, com inúmeras especificidades, demandando políticas públicas condizentes com esta realidade e que possibilite não apenas o retorno à escola, mas a sua permanência e a sua continuidade, atrelados a uma aprendizagem real e satisfatória e amparados em uma educação continuada para toda a vida.

O Brasil é signatário de resoluções e pactos que estabelecem a EJA, depreendendo da análise de documentos legais que não há carência de legislação sobre a modalidade no país. Visto assim, o desafio não está nas leis, mas na política

⁶ Corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Governo durante os anos de 2003 a 2010, configurando dois mandatos (eleição e reeleição).

educacional do Estado mínimo adotada pelo governo brasileiro nos últimos anos que desobriga o governo da universalização da educação básica em todas as suas etapas.

Cabe considerar que as mudanças não advêm apenas da lei, elas fazem parte de todo um contexto histórico de luta em defesa da educação como direito, porém, após a LDB 9394/96, a modalidade teve grandes ganhos ao ser integrada à Educação Básica e obtendo financiamento do FUNDEB.

O discurso em prol de uma política pública para a EJA precisa reduzir as distâncias entre o marco legal e a prática, transformando o cenário de ofertas pontuais e compensatórias de modo que o elo entre a modalidade EJA e a Educação Profissional possa ser baseado em uma proposta de formação integral e coerente com a formação do cidadão.

Cabe nesta discussão ainda a reflexão sobre como o discurso neoliberal atrela a escolaridade à ascensão profissional do indivíduo. Aqueles que dependem do ensino público para qualificação, além de não obter qualificação, têm resultados insatisfatórios, tanto em nível de desenvolvimento individual, quanto em termos de redução da desigualdade social, corrompendo também a consciência da cidadania, na medida em que são levados a confundir cidadania com escolarização, a partir de uma educação focalizada nos interesses do mercado.

2.2.4 A EJA como modalidade específica de educação: um passo de direito

Muitas políticas governamentais objetivam reduzir a exclusão, porém, a EJA permanece restrita no combate ao analfabetismo, mantendo-se distante do ensino básico como um todo, como partes distantes do processo de desenvolvimento social. Tanto a alfabetização como a educação básica são partes indissociáveis de um mesmo fim. E somente com a construção e efetivação de políticas públicas em qualidade e direitos para jovens e adultos essas disparidades poderão ser superadas.

No campo da EJA predominam as campanhas e os programas descontínuos, que não se enraízam como política pública devido às mudanças políticas, numa

constante substituição de uma pela outra. Um retrospecto pela história da modalidade no Brasil deixa evidente que desde os anos 40, quando iniciaram as discussões em torno da educação para jovens e adultos no país, as políticas públicas neste campo têm caráter de contínua extinção, cuja ação seguinte extingue a anterior, a exemplo do MOBRAL que foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR.

Entre tentativas de vários programas para o ensino supletivo e inúmeros movimentos em prol da Educação Popular, apenas no ano de 1996 a EJA foi concebida como modalidade de ensino no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96) que estabeleceu em seu Título V, Capítulo II, Seção V a Educação de Jovens e Adultos. Que garante em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A criação de uma modalidade pressupõe a existência de uma organização maior à qual pertença. Definindo modalidade como forma ou aspecto que algo pode possuir; suas particularidades e peculiaridades. Compreender a EJA como uma modalidade da educação básica é assumir que ela compreende todas as qualidades e benefícios que caracterizam esta categoria maior: a educação, porém, caracteriza-se por suas especificidades garantidas em lei.

Ao ser assim estabelecida, a EJA ganhou força e se tornou uma política de Estado, não apenas de cunho educacional, mas principalmente de cunho social. Atualmente, a educação de Jovens e Adultos é constituída como modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para os indivíduos que não tiveram acesso ou que necessitaram abandonar o ensino regular, por algum motivo, na idade apropriada.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (BRASIL, 2000, p. 4-5)

Tal definição da EJA nos remete ao caráter compensatório que essa modalidade de ensino possui. Tendo ao longo da história uma marca muito expressiva com a alfabetização e, sendo por muitos, compreendida apenas como tal: herdeira do MOBRAL, das lutas da década de 1940 e dos movimentos sociais.

Vista enquanto assistencialismo e aligeiramento na pauta do direito à educação, a EJA na perspectiva de educação ao longo da vida favorece discussões sobre os desafios conceituais que extrapolam o treinamento e o faz de conta educacional.

O cenário de problematização e construção de perspectivas para a modalidade nos remete a enfatizar que esta modalidade não está posta para resolver lacunas de empregabilidade e que o trabalho não pode ser determinante e condicionante da EJA.

É preciso se libertar da marca de um discurso que não se realiza, afinal não é este o papel da educação, o de qualificar para o trabalho, pois concluir a Educação Básica ou se escolarizar não garante a vaga no mercado de trabalho. A EJA, enquanto direito, pressupõe a garantia de acesso e permanência a partir da elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação humana, de condições que atendam as suas especificidades, como transporte, alimentação, flexibilização de calendário e de horários, iluminação, ou seja, aspectos que contemplem as necessidades de jovens e adultos trabalhadores.

Apesar dos avanços destas últimas três décadas, a cultura escolar brasileira permanece impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos enquanto mero instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Conforme ressalta Di Pierro (2005), o paradigma compensatório enclausura a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola regular, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. As especificidades da modalidade são invisibilizadas em detrimento do desejo de homogeneização das classes.

Apesar do reconhecimento legal da modalidade EJA como direito institucionalizado, ela continua subalternizada e, nestes últimos anos de governo, vem perdendo a visibilidade conquistada nos anos do Governo Lula. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada na tentativa de resolução de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular, ou seja, o resultado do insucesso do trabalho realizado no Ensino Fundamental, composto por políticas institucionalmente frágeis e pedagogicamente aligeiradas, sendo, muitas vezes,

marcadas por uma visão de educação compensatória, acelerada, provisória e de recursos instáveis.

Abaixo, pretendemos tecer um arremate das discussões travadas até aqui, compreendendo como os caminhos, as ladeiras e as travessias constituem a modalidade na atualidade e a tornam foco das pautas em prol da qualidade em educação.

2.2.5 EJA: vestígios, ladeiras e travessias

A educação de adultos e jovens ao longo da história é permeada pela ausência de políticas públicas que garantam ações sistemáticas e contínuas, numa representação carregada de exclusão e de preconceito, constituindo uma herança histórica que naturaliza as diferenças como se as desigualdades sociais fossem naturais, do próprio processo humano e social de modo que as políticas para a modalidade EJA são postas no campo do assistencialismo e da filantropia.

A escola destinada a este público resume-se à oferta de vagas para sanar um problema específico de analfabetismo e oportunizar a certificação sem o compromisso com o aprendizado, despontando suas fragilidades ao não se concretizar enquanto escola agregadora e que se adapte a este público, trazendo suas especificidades e conhecimentos e valorizando a contribuição dos jovens e adultos. Reforça Di Pierro,

A história da educação brasileira nos últimos 50 anos permite que se reconheça a existência de um movimento de educação de adultos, que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos eles manteve relações de cooperação e conflito com os governos. (2005, p. 1130)

Muitas fragilidades desta modalidade se estendem em um contexto secular e perduram até os dias atuais. A reação de invisibilidade das especificidades para o público atendido por parte dos gestores, a escassez e até ausência de formação específica para os professores, a precariedade dos serviços, como merenda e transporte escolar, configuram o desprezo com a modalidade que é consequência da forma como a EJA tem sido concebida em muitos espaços.

A escola é pensada em toda a sua estrutura, infra-estrutura e mobiliário para atender crianças e jovens em idade escolar. Negam-se as mínimas condições ao jovem adulto e aos idosos, aparentando a ideia de que para estes a escola não cabe.

As abordagens acerca da educação de jovens e adultos no Brasil contemplam, prioritariamente, os processos de alfabetização e de elevação dos níveis de escolaridade voltados para a maioria da classe trabalhadora à qual, ao longo da história, foram negadas, inicialmente, as condições de acesso e, em períodos mais recentes, de permanência na escola. Tal processo de negação de direitos constitui uma das mais claras expressões das fortes assimetrias de poder que configuram as relações entre capital e trabalho no país e exemplificam a permanente subalternidade do Estado aos interesses e demandas das classes dominantes. RUMMERT (2007, p. 02).

Ao tomarmos como referência a diversidade dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, percebemos como a modalidade ainda é entendida como lugar de miseráveis, coitados, oprimidos e excluídos. Em que os sujeitos da EJA são tratados como números, sem identidade, sem perspectivas, relacionados ao fracasso e distantes das oportunidades de ascensão social e humana.

Este contexto de percalços da EJA manifestado ao embate político, ideológico e cultural apresenta avanços após sua afirmação enquanto modalidade de educação reconhecida com a LDB 9394/96. Estabelecida como modalidade de ensino, pertencente à educação básica brasileira, a EJA passa a dispor de direitos e fundamentos próprios, porém sua trajetória de direito e legalização ainda vem sendo constantemente pauta das discussões ligadas a direito social, qualidade da educação e analfabetismo no Brasil.

Comumente, a compreensão de Educação de Jovens e Adultos confunde-se com a ideia de Ensino Noturno, devido às particularidades presentes nestas esferas da educação. Trata-se de uma associação equivocada, uma vez que a perspectiva da EJA não se configura pelo turno em que é oferecida, mas devido às características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Inúmeras iniciativas de educação de adultos em escolas ou outros espaços têm demonstrado a necessidade de ofertar esta modalidade para além do turno noturno, possibilitando a inclusão daqueles que só podem estudar durante o dia.

A Educação de Jovens e Adultos em seu percurso histórico acompanhou transformações políticas, sociais e econômicas do país, numa constante luta

intercalada por avanços e retrocessos. Ainda diante de muitos embates e conquistas, a EJA perpassa todos os níveis da Educação Básica do país como esfera de práticas e de reflexão que transborda os limites da escolarização formal. Constitui-se como um direito garantido por lei, direito para além da certificação, correspondendo a uma vida mais digna, com a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir na sociedade. E para tal, enfrentamento na efetivação do direito, somos chamados a transpor as barreiras da invisibilidade e da negação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: AS VEREDAS PARA APROXIMAR A SUBIDA DA LADEIRA

*“Você me pergunta
Aonde eu quero chegar
Se há tantos caminhos (...)”*

Caminhos - Raul Seixas

Muitos eram os caminhos e grandes eram as pretensões, entre reflexões, análises, ponderações e sugestões o adentramento ao campo da metodologia se fez necessário a fim de eleger com rigor as estradas e os instrumentos fundamentais para o estudo sobre a subida da ladeira.

3.1 A PARTIDA

A metodologia consiste no detalhamento, no planejamento minucioso da ação desenvolvida no método do trabalho de pesquisa. Este estudo traçou a abordagem da EJA enquanto modalidade de ensino na Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS, no município de Jussara-Bahia, na perspectiva da permanência.

Partindo deste pensamento, a especificação dos métodos investigativos tornou-se fundamental, pois constitui um dos eixos centrais na organização da produção do conhecimento científico, formando um conjunto de princípios que direcionaram a conduta do pesquisador durante todo o processo.

Considera-se a presente pesquisa predominantemente qualitativa, sendo o ambiente natural a fonte direta de investigação e o pesquisador enquanto observador das relações ali existentes, denotando um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Esclarece Moreira e Caleffe (2008, p. 73) ao abordar que “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser

facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.”

Assumindo que o caráter qualitativo da pesquisa se sobressaiu nesta investigação, articulou-se aqui o nível interpretativo, para compreender como os sujeitos experimentam, percebem, criam, realizam, modificam e interpretam a realidade em que se encontram, interessando-se pelos significados e intenções das ações dos sujeitos. A observação dos indivíduos em seu contexto, as entrevistas, as análises de seus hábitos e seus registros, proporcionou um aprofundamento da realidade estudada.

O pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até a sua completa ação, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso. (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 64)

O método adotado para este estudo foi a pesquisa-ação, aqui compreendida como *pesquisa na/para/enquanto ação*, em que, a pesquisa acontece concomitantemente com a ação, em busca de referências e subsídios para a efetivação da ação, supondo a análise da situação encontrada a fim de proporcionar um produto final, uma colaboração com vistas à melhoria da realidade.

A pesquisa-ação revelou-se como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14)

Aliada à pesquisa-ação, a etnografia ganhou espaço nesta investigação por render-se ao interesse na investigação local, atentando para o significado da organização de um grupo particular de pessoas e tendo em sua natureza processual as formas como as relações são construídas em determinado espaço ou nas interações desenvolvidas no âmbito escolar e social, caracterizando-se, dessa maneira, basicamente em estabelecer relações, selecionar informantes, documentar o cotidiano, analisar a cultura, priorizando a participação ativa dos sujeitos pesquisados e a revelação das relações e interações, a partir de instrumentos etnográficos, como a observação participante e entrevista.

A etnografia contribui para as pesquisas qualitativas, em estudos que versam sobre as desigualdades, os processos de exclusão, abordando a cultura como um sistema de significados permeados pelas estruturas sociais e pelas ações e interações humanas.

Para a compreensão daquilo que acontece no contexto da cultura da escola, de modo que possibilitasse à pesquisadora o desvelamento de processos que, dada à rotina dos sujeitos da cultura, tornaram-se aparentemente despercebidos aos seus olhos, esta fase da pesquisa, devido as suas intenções e características, possuiu traços da pesquisa etnográfica, por ser um veículo de compreensão do objeto, da instituição, do lócus da pesquisa, dos sujeitos que compõem a EJA.

Neves (2006, p.2) entrelaça a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação ao afirmar: “Abordamos estes dois métodos em uma relação mútua, pensando que a primeira nos ensina como ‘ir a campo’, e a segunda nos ensina a trabalhar com a demanda que surge neste trabalho de campo.” No caso desta pesquisa, a opção foi a pesquisa-ação, por se tratar de uma tentativa sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

Sendo este um desdobramento profissional, pois como afirma Tripp (2005, p. 446): “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” Aliam-se pesquisa-ação e etnografia, embora a observação de caráter etnográfico também serviu de inspiração para melhor compreensão das práticas pedagógicas docentes na cultura escolar.

Para Neves (2006), a pesquisa-ação envolve três momentos: o conhecimento da realidade, visando à sua compreensão e à transformação dos problemas vividos; a participação coletiva dos envolvidos e a ação de cunho educacional e político. Assim, o pesquisador empenha-se na pesquisa de maneira a transformar-se em um observador participante, em que o produto final responde ao próprio processo de investigação.

A proposta colaborativa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, baseada na relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa tem como principal função a modificação da realidade. Esses pressupostos da pesquisa-ação fundamentaram a intervenção: uma pesquisa calcada na realidade da escola, envolvendo a comunidade, com vistas a uma transformação.

Entende-se assim que a pesquisa-ação

[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2000, p. 16)

A caracterização da pesquisa como sendo “pesquisa-ação” se deu pela presença efetiva de uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema proposto como alvo de intervenção. Assim sendo, a pesquisa-ação pretendeu resolver as questões na prática, de forma ativa e interativa, e com a participação de todos os envolvidos com a pesquisa.

Os vieses metodológicos aqui descritos demandaram opções metodológicas e éticas, sendo posições entre as quais proporcionou-se uma interlocução. Caminhos que ora se entrecruzaram, ora se afastaram, pautados no percurso da pesquisa.

3.1.1 A preparação

Considera-se a própria prática da pesquisadora como referência inicial para esta pesquisa, devido à experiência no campo do trabalho pedagógico da Escola Municipal Professor Roberto Santos, como professora e, posteriormente como coordenadora pedagógica da modalidade EJA, a qual suscitou questões continuamente reforçadas no contato com professores e alunos nos mais diversos momentos no cotidiano escolar.

O amadurecimento do problema de pesquisa durante a elaboração do projeto levou-a a buscar bases teóricas que colaborassem na compreensão e na análise do problema a ser investigado. Buscando conhecer como acontecem as práticas no interior da escola e captar os sentidos construídos pelos sujeitos – equipe gestora, professores e alunos – fez-se necessário estabelecer uma inserção *in loco* e construir uma descrição detalhada dos dados observados. Deste modo, foi traçada a pesquisa em campo.

É importante frisar que para a realização do curso de mestrado e, conseqüentemente, durante toda a realização desta pesquisa, foi concedido pela Prefeitura Municipal de Jussara, órgão ao qual a pesquisadora está vinculada como professora efetiva através de concurso público, licença para estudo e aperfeiçoamento. Assim, foi disponibilizado tempo para realização da pesquisa sem comprometimento direto com os horários, atribuições e locais de trabalho.

Partindo da definição de cultura da escola como identidade organizacional própria da escola, com seus valores, rotinas, hábitos, ideologias, normas, especificando seu espaço, no segundo momento da pesquisa foi realizada a fase descritiva da pesquisa.

A proposta de análise da cultura da EMPRS na perspectiva da permanência dos estudantes foi investigar se a escola promovia, ou não, uma prática diretamente relacionada com as especificidades da EJA, como afirma Dayrell (1999), ao se posicionar em “desvelar como os atores lidam na escola com o espaço, o tempo e seus rituais cotidianos.” Especificando esse desvelamento, Moreira e Caleffe (2008, p. 86) afirmam que “[...] as fontes de dados são as pessoas, os cenários, os objetos relevantes que estão sendo observados.” Assim como mencionado anteriormente, os instrumentos utilizados nesta etapa foram a observação participante; as entrevistas semi-estruturadas e a fonte documental.

3.1.2 A largada

Toda a pesquisa em campo, desde as entrevistas, as observações e a fonte documental, aconteceu no turno noturno, pois a modalidade EJA no ano de 2015 – ano destinado à pesquisa em campo – foi organizada apenas nesse turno.

Entre os anos de 2013 e 2014, a pesquisadora foi coordenadora pedagógica da escola em estudo, sendo que no ano de 2015 migrou para a Secretaria de Educação para que o seu trabalho enquanto coordenadora de área, neste caso a EJA, abrangesse a modalidade em toda a rede municipal de Educação.

Para realizar a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas, inicialmente, foi realizada uma reunião com a equipe gestora e docente da Escola

Municipal Professor Roberto Santos, a fim de apresentar os objetivos de pesquisa. Posteriormente, adentrando no campo de pesquisa, objetivando estudar a cultura da escola, buscou-se perceber e compreender as representações e os sentidos construídos pelos sujeitos sobre o trabalho escolar, as atitudes comuns no cotidiano, as maneiras de se abordar, resolver os conflitos e encaminhar necessidades, as relações profissionais, enfim, a dinâmica de funcionamento da escola.

Para tal, foi necessário construir os dados através de observações participantes, entrevistas semi-estruturas e fonte documental. A intenção consistiu em imergir no espaço escolar para analisar a realidade deste espaço.

Schatzman e Strauss (1973) apresentam um mapeamento inicial do local a ser estudado, sugerindo o mapa social, enfocando o número e os tipos de pessoas, hierarquia, divisão de trabalho; o mapa espacial com a localização das pessoas, seus equipamentos e salas e o mapa temporal que registra o fluxo de pessoas, seus horários, reuniões e rotinas. Após o registro e a análise dessas informações iniciais coletadas, a pesquisa se estreita e passa a observações focalizadas. Somente, após mais análises e repetidas observações em campo, é possível estreitar a investigação e fazer observações específicas.

A descrição foi realizada a partir da observação participante, objetivando fazer a descrição densa da cultura da escola em relação à modalidade EJA no referido espaço. A partir da análise dessas informações iniciais, surgiram as perguntas estruturais mais específicas, que levaram a observações focalizadas.

3.1.3 A observação participante e a cultura da escola

A observação participante surgiu como um importante instrumento na pesquisa, considerada como característica da abordagem etnográfica, por consistir numa maneira de interação e apreensão dos significados da realidade social e cultural a ser pesquisada, também é passível de ser utilizada na pesquisa-ação por se tratar de uma pesquisa engajada aos grupos investigados e voltada para o desenvolvimento e melhoria da situação dada. Assim também as observações e

técnicas apontadas na etnografia foram válidas e pertinentes também para a prática da pesquisa ação.

Spradley (1980) aponta a observação participante como técnica para se fazer um estudo etnográfico, que tem um duplo objetivo: engajar-se em atividades apropriadas na situação estudada e observar as atividades, pessoas, e aspectos físicos da situação. O observador participante experimenta estar dentro e fora da situação estudada, e se transforma, ele mesmo, em um importante instrumento de pesquisa.

A observação participante apresentou-se como um dos procedimentos de construção de dados mais coerentes com a abordagem qualitativa e os estudos culturais, pois tendo como um das categorias de análise a cultura escolar, muitas informações poderão ser recolhidas através dos discursos, das práticas e de atitudes observadas.

De modo que, este instrumento tornou-se viável para apanhar dados *in loco*, motivo pelo qual a pesquisadora esteve presente no lócus durante os meses de agosto de 2015 e março de 2016 em períodos, momentos, dias e situações variadas, embora como já exposto anteriormente sempre no turno noturno, pois tem sido neste turno que acontecem as aulas e os eventos para esta modalidade. A técnica de observação buscou apreender informações, utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspectos da realidade, que à primeira vista passariam despercebidos.

A observação foi escolhida como instrumento de coleta de dados por facilitar a obtenção de dados a respeito das crenças sobre as quais os indivíduos não têm consciência, mas que, de algum modo, conduzem seu comportamento. Nesta pesquisa, foram observados os rituais, as relações interpessoais, os processos comunicacionais e o espaço físico, com o propósito de identificar elementos da cultura da escola, de modo a captar os aspectos descritivos e analíticos, para relacionar aspectos entre diferentes instrumentos da pesquisa. Este instrumento permitiu a obtenção de dados adicionais para a complementação de informações.

A observação se deu em espaços coletivos (sala de professores, secretaria, biblioteca, pátio, etc.), ao circular livremente pelos espaços da escola, e acompanhar o trabalho das equipes de gestão (diretor da EJA e coordenadora pedagógica), secretárias e professores, aulas, intervalo das aulas, chegada e saída de alunos e

funcionários, assim como em reuniões pedagógicas, conselhos de classe ao interagir com os sujeitos, muitas vezes dialogando sobre as situações e acontecimentos da escola e participando ativamente de algumas atividades diárias e rotineiras da escola.

Para registro, foi organizado um roteiro de observação, que guiou o olhar da pesquisadora durante o processo de observação, de modo que os dados da observação participante pudessem ser descritos em um caderno intitulado *Diário de Campo*.

3.1.4 Os documentos oficiais da escola e a permanência dos alunos da EJA

A presente pesquisa tem traços etnográficos e utilizou a fonte documental numa triangulação com a entrevista semi-estruturada e com a observação participante. Os principais acervos utilizados foram os documentos legais: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, dados do Censo Escolar, IDEB e IBGE, as Atas de Resultados Finais, os Diários de Classe, os registros de professores, enfim, todo acervo disponibilizado pela gestão da escola que contribuiu na caracterização da modalidade EJA na EMPRS.

Objetivando centralizar a temática geral em um campo de observação mais circunscrito, surgiu a necessidade de se estabelecer um recorte temporal. Para a exploração das fontes documentais, estipulamos um recorte histórico inicial entre os anos de 2009, com a implantação da modalidade na escola, e 2015, ano em que surgiu a proposta desta pesquisa, com exceção da exploração sobre os dados históricos da escola que abrangeu documentos e registros desde sua criação. Apesar do uso de dados quantitativos, a investigação caracterizou-se essencialmente, como uma pesquisa qualitativa.

A exploração minuciosa em documentos e informações deste período serviu como suporte para conhecer as especificidades e necessidades da EJA da EMPRS a partir dos seus referenciais legais e teóricos de modo a relacionar as especificidades presentes na EJA da EMPRS e nos elementos da cultura da escola com a permanência, ou não, dos estudantes tecendo sobre os aspectos da

modalidade presentes na cultura da escola com seu aparato legal, compreendendo a sua organização, além de possíveis registros específicos da modalidade.

Nesta fase do estudo, o material foi selecionado, organizado e arquivado, ao mesmo tempo em que dava prosseguimento à coleta de outras fontes. Este processo de selecionar, organizar e arquivar o material encontrado nas fontes documentais utilizou critérios da análise de conteúdo, a partir do uso de algumas técnicas, tais como levantamento quantitativo e qualitativo de dados e assuntos sobre a EJA, permanência, resultados e história da escola, além da criação de pastas e construção de tabelas, gráficos e fichamentos para facilitar o controle e manuseio.

3.1.5 As entrevistas e os sujeitos

A fim de caracterizar as especificidades presentes na EJA da EMPRS a partir dos elementos da cultura da escola com ênfase na permanência dos estudantes e analisar a cultura da escola na perspectiva da permanência ou não dos estudantes, fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas com a equipe gestora, os professores e os alunos da modalidade e, da observação participante por todo espaço escolar; além da exploração documental em dados do Censo Escolar, em Fichas de Aluno, nos Projetos Pedagógicos, no Regimento Escolar, Diário de Classe, Atas de Resultados Finais, entre outros.

O uso de entrevistas com alunos, professores e gestores, por sua especial relevância na busca dos sentidos construídos pelos sujeitos, permitiu aprofundar e retomar aspectos observados no cotidiano da escola, comparando ambos os aspectos, confrontando-os e ampliando, desse modo, a análise sobre as questões. Assim, a partir de roteiro previamente estruturado, foram entrevistados a equipe gestora, todos os professores que compunham o quadro docente da EJA no ano de 2015 nessa escola e uma porcentagem dos alunos regularmente matriculados nesta modalidade.

Atentando para os aspectos de neutralidade e imparcialidade na amostragem da pesquisa, foi elaborada uma lista a partir da relação de alunos frequentes em

cada turma. Desta lista foram sorteados 25% dos alunos que permaneciam frequentando a escola até o mês de novembro, sendo convidados individualmente para participar da entrevista. Todos os sorteados aceitaram e participaram, totalizando 21 alunos.

As entrevistas com a equipe gestora – diretor da EJA e coordenadora pedagógica – e com os professores, num total de 11 professores, foram realizadas na própria escola, sendo gravadas e transcritas em horários previamente agendados. Já as entrevistas com os alunos foram realizadas durante a semana de avaliação, após a realização das mesmas, de modo a evitar qualquer transtorno para os alunos e professores.

A fim de preservar a identidade dos entrevistados foi utilizada a seguinte organização na análise das entrevistas: para professores: P1, P2, P3,... P11, onde P significa Professor e o número corresponde a cada um dos professores entrevistados, totalizando 11 (onze). Na correspondência das entrevistas com os alunos, utilizamos a mesma organização: A1, A2, A3,... A21, sendo que a letra A significa *Aluno* e o número corresponde a cada um dos alunos entrevistados, totalizando 21 (vinte e um).

Entre as características das entrevistas semi-estruturadas está a possibilidade de o informante discorrer sobre o tema proposto. Um roteiro de questões previamente definidas foi seguido, feitas em um contexto semelhante ao de uma conversa informal. Mesmo assim, algumas dificuldades surgiram durante as entrevistas com os alunos, sendo necessário esclarecer o enunciado de algumas perguntas, além de auxiliá-los a recompor o contexto da pergunta, favorecendo maior direcionamento para o tema, a fim de que os objetivos de cada pergunta fossem alcançados.

A interação entre o entrevistador e o entrevistado favoreceu as respostas espontâneas. Priorizou-se estabelecer uma relação de confiança e tranquilidade com os alunos, de modo que estivessem à vontade para saber os motivos da pesquisa e para responder às perguntas; sendo, assim, possível obter respostas fidedignas e válidas. Foram realizadas ao todo 34 (trinta e quatro) entrevistas. As entrevistas possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções dos três grupos em relação ao estudo.

3.1.6 A perspectiva de análise do trajeto: do roteiro à bagagem

O cruzamento e o confronto das fontes foram indispensáveis, uma vez que permitiram a compreensão real e contextualizada através do cruzamento entre fontes que se complementaram, problematizando o objeto da pesquisa, propondo questionamentos, revisando o arcabouço teórico, num processo constante de revisão, análise e síntese de informações, dados e relatos.

A interpretação e a análise das informações requereram que, a partir da definição dos objetivos traçados, fosse desenvolvido um trabalho de triangulação, confrontando os elementos empíricos – prática cotidiana – com as políticas existentes – normalização – e as teorias – presentes nas políticas educacionais – as quais expressariam as concepções dos professores e da equipe gestora.

Realizada a coleta de dados, empreendeu-se a análise de conteúdo, a fim de analisar as informações, seguindo as ideias de Bardin (1977) que considera a análise de conteúdo como uma leitura profunda, que empreende a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Então, os dados coletados previamente foram analisados, através da análise categorial que, de acordo com Bardin (1977), consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar opiniões e atitudes através de dados qualitativos. A interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas entrevistas e pelas observações.

Para Bardin (1977), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo é uma técnica de análise que compreende as informações recolhidas nas entrevistas e nas observações do pesquisador. Para a

análise dos dados foi imprescindível classificá-los em categorias que colaboraram para a compreensão além dos discursos.

As categorias foram formadas após a seleção do material e da leitura flutuante. Segundo Bardin (1977, p. 95-102), a análise de conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com a pré-análise, na qual se sistematiza as informações: escolhe os documentos, formulam-se hipóteses e objetivos para a pesquisa; seguindo para a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos; e no tratamento dos resultados, a inferência e as interpretações, cujos resultados são tratados de modo a serem significativos e válidos.

Durante a interpretação e a análise dos dados, foi preciso voltar incansavelmente aos objetivos da pesquisa e, atentamente, aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois no entrelaçar destes se deu o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica trouxe sentido à interpretação.

As interpretações a que levaram as inferências ocorreram na tentativa de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que conota o discurso enunciado, o que está oculto em determinadas declarações, aparentemente superficiais. A análise dos dados exige um cauteloso olhar do pesquisador quanto às práticas, discursos e cultura ali presente, devendo imperar, portanto, a ética e o rigor científico, no caminho a ser trilhado.

Esta pesquisa-ação permitiu o desvelamento e a construção coletiva de uma proposta colaborativa que ampliasse e fortalecesse as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos, priorizando a efetiva organização da modalidade e propostas de práticas pedagógicas consoantes às especificidades dos sujeitos⁷.

⁷ A Proposta Colaborativa encontra-se no Capítulo 5 deste trabalho.

4 ENTRE ANDANÇAS, TRAVESSIAS E DISTANCIAS: O SUBIR A LADEIRA E SEUS DESAFIOS

18h45, a rua começa a ganhar movimento, alunos vem em grupos, outros sozinhos, conversam, se encontram, seguem... Entre fardas do CECAL e da EMPRS encontram-se jovens, adultos e idosos, todos com o mesmo destino: a escola. 18h55 o fluxo de alunos aumenta consideravelmente, agora as motocicletas, os carros e ônibus do transporte escolar, algumas bicicletas. Alguns se direcionam a EMPRS, outros seguem a subida da ladeira em direção ao CECAL. Carregam livros, cadernos, sonhos, medos, crianças, o cansaço do trabalho, da jornada dupla, tripla, múltipla, carregam esperança e isso basta. No mesmo ritmo estão os professores, alguns passam, outros chegam, adentram a escola. O foco aqui é a EMPRS. No pátio alunos dirigem-se as salas de aula, outros pequenos grupos se encontram e conversam no pátio, vão ao bebedouro, ao banheiro. Na sala dos professores, o mesmo acontece, na secretaria preparam-se diários de classe, impressões, materiais. Os inspetores – assim chamados embora façam todo o trabalho deste a portaria da escola, a providência de carteiras, colchões para as crianças pequenas que acompanham as mães na sala de aula, o uso da camisa da farda, a campainha e seus horários – desdobram-se para atender a demanda para o início da aula. Soa a campainha, todos se direcionam as suas salas, professores e alunos. O pátio se esvazia, a sala se movimenta, se preenche, ganha luz, som e imagem. Alunos ainda chegam,

alguns ligeiramente em direção as salas, outros lentamente procuram 'ganhar' tempo. Uns à procura do tempo perdido, outros ainda procuram o que foi perdido. Movimentos em busca de grampeador, folhas de papel ofício, atenção, água, cola, coordenação, afeto, direção. São os alunos da EJA fazendo o espaço, ganhando o espaço, alterando o espaço. Sinal tocou. Hoje tem merenda, ontem não teve, merenda por aqui não se pode esperar. Enquanto a fila se forma no pátio, alguns professores conversam com alunos no pátio, outros se encontram na sala dos professores. São dez minutos, se organizam para a continuidade da atividade: mais água, papéis, diários, ouvidos e vozes. A vida acontecendo em todo o espaço. 20h40 O retorno a sala de aula, agora já mais vazia, alguns alunos já foram, saíram. Outros tantos continuam. É a escola acontecendo, entre chegadas, saídas e partidas. Crianças correm pelo pátio, outras dormem na sala de aula, próximas a seus pais. Por aqui a vida é assim, entre sonhos, correrias e lutas. 21h50 O sinal toca encerrando mais um dia. Amanhã as 18h45 tudo de novo.

Diário de Campo, out/2015

A citação acima retrata o cotidiano escolar e enfatiza a educação enquanto processo social, cultural e histórico, pois aborda a vida escolar cotidiana em que as interações que ali ocorrem englobam um contexto repleto de significados. O estudo da cultura da escola ultrapassa o mero retrato do seu cotidiano, possibilitando um processo de reflexão e reconstrução das práticas ali existentes, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento e indicando suas contradições. Neste capítulo, aprofundaremos a discussão acerca da cultura da escola pelos vieses da permanência dos alunos no processo de escolarização com vistas à subida da ladeira.

4.1 CULTURA DA ESCOLA: PERCURSO DE IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O conceito de cultura evoca interesses multidisciplinares, sendo discutido e compreendido a partir de diferentes áreas, enfoques e usos, perpassando distintos conceitos devido ao seu próprio caráter transversal.

Para Tylor (1871 apud LARAIA 2001), cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem, incluindo conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade, caracterizando-se por sua dimensão coletiva.

Já Geertz (2008) concebe a cultura como uma “teia de significados” que o homem tece ao seu redor e que o amarra. Sendo um conjunto de significados transmitidos historicamente, ou seja, incorporados através de símbolos que se materializam em comportamentos.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície.(GEERTZ, 2008, p. 04)

O meio cultural é um dado da realidade humana e o homem não existe sem cultura. De um lado, o homem produtor da cultura e, de outro, a cultura como produtora do homem. Nota-se, então, a intrínseca e indissociável relação entre ambos, pois o homem não existe sem cultura, tampouco a cultura sem o homem.

De acordo com Bauman (2012), existem três perspectivas para o conceito de cultura: a noção de cultura como *conceito hierárquico*, cuja cultura é um elemento herdado ou adquirido e que define as características da criatura humana; o *conceito diferencial*, em que a preocupação primordial é visualizar as diferenças dos modos de vida entre os vários grupos humanos, classificando-os; e o *conceito genérico* que aponta características em comum da espécie humana distinguindo-a dos demais seres vivos, sendo a cultura uma característica universal de todos os homens.

Para Bauman (2012, p.155), “o conceito de cultura, quaisquer que sejam suas elaborações específicas, pertence à família dos termos que representam a práxis humana.” Assim, defende que não existe sociedade sem cultura, ou cultura sem o alicerce de uma comunidade, sendo as manifestações culturais como elemento primordial da práxis humana, visualizando a cultura como libertadora de toda forma de alienação e opressão.

Na proposição de Bauman, a cultura é especificamente humana, no sentido que apenas o homem, como espécie, é capaz de desafiar sua realidade e produzir novos significados para sua vida. Seja no plano individual ou no coletivo, somente o homem pode conquistar a liberdade para criar.

A cultura não é estática, ela se remete ao processo, à experiência histórica. Sendo uma dimensão do processo social, diz respeito a todos os aspectos da vida social. Assim, podemos entendê-la como uma dimensão do processo social e utilizá-la como um instrumento para compreender as sociedades contemporâneas. Reforçam Santos (2006, p.44) que

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é ‘algo natural’, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana.

A cultura consiste na base sobre a qual o homem caminha e se desenvolve ao longo do processo histórico em busca da realização e do aprimoramento do ser. A formação, expressão e (re)estruturação da cultura é um processo social, sendo necessariamente humano, embora, o homem necessite da educação para se humanizar.

Em síntese, a palavra *cultura* significa o modo de um grupo social compreender a vida, sendo tudo aquilo que um determinado grupo social cultua, de seus valores, as suas tradições e manifestações. A cultura é um aspecto da realidade social e de sua transformação, concomitantemente sendo expressa e modificada.

Cultura consiste num conjunto de práticas, de ações, de comportamentos pelas quais os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se diferenciam, de modo a conservá-la ou modificá-la conforme sua realidade. Não há uma cultura em si ou um modelo de cultura pré-determinado, na verdade existem

diversas culturas, que variam conforme cada contexto histórico, econômico, social, religioso.

Segundo Abbagnano (2000, p. 225), o termo *cultura* tem dois significados básicos. O significado mais antigo abrange a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No mais atual, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. De modo que, *cultura* pode ser entendida como conjunto de ações que moldam o comportamento de grupos sociais, tornando-os reconhecíveis.

Nesta pesquisa, entendemos o conceito de cultura como um conjunto de hábitos, regras, normas e conhecimentos de um determinado grupo, em todas as suas manifestações, sendo um processo acumulativo resultante das experiências históricas do grupo e determinante no seu comportamento e nas relações aí estabelecidas.

As discussões mais recentes entre pesquisadores, não apenas da área da educação, mas das Ciências Humanas e Sociais, trazem o termo *cultura da escola* para permear os elementos e processos organizacionais que identificam os costumes de uma determinada escola, como seus valores, rotinas, hábitos, ideologias, normas, entre outros.

Cultura da escola refere-se à identidade organizacional própria da escola, da instituição específica. Diferentemente do termo *cultura escolar*, que abrange os processos, hábitos e valores das escolas como um todo, *cultura da escola* especifica o espaço e delimita a cultura peculiar da instituição. Assim, cada escola apresenta sua identidade e seus costumes, que a definem, caracterizam, tornando cada instituição escolar única e particular.

Forquin (1993) refere-se à cultura da escola como o conjunto de características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. Para Viñao Frago (2000) constitui o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

Existem inúmeros elementos que aproximam as escolas, assim como existe uma infinidade de outros elementos que as diferenciam. No entremeio desses

elementos está a cultura da escola, sugerindo que cada escola possui uma cultura própria com organização, estrutura de funcionamento e ritmos do cotidiano escolar que são peculiares.

A escola é produtora de uma cultura específica e também um espaço de convivência de diversas culturas. Por ser um processo e resultado dos acontecimentos e das experiências dos sujeitos, e não um pressuposto, é válido, também, apreciar as formas como os sujeitos se apropriam das culturas que ali transitam. Reputa-se, portanto, a cultura da escola como uma importante categoria para o estudo das relações que se estabelecem na escola.

A análise da cultura da escola permite um olhar outro para o interior da escola, ou seja, para suas relações internas. Enquanto conjunto de normas e práticas, esta definição de cultura da escola pretende analisar o cotidiano e a organização da escola, atentando para as relações que os profissionais e os alunos estabelecem entre si e com os demais e os delineamentos de suas trajetórias escolares atreladas a permanência.

Entre os principais elementos que desenham essa cultura estão os indivíduos (alunos, responsáveis, professores, gestores e demais profissionais), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (tomadas de decisão e de comportamento).

Os indivíduos e suas práticas rotineiras compõem o alicerce para o entendimento da cultura da escola, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos e a sua trajetória escolar. Assim como os discursos, a organização do espaço físico, as formas de comunicação e de linguagens e as práticas presentes no cotidiano escolar evidenciam suas formas de ação, construídas no decorrer da sua história, as quais refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores, em todo e qualquer espaço e tempo, segmentado, fracionado ou não, constituindo traços da cultura da escola.

Para analisar a cultura da escola, atenta-se para um conjunto de elementos. Elementos esses que nem sempre são visíveis nos registros oficiais - Proposta Pedagógica, Projeto-Político-Pedagógico, Atas – sendo necessário procurar outras fontes menos formais – projetos, planos de ensino, livros, relatórios, fichas de

alunos, avaliações – consideradas como fontes privilegiadas de investigação e análise.

Enquanto a cultura escolar abrange as características, normas, rotinas e hábitos comuns a todos os espaços escolares, a cultura da escola se restringe a um espaço específico, sendo aquilo que a singulariza, que sobressai, que a torna reconhecível entre as demais escolas.

A cultura da escola envolve também a cultura material, pois através dos materiais escolares – sua disposição, seu uso e controle – e outras materialidades concretas existentes no espaço escolar, torna-se possível desvendar práticas e valores que incorporaram a organização deste espaço e dos objetivos que regem a prática educacional.

A cultura da escola suscita a existência, em cada escola, de um conjunto de elementos organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto valores, hábitos e comportamentos transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores).

4.1.1 A cultura da escola e a crítica à homogeneidade

A homogeneidade, já discutida anteriormente, pode ser revelada através da cultura da escola, no modo como a escola está organizada, afinal há uma série de rituais e normas preestabelecidas em cada espaço escolar, desde a distribuição dos espaços, dos horários a serem respeitados, passando pelo controle de frequência, até os perfis de profissional e de aluno estabelecidos como parâmetro de qualidade e desenvolvimento. Todo este aparato determina um modelo disciplinado e passivo que deve ser enquadrado por aqueles que constituem a instituição escolar.

Quando eleito um universo escolar para observação e análise, são diagnosticados os mecanismos de reprodução e manutenção de uma cultura que é própria dessa instituição, pois a escola impõe através da sua cultura, de forma tenaz, determinados modos de agir, pensar e se comportar, estabelecendo relações próprias de uma instituição que se reproduz em si mesma. Esta reprodução se

efetiva até mesmo por aqueles que inicialmente não se encaixam nos padrões determinantes revelando, assim, a cultura da escola.

[...] até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais [...] (DI PIERRO, 2005, p. 1.120)

A cultura escolar se institui historicamente, originando uma cultura específica da escola, que se organiza em práticas e se efetiva quando os sujeitos se apropriam desse ambiente cultural e o reelaboram no seu cotidiano. Assim, cada escola, cada ambiente educacional tem sua dinâmica própria e comporta diferenças, apesar da força dos processos de homogeneização que se instituíram para conformar sua ação.

A cultura da escola se confronta cada vez mais com a questão das diferenças culturais. O aspecto homogeneizador e suas formas de ação pedagógica imbuídos na sua cultura da escola se propõem a tratar a todos de maneira igual, tornando as especificidades daqueles que compõem a escola, invisíveis, e as diferenças são trabalhadas de modo a serem silenciadas até o término do período escolar. A escola, amparada por esta concepção, não é a mesma para todos. Ela silencia e reproduz as diferenças.

As novas discussões no campo da EJA, em favor do respeito à heterogeneidade consideram que a escola não pode compensar as diferenças econômicas, sociais e políticas dos educandos: porém, cabe a ela atenuar seus efeitos e desmistificar o caráter inevitável dessas diferenças, ao substituir a lógica da homogeneidade, pela lógica da diversidade.

A diversidade e a pluralidade estão constituídas nas formas de pensar, agir e viver, através das atitudes e posturas que garantem, a cada um, construir o conhecimento e integrá-lo a sua vida com significado, respeitando suas especificidades e possibilitando a ressignificação dos seus conhecimentos e valores.

4.2 SITUANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

4.2.1 O município de Jussara

O município de Jussara (Ilustração 1), localizado a noroeste do estado da Bahia, na microrregião de Irecê, inserido no semi-árido baiano, com coordenadas geográficas de latitude $-11^{\circ} 02' 49''$ S e longitude $41^{\circ} 58' 10''$ O, distante da capital do estado 432,4 km, apresenta clima semi-árido, com altas temperaturas e baixa precipitação anual.

Ilustração 2: Mapa do Brasil e da Bahia, no destaque, o município de Jussara.



Fonte: IBGE, 2000.

Segundo o *Censo demográfico de 2010* (IBGE, 2010), o município de Jussara tem população total de aproximadamente 15.052 habitantes, com uma densidade demográfica de 16,92 habitantes por quilômetro quadrado, e uma área de 889,58 quilômetros.

Sua economia baseia-se na agricultura e pecuária, despontando-se para a atividade irrigada nos últimos anos, principalmente para a produção de tomate e de cebola e para a criação de ovinos e caprinos. O comércio local e os serviços, por conseguinte, atendem às necessidades básicas da população.

Há grande contribuição ainda da renda dos aposentados e dos funcionários públicos para a movimentação econômica do município, com concentração de trabalhadores formais nos serviços públicos e administrativos da prefeitura e também informais na feira livre semanal que se destaca por acolher muitos pequenos agricultores, haja vista sua capacidade de agregar em determinado local uma diversidade de produtos, de trabalhadores e de consumidores, reunindo produtos mais diversificados como gêneros alimentícios, confecções, utensílios domésticos, produtos importados, artesanato, sementes e plantas, etc. O sábado destinado ao dia de feira atrai pessoas de todo o município, beneficiando não apenas os feirantes, como os comerciantes de toda a sede que têm suas vendas aumentadas.

Destarte, o comércio local atende às necessidades básicas da população que, diariamente, desloca-se para o município de Irecê, localizado a trinta quilômetros de distância, em busca de produtos mais diversificados e de serviços especializados.

Durante as épocas de crise agrícola, devido à escassez das chuvas, principalmente, sabe-se que o suporte econômico se dá, essencialmente, pela renda dos aposentados, funcionários públicos e beneficiários dos programas sociais do governo.

O desencadeamento do êxodo rural atinge em maior número as pessoas de baixa renda, que devido às condições de trabalho em seus lugares de origem, ao contexto econômico de poucos recursos e, vivendo no limite de sua sobrevivência partem em busca de melhores condições de vida nas cidades maiores.

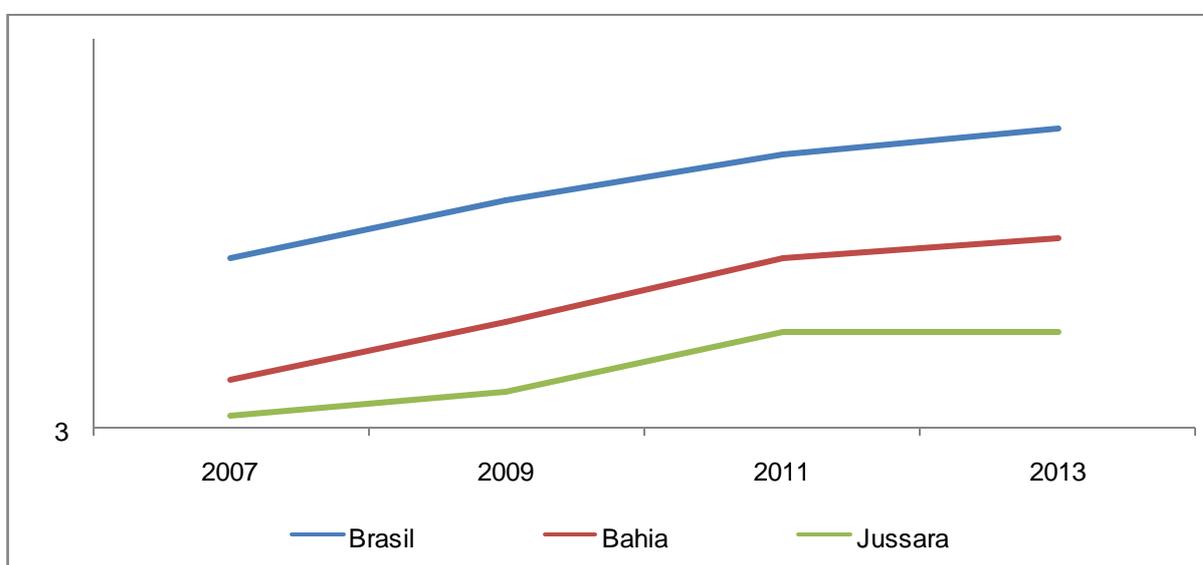
As consequências resultantes do êxodo rural se acumulam entre a alta urbanização nos grandes centros até a ruptura da identidade do povo migrante da área rural. No cerne destas consequências encontra-se a redução do número de alunos, ocasionando a desativação das escolas da zona rural em que os alunos oriundos delas são agrupados em unidades maiores, geralmente na sede do município. Esse deslocamento diário de alunos até as cidades para estudar alargam a discussão sobre o analfabetismo, a repetência, o abandono, a evasão, adequação pedagógica, numa via contrária as discussões sobre educação de qualidade e para todos.

Na rede municipal de Educação do município de Jussara há oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no qual este último é

mantido pelo Governo do Estado. Quanto à EJA, o Governo do Estado mantém o programa TOPA com turmas de Alfabetização para jovens e adultos apenas na sede do município, atualmente não existem turmas que contemplem o Tempo Formativo I – Eixos Temáticos I, II e III⁸ (correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), já o Tempo Formativo II – Eixos Temáticos IV e V⁹ (correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental) é ofertado em uma escola na sede do município, a saber, a Escola Municipal Professor Roberto Santos, e nos dois maiores povoados do município, Recife e Morros de Higino, respectivamente. A rede não atende a modalidade Creche (crianças de 0 a 3 anos), por ainda não ter um estabelecimento adequado para esta faixa etária. Também não há atualmente no município qualquer programa ou curso público de Educação Profissional ou Ensino Superior.

Logo abaixo é apresentada uma ilustração contendo o gráfico dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB municipal, estadual e nacional dos últimos dez anos:

Ilustração 3: IDEB – Rede de Ensino Pública



Fonte: IDEB (2007 - 2013)

Alvo de muitas críticas, as quais não serão tecidas neste trabalho, o IDEB de escolas e municípios é calculado a partir de dois eixos: a taxa de rendimento escolar

⁸e⁹ Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores, segundo a Política de EJA da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia.

(aprovação) e as médias de desempenho da Prova Brasil. Por ser uma base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos à educação serve como ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade da educação básica e, conseqüentemente, um importante condutor de políticas públicas – ao direcionar ações dos gestores – em prol da qualidade da educação.

Fazendo um comparativo dos resultados do município com os resultados do estado e do país, os dados permitem constatar que a evolução do IDEB durante este período se deu na mesma velocidade do crescimento do IDEB estadual e nacional, embora se considere que há um grande caminho a ser trilhado, pois mesmo que as médias do IDEB, principal indicador de qualidade do ensino brasileiro, tenham aumentado em relação aos anos anteriores, o diagnóstico sugere a existência de vários problemas, como o abandono escolar e as reprovações, e a necessidade de políticas públicas, como as que visam à inclusão e a permanência dos alunos nos espaços educacionais.

O Município de Jussara iniciou a construção do Plano Municipal de Educação - PME no ano de 2014, sendo aprovado no ano de 2015 com validade até o ano de 2025. O Plano Municipal de Educação constitui um conjunto de estratégias, metas e recursos estabelecidos pelos Poderes Públicos a partir de um diagnóstico da análise situacional do município e da educação, com dez anos de duração e institucionalizado por meio de lei municipal, articulada a uma legislação estadual e nacional.

O grande desafio da educação básica está na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade, ultrapassando o acesso à escola, sendo o objetivo da educação atualmente conduzido nas vias de promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, assegurando-lhes as condições de sucesso escolar.

4.2.2 A Escola Municipal Professor Roberto Santos – EMPRS: caracterização física, social e pedagógica

Na tentativa de relacionar e de analisar o cotidiano da escola às especificidades da EJA nos anseios da permanência escolar, partiu-se para a investigação nos indícios, nos sinais, na materialidade e na subjetividade das práticas que acontecem no contexto da escola.

Trata-se da descrição dos elementos que compõem o fenômeno educativo dentro de uma história concreta e particular, ou seja, da articulação da cultura da escola como uma categoria para se estudar o processo de escolarização que se dá em determinado momento e em determinado espaço. E, através deste estudo, provocar a apreciação da realidade evidenciada nas práticas analisadas.

A Escola Municipal Professor Roberto Santos funciona desde o ano de 1978, sendo a primeira escola do município a oferecer o curso de Magistério. Nos primeiros anos funcionava em outro prédio, onde atualmente está localizada a Escola Dr. Djalma Bessa.

A escola não é uma instituição isolada de seu contexto, seu território atua diretamente nas relações sociais, destarte seus elementos contextuais precisam ser incorporados nos estudos sobre o cotidiano. Atualmente a escola está localizada no centro do município de Jussara. Sua estrutura física, localizada no centro da cidade, foi projetada, inicialmente, para sediar a Prefeitura Municipal. No final da década de 1980, com a construção de um novo prédio para a Prefeitura, o espaço tornou-se a sede da Secretaria Municipal de Educação, e, no ano seguinte, passou a sediar a Escola Municipal Professor Roberto Santos a fim de atender aos primeiros anos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com turmas de Magistério e Contabilidade. Nessas últimas décadas o prédio passou por reformas, ampliações e adaptações para abrigar um número crescente de alunos e atividades.

A área física da escola é composta por uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de informática, uma sala de multimeios, dez salas de aulas (sendo sete no térreo e três no primeiro piso), uma biblioteca, uma cozinha, um banheiro masculino e um feminino (contendo dois vasos sanitários cada), um banheiro para funcionários e um pátio semi coberto.

A escola possui desde o ano de 2010 uma extensão – um anexo situado na Rua Manso Cabral – que oferece as turmas de 6º ano do ensino regular. Essa organização do espaço se deu devido ao prédio principal não ter espaço suficiente para comportar todas as turmas.

A escola também possui uma quadra poliesportiva coberta, que está localizada na Rua Manso Cabral. Há um projeto para construção de um novo prédio da escola que abrigue todas as turmas, com arquitetura planejada apropriadamente para escola, a localização do terreno já está definida, de modo que a quadra coberta foi construída neste terreno, por não haver espaço disponível próximo ao atual prédio da escola e para contemplar as futuras instalações da escola. A quadra coberta acaba atendendo a toda a comunidade, neste espaço acontecem as aulas de Educação Física, os eventos da escola, da Secretaria de Educação e da comunidade como um todo, além de servir de espaço de lazer para a população.

Nas proximidades do prédio principal da escola está localizado o centro administrativo do município, que abriga a Prefeitura Municipal, a Câmara de Vereadores, o Fórum do Poder Judiciário, bancos, sindicatos e estabelecimentos comerciais. Tal localização afeta a rotina da escola, possibilitando diversos olhares, o que demanda também maior visibilidade desta escola por parte da comunidade. Por ser a escola de maior porte no município e devido a sua localização todos os acontecimentos provocam grande repercussão tanto na rede municipal de educação como na sociedade local.

A localização, estrutura física, organização, manutenção e segurança da escola revelam muito sobre sua cultura. Considerando os estudos e a definição de cultura da escola neste trabalho, a localização da EMPRS coloca-se como uma característica marcante na cultura desta escola, ramificando-se em outras características que a tornam peculiar entre as demais da rede, a saber: espaço interativo da comunidade que abarca não apenas as famílias dos alunos, mas também demais sujeitos, sejam moradores, religiosos, comerciantes, entre outros; e vitrine da rede municipal, por ser mais visível geograficamente, suas ações refletem imediatamente na comunidade, desde projetos, atividades até paralisações e greves.

Considera-se que os espaços destinados às escolas não são aleatórios, há intencionalidade na localização dos prédios escolares, cumprindo-se como ponto de destaque na cena urbana, de modo a tornarem-se visíveis. As escolas, ao longo da história brasileira de educação, ocupavam lugares relevantes e estratégicos na sociedade; e, deveriam “funcionar como vitrines que expunham um produto que não

estava à venda: deveria ser reverenciado, admirado, mas estava disponível para poucos” (SILVA, 2006, p. 344).

O espaço interno da escola é muito frequentado pela comunidade que o procura com as mais diversas demandas, como local de encontros, cursos, reuniões, eventos, utilização de computadores, busca por informações diversas, dentre outras. Com a EJA, a escola se completa no atendimento às famílias, pois vários educandos do período noturno são pais e familiares de alunos do período diurno. Além disso, no turno da noite, há famílias inteiras com pai, mãe, filhos, avós, tios e tias matriculadas e frequentando a escola.

No turno noturno, a escola também é cenário para outras atividades, servindo de espaço para o curso pré-vestibular Universidade para Todos (projeto coordenado pela Secretaria Estadual de Educação e executado em parceria com as Universidades Estaduais, neste caso a Uneb), para as aulas preparatórias para o processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, cursos e minicursos oferecidos pela escola, por associações e pela Secretaria Municipal de Educação, aulas de reforço escolar e atividades de grupos religiosos e associações comunitárias.

Quando a comunidade se apropria do espaço público, neste caso a Escola Municipal Professor Roberto Santos, o espaço escolar ultrapassa a noção de lugar onde se trabalha com o conhecimento sistematizado, e constrói sentimentos de pertencimento à escola a partir das trocas de experiências e de aprendizagens mútuas.

A utilização do espaço escolar para reuniões e cursos, assim como para demais práticas sociais, amplia o cotidiano da escola para além dos muros das escolas, enquanto espaço para integração entre a comunidade, em que as pessoas se apropriam do espaço que é de direito em função das condições locais, enriquecendo as relações escola e aluno, família e comunidade e efetivando o exercício da cidadania.

4.2.3 A EJA na EMPRS: circuitos da modalidade

A Escola Municipal Professor Roberto Santos funciona desde a década de 1970, sendo que, desde o ano 2009, oferece a modalidade EJA no Tempo Formativo II, com o Eixo Temático IV correspondente a 5ª e 6ª séries e o Eixo Temático V, que corresponde a 7ª e 8ª séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ano da implementação da modalidade, a escola contava com trinta turmas, destas, três eram destinadas ao ensino de EJA, sendo duas turmas no turno vespertino e uma turma no turno noturno.

Entre os anos de 2009 e 2014, com exceção do ano de 2010, as turmas de EJA foram distribuídas nos turnos vespertino e noturno, buscando contemplar alunos de diferentes realidades – donas de casa, mães, trabalhadores, entre outros – e localidades residentes em povoados que necessitam de transporte escolar, porém a equipe gestora (que vinha enfrentando alguns problemas com as turmas vespertinas de EJA, pois devido à distribuição dos professores por turno alguns assumiam a modalidade EJA e o ensino regular, de modo que as diferenças entre essas duas modalidades e a invisibilidade no trato das especificidades da EJA geraram muitos casos de abandono, indisciplina e reprovação) resolveu que a partir do ano de 2015 a modalidade EJA seria ofertada apenas no turno noturno.

Em 2015, a escola pesquisada atendeu a vinte nove turmas, totalizando 939 alunos distribuídos entre os três turnos. Destes, cento e noventa alunos estavam matriculados no turno noturno, distribuídos entre as cinco turmas de EJA da escola.

Para complementar e enriquecer os dados, os documentos da escola foram explorados, tendo em vista que esses documentos representam o sistema e a estrutura da organização, de modo que os documentos oficiais da escola – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar – foram examinados minuciosamente a fim de entender como a escola concebe, organiza e atende a modalidade de EJA.

No Projeto Político Pedagógico, reformulado em 2013, a EJA aparece somente na caracterização da escola, quando mencionada a oferta do ensino em níveis e modalidades, e nas atribuições da gestão escolar, no item tarefas da gestão. Já no Regimento Escolar (2013), a EJA somente é mencionada na caracterização da escola, quando no “Artigo 3º - A Escola Municipal Professor Roberto Santos oferece: I – Ensino Fundamental II; II - Educação de Jovens e Adultos - 2º Ciclo.” Diante de tal constatação, pode-se afirmar que os documentos

que direcionam o fazer escolar negam a modalidade, tornando-a invisível legalmente.

Projeto Político Pedagógico - PPP refere-se ao documento da escola que engloba os elementos de planejamento e organização da ação educativa, desde os objetivos, diretrizes e ações às exigências legais, bem como necessidades, propósitos e expectativas da comunidade escolar. O Regimento Escolar é um documento que procede do Projeto Político Pedagógico, referente à sua operacionalização, contendo todas as referências sobre o funcionamento da escola, suas diretrizes orientadoras, procedimentos, funções, atribuições e composição dos diferentes segmentos e setores da escola, além do histórico e normatização da instituição.

Quando a escola nega uma modalidade em documentos, como estes citados acima, denota-se que, em termos gerais, a escola não assume a modalidade, tornando-a imperceptível e irreconhecível para a comunidade. Sendo assim, constata-se que não existe uma proposta pedagógica ou um currículo específico ou qualquer organização e ação que atenda tal modalidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Capítulo II que trata das Modalidades da Educação Básica, na Seção I – Educação de Jovens e Adultos, que no seu Artigo 28 traz:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. § 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio. (BRASIL, 2013, p. 71, grifo nosso).

Diante da citação acima e partindo da análise dos documentos legais da escola, os quais deveriam orientar e/ou compor a organização curricular dessa modalidade de ensino, destacamos que não existe qualquer referencial específico para sua construção.

Considera-se, portanto, que diante dos documentos legais da escola, Projeto Político Pedagógico - PPP e Regimento Escolar, a EJA é tratada como ensino regular, pois de acordo com a análise destes documentos, a modalidade segue os

mesmos pressupostos e orientações dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante de tal constatação, coube à pesquisadora buscar outros elementos da cultura da escola a fim de conhecer pormenores do tratamento dado a modalidade.

Com base nas reflexões aqui realizadas, evidencia-se o descaso da escola, assim como da rede municipal de educação em relação à Educação de Jovens e Adultos. Essa indiferença conferida à EJA traduz-se na negação da modalidade, e na invisibilidade dos direitos dos sujeitos jovens e adultos.

A fim de aprofundar a análise, seguiu-se para a exploração da organização e do desenvolvimento do trabalho da equipe gestora. Por uma divisão de trabalho, a diretora geral da escola não permanece com frequência na escola no turno noturno. Assim, o vice-diretor, responsável pelo turno noturno, no caso a EJA, responde como diretor deste turno e desta modalidade.

Ilustração 4: Perfil da equipe gestora da escola pesquisada – ano 2015

Equipe Gestora – 2015					
Nº	Função	Idade	Tempo no magistério	Formação	Vínculo Empregatício
01	Diretor da EJA	35	15 anos	Pedagogia	Concursado como Inspetor
02	Coordenadora Pedagógica	60	18 anos	Cursando Pedagogia	Concursada como Professora Nível I

Fonte: Entrevistas semiestruturadas

Na equipe gestora noturna do ano de 2015, todos eram concursados e possuíam experiência na EJA. O diretor escolar da EJA está no cargo desde o ano de 2013, tendo sido nomeado por indicação. O diretor, que nasceu e se criou no município, tem experiência na Educação de Jovens e Adultos, tendo sido professor, coordenador pedagógico, coordenador técnico e gestor escolar, participando de programas como Projeto de Regularização do Fluxo Escolar e Todos pela

Alfabetização – Topa. Tem uma boa relação com a comunidade e um perfil de liderança entre os educandos.

Entre os anos de 2013 e 2014, a pesquisadora dividiu a coordenação pedagógica do Ensino Regular e EJA desta escola com outra coordenadora, sendo que em 2014, coordenou somente a modalidade de EJA, esta foi a primeira vez que a modalidade de EJA da escola contou com o acompanhamento de uma coordenação específica. Devido ao deslocamento para as aulas do mestrado e na tentativa de expandir a proposta da modalidade EJA para toda a rede municipal de Educação, em 2015, a pesquisadora foi chamada a compor o quadro técnico de coordenadores na Secretaria Municipal de Educação. Assim, a professora da disciplina de Ciências na modalidade EJA foi indicada pela Secretaria de Educação a exercer a função de coordenadora pedagógica do turno noturno da EMPRS. A atual¹⁰ coordenadora tem experiência como professora e como coordenadora pedagógica, trabalhando em programas como AJA Bahia e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa.

Dentro do contexto em busca de informações sobre o tratamento dado a modalidade, a entrevista semi-estruturada foi outro instrumento privilegiado na coleta de dados. A partir de roteiros previamente estabelecidos, as entrevistas buscaram maior aprofundamento e elucidação das questões que emergiram da observação e da fonte documental.

A partir dos depoimentos da equipe gestora sobre os motivos para trabalhar na modalidade EJA: “Trabalho durante o dia em Irecê, então para conciliar os dois empregos vim à noite para a escola” e “Devido a um acidente com queimaduras de terceiro grau que atingiram trinta por cento do meu corpo foi recomendação médica evitar o sol. Assim vim trabalhar com as turmas da noite.”, recolhidos durante as entrevistas, nota-se que a equipe gestora - tanto gestor como coordenadora pedagógica - embora tenha experiência em EJA, chegou à modalidade por fatores alheios sem formação específica ou afinidade com a área.

Também se fez necessário conhecer o quadro docente desta modalidade com o objetivo de traçar seu perfil e obter informações sobre o tratamento dado à modalidade. Na ilustração abaixo, são apresentadas algumas informações sobre os docentes da modalidade no ano de 2015.

¹⁰ Ano de 2015, em que foram realizadas as entrevistas.

Ilustração 5: Perfil dos docentes da escola pesquisada –2015

Docentes – 2015					
Nº	Formação	Sexo	Idade	Tempo no magistério	Vinculo empregatício
01	Ciências Biológicas	M	37	17 anos	Concurso professor
02	História	M	33	12 anos	Concurso auxiliar coordenação
03	Letras	F	40	21 anos	Concurso professor
04	Pedagogia	F	37	7 anos	Contrato
05	Pedagogia	F	23	2 anos	Contrato
06	Pedagogia	F	48	12anos	Contrato
07	Pedagogia em curso	F	37	10 anos	Contrato
08	Pedagogia em curso	M	34	9 anos	Concurso professor
09	Pedagogia em curso	M	37	14 anos	Concurso professor
10	Pedagogia em curso	F	32	8 anos	Contrato
11	Pedagogia em curso	M	38	18 anos	Concurso técnico agrícola

Fonte: Entrevistas semiestruturadas

A análise da ilustração acima permite afirmar que a licenciatura em Pedagogia destaca-se como a formação preponderante entre os docentes e que a média de tempo e de experiência no magistério é de 12 anos. Tanto o sexo, como o vínculo empregatício estão equilibrados nestes dados, dando a entender que não há, inicialmente, qualquer predileção entre sexo ou vínculo empregatício na disposição deste quadro docente.

Cabe aqui mencionar, considerando as informações deste quadro docente especificamente, que embora o número de professores com licenciatura em Pedagogia seja dominante, nota-se a ausência de habilitação específica em EJA, e a opção pelo curso de licenciatura em Pedagogia se faz devido à expansão da oferta do curso pelo interior do Brasil.

De acordo com informações oriundas das observações participantes referentes ao ano de 2015, o corpo docente da Escola apresentava algumas características comuns: todos os professores que atuavam à noite tinham também outro turno de trabalho durante o dia; apenas dois possuíam curso de especialização, sendo a maioria licenciados ou graduandos do curso de Pedagogia. Entre os onze professores que atuavam nesse ano, apenas dois estavam trabalhando exclusivamente na EJA.

Ao serem questionados sobre como chegaram a EJA, dentre os onze professores pesquisados, dez afirmaram que chegaram a EJA para complementar a carga horária de outra turma/disciplina ou para ajustar horários em outro emprego: “A EJA veio de goela abaixo, a diretora me tirou duas turmas do regular e deu duas turmas de EJA para ajeitar a vida de outro professor” (P02)¹¹; “Hummm, na verdade eu cheguei não por escolha, mas por imposição, eu não conhecia a EJA, foi imposto e eu vim, foi pra completar minha carga horária de aulas.” (P03), e “passei no concurso da prefeitura para técnico agrícola, mas não tinha vaga lá, aí fui emprestado para a educação, também tinha que ser à noite, pois já estava prestando serviço em outro órgão durante o dia.” (P04).

Quase que a totalidade dos professores que trabalham na EJA não estão preparados para atuar no campo específico da EJA, tampouco tiveram a opção de trabalhar, ou não, nesta modalidade. Esse fato se deve a ausência da discussão nas

¹¹ As falas transcritas, a partir das entrevistas semiestruturadas com equipe gestora, professores e alunos, para serem apresentadas publicamente neste trabalho, não receberam quaisquer ajustes na grafia, de modo a manter a fidedignidade dos relatos.

universidades e nos cursos de formação sobre o campo específico da EJA, causando assim a não aproximação dos estudantes de licenciatura com a modalidade, quer seja no campo teórico quer seja no campo prático, durante os estágios. A maioria dos professores se aproxima desta modalidade no espaço escolar quando remanejados para turmas como complementação de carga horária ou adequação com outros turnos de trabalho.

Esta, infelizmente, é uma realidade nacional, dada a ausência de disciplinas voltadas à temática da EJA na grade curricular dos cursos de licenciatura e a raridade dos cursos de Pedagogia com habilitação na modalidade EJA, consequência do estado de não reconhecimento da necessidade de formação inicial para o trabalho em EJA nos cursos superiores.

Nota-se a invisibilidade da EJA desde a formação dos profissionais de educação, nos editais de concursos públicos que, na maioria dos casos, não direcionam vagas especificamente para este campo de atuação e nas condições de trabalho, que ignoram as particularidades do público atendido. À EJA cabe uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino, ampliando sua visibilidade e contemplando e viabilizando a profissionalização nesta área.

As aulas da EJA acontecem de segunda a sexta-feira, das 19h às 21h50, com 10 minutos de intervalo. Durante este intervalo é servida a merenda, porém, quando não há merenda, o intervalo das aulas é cancelado e as aulas seguem, para que os alunos possam sair mais cedo. Cada aula tem a duração de 40 minutos, sendo dispostas, preferencialmente, com duas aulas seguidas de cada disciplina, para que o trabalho do professor não sofra interrupções constantes e a atividade pedagógica possa adotar estratégias diversificadas, além de proporcionar melhor acompanhamento do aluno.

Não há tolerância no horário de entrada dos alunos na escola, visto que o público é majoritariamente composto por trabalhadores do campo, da construção civil e do comércio local; da mesma maneira não há impedimento sobre a saída dos alunos da escola entre os intervalos das aulas. Para os alunos fumantes é permitida a saída durante o intervalo da merenda. O portão é fechado, com a presença constante dos inspetores, que regulam a entrada e a saída dos alunos.

Acima foram apresentadas as estratégias que a equipe gestora encontrou na organização das aulas e nos seus respectivos horários de forma a contemplar

algumas especificidades do público jovem e adulto. As aulas seguidas de cada disciplina parecem interessantes considerando que o professor amplia seu planejamento de aula e permite aos alunos desenvolver atividades na própria sala de aula, evitando o acúmulo de atividades extraclasse para aqueles que desempenham outras atividades, como trabalhadores e donas de casa. A flexibilização do horário permite ao aluno chegar à aula mesmo após seu início, o que traz prejuízo menor do que sua total ausência. Haddad sugere que, a flexibilidade dos tempos e espaços se dá como uma nova maneira de se pensar e de se fazer a EJA:

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries (HADDAD, 2007, p. 17).

As experiências aqui citadas, de algum modo, buscaram atender às particularidades do público da EJA. A tentativa, ainda que tímida, de sintonia entre as especificidades dos alunos e a organização da modalidade na escola revelam que há na escola a intenção de visibilizar a modalidade, embora os documentos oficiais da escola, que devem garantir a tomada de decisões e a efetiva visibilidade da modalidade continuem carecendo de reestruturação em sua composição.

Todos os alunos recebem no início do ano letivo o livro didático que, para esta modalidade, é consumível. Porém, este é utilizado como material complementar, compondo mais um recurso pedagógico, pois os professores alegam que o livro didático não corresponde à realidade dos alunos, suprimindo alguns conteúdos e apresentando outros de forma bem condensada. É, portanto, um recurso pedagógico complementar, cabendo ao professor continuar a intervir, adaptando materiais didáticos diversificados – como outros livros didáticos além dos escolhidos no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA 2014, cópias de materiais diversos, módulos temáticos confeccionados pelos professores – que atendam às necessidades dos alunos. Este fato ganha dimensão devido à prioridade dada à perspectiva do ensino-aprendizagem com projetos e temas geradores.

Desde o ano de 2015 a Secretaria Municipal de Educação organizou o trabalho pedagógico da rede destinando o primeiro sábado de cada mês, no horário das 8h às 12h, à formação e ao planejamento coletivo dos professores, juntamente com a coordenadora pedagógica da modalidade, neste caso a pesquisadora. Inicialmente, a EJA não estava contemplada como área de formação e planejamento nestes encontros mensais, assim os professores que trabalham na EJA participariam do planejamento do ensino regular, fragmentado por área do conhecimento, porém após a intervenção da pesquisadora – concebendo esta pesquisa como pesquisa-ação – que abordou durante a reunião de coordenadores, destinada à organização destes encontros, sobre a importância da inclusão da modalidade enquanto campo específico de estudo e planejamento, a EJA foi incluída, ganhando espaço também na Jornada Pedagógica da rede municipal nos anos de 2015 e 2016.

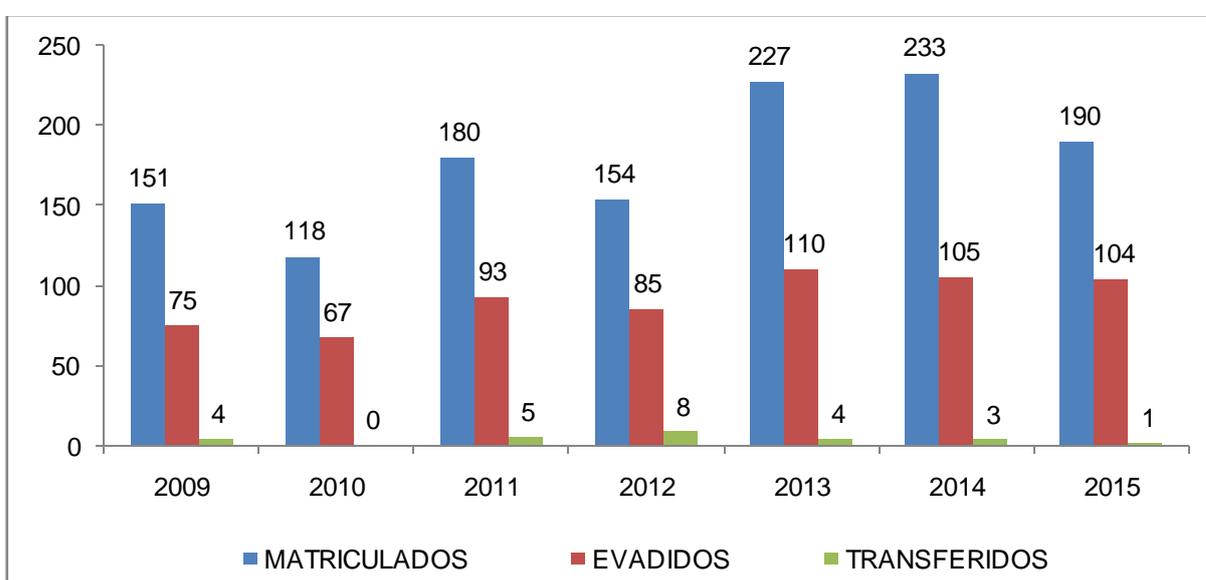
A organização de encontros mensais com todos os professores da rede municipal de educação por modalidade/área do conhecimento mediados pelo coordenador pedagógico específico da área/modalidade permitiu maior aproximação entre as escolas da rede; abertura de diálogo e intercâmbio de livros e materiais entre professores e a organização do planejamento pedagógico ampliado, respeitando-se as diferenças e particularidades de cada unidade de ensino.

Desde o ano de 2013, a escola vem intensificando a campanha de matrículas para a EJA, tendo como público alvo os jovens a partir dos 15 anos de idade, adultos e idosos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. A mobilização tem a pretensão de ampliar o número de matrículas da modalidade, oferecendo oportunidade de estudo ao público e garantindo a inclusão e a permanência, com início no final do ano letivo quando são publicados os resultados finais dos alunos se estende até o mês de março, quando as aulas já foram iniciadas.

Nesta campanha participam todos os profissionais da escola, principalmente os professores. É realizada uma varredura nas pastas dos alunos a fim de encontrar aqueles que abandonaram a escola, então são realizadas ligações telefônicas e visitas domiciliares em busca de convidá-los a retomar os estudos. Há também a confecção de cartazes que são divulgados nas redes sociais e na comunidade, chamadas em carros de som e na rádio comunitária. Grupos de funcionários se dividem pelos bairros mais carentes do município visitando casas e incentivando o retorno a escola.

Quanto ao fluxo de alunos atendidos, a ilustração abaixo mostra o número de matriculados, evadidos, aprovados, conservados e transferidos entre os anos de 2011 a 2015 na escola pesquisada. Eles auxiliam na compreensão da extensão dos serviços oferecidos pela escola na modalidade da EJA. Importante considerar que o gráfico apresenta os dados da modalidade desde a sua implementação na escola, como forma de visualizar toda a trajetória da EJA na EMPRS.

Ilustração 6: Número de alunos da EJA matriculados, evadidos e transferidos – 2009 a 2015



Fonte: Atas de Resultados Finais

O crescente número de matrículas no decorrer dos anos pesquisados evidencia uma grande procura do público pela escolarização. Tal quantitativo apresentou considerável aumento a partir de 2013, ano em que a campanha de matrículas para a EJA foi intensificada, situação esta que evidencia a importância da campanha de mobilização de matrículas para a modalidade. No ano de 2015, houve um decréscimo no número de matrículas devido à mudança de coordenação pedagógica por motivos explicitados anteriormente, de modo que a campanha teve seu período reduzido. Esses números foram coletados junto as Atas de Resultados Finais de cada série em cada ano.

A ilustração sugere também um olhar atento para os dados de evasão, tão expressivos nesta modalidade, sugerindo que a campanha de matrículas realizada no início do ano letivo tenha agregadas ações de estímulo e controle a permanência

no decorrer de todo o ano. Serão tecidas considerações mais específicas sobre o olhar para as ações de permanência e continuidade no decorrer deste trabalho.

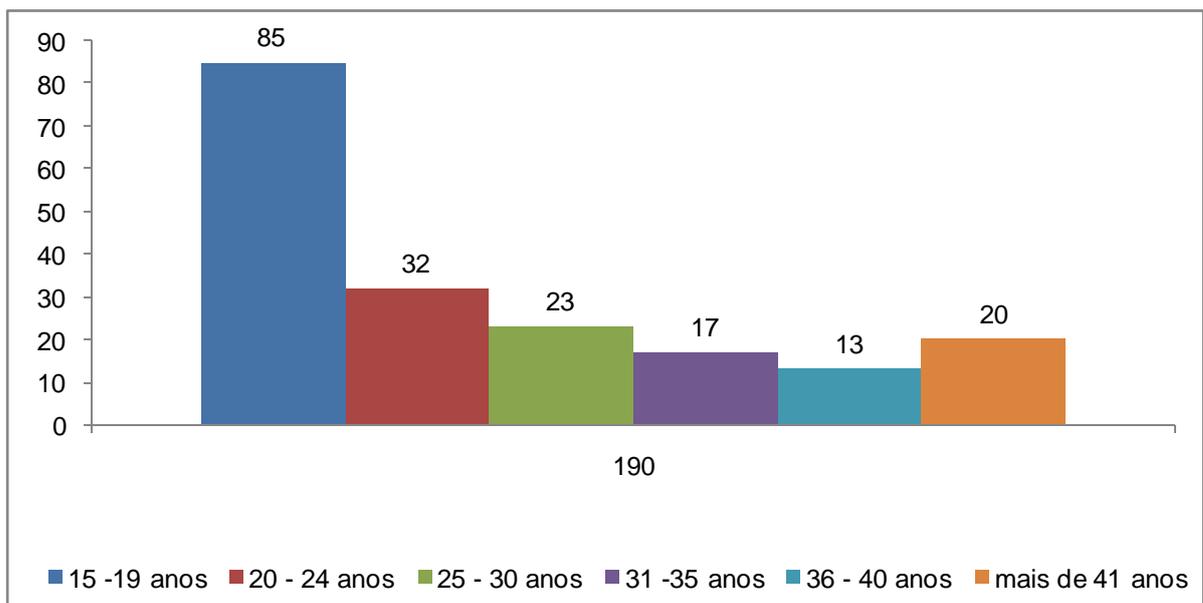
Atentou-se para a necessidade, nesta pesquisa, de conhecer as especificidades discentes da EJA na EMPRS, portanto segue abaixo um tópico específico para esse fim.

4.2.4 Especificidades discentes da EJA

Para se estabelecer as especificidades discentes da EJA na Escola Municipal Professor Roberto Santos, foram usados como instrumentos a fonte documental, através das Atas de Resultados Finais e dos Diários de Classe; a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas.

Abaixo o gráfico apresenta uma dimensão sobre a faixa etária dos alunos e a informação colabora com a pesquisa na compreensão de que, embora muitos estudos estejam voltados para a educação de adultos, o público jovem (entre 15 e 19 anos de idade) da EJA na EMPRS aproxima-se, em números, da soma das demais faixas etárias.

Ilustração 7: Faixa Etária alunos matriculados – 2015



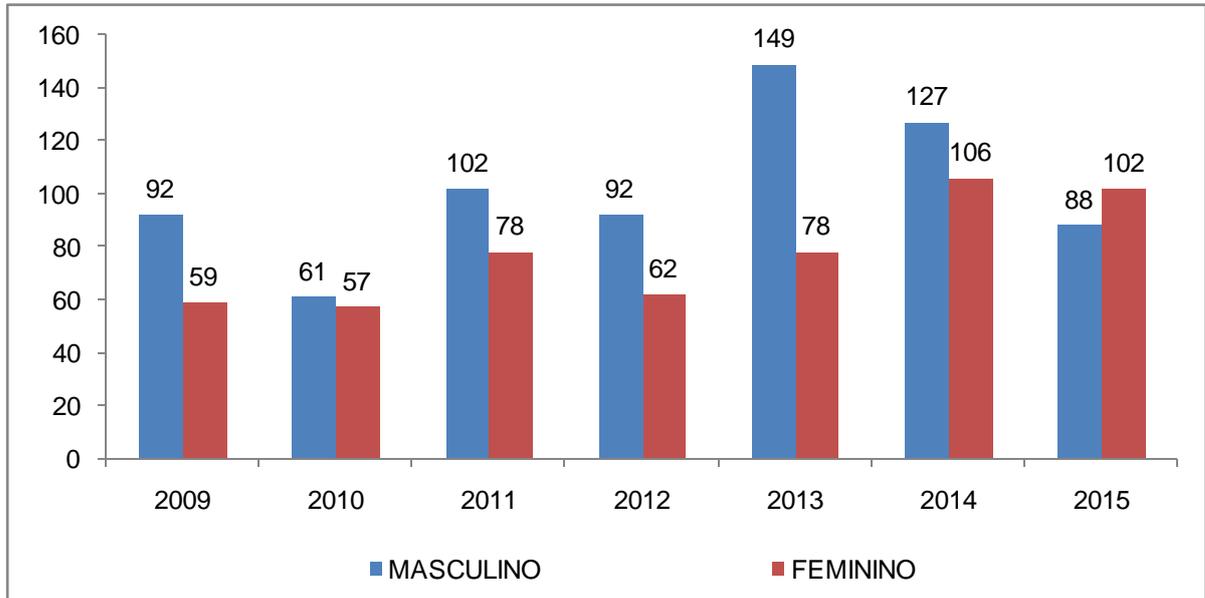
Fonte: Atas de Resultados Finais

Com relação à faixa etária, percebe-se o predomínio de alunos na faixa etária de 15 a 19 anos, 85 pessoas (45%), seguido da faixa etária de 20 a 24 anos, com 32 alunos (17%). Nas faixas etárias de 25 a 30 anos, 23 alunos (12%) e de mais de 40 anos (10%). A faixa etária que teve menos alunos foi de 31 a 35 anos, com 17 alunos (9%) e de 36 a 40 anos, com 13 alunos (7%). Os dados podem ser visualizados na Ilustração 7: Faixa Etária alunos matriculados – 2015. Situação esta que confirma as mais recentes pesquisas que detectam um decréscimo na faixa etária de alunos na referida modalidade, a chamada juvenilização, que é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA.

Jovens e adolescentes estão cada vez mais buscando a modalidade, quando deveriam estar no ensino regular. Essa procura se dá devido a vários motivos, dentre estas razões algumas extrapolam os muros da escola, enquanto outras são consequências diretas da má qualidade da educação.

Elencamos aqui alguns fatores e propulsores do movimento de juvenilização da EJA, como a vulnerabilidade a que estão sujeitos estes jovens e adolescentes – a violência, o envolvimento com drogas e com o tráfico, a pobreza extrema, as questões familiares e a instabilidade em que vivem não permitem que tenham a educação como oportunidade, tampouco como prioridade, – a gravidez na adolescência, o ingresso precoce no mercado de trabalho e os problemas resultantes da falta de qualidade do sistema educacional: inexistência de planejamento curricular democrático e flexível, ausência de projeto político-pedagógico eficiente e eficaz que esteja inserido em um contexto social real e de interação, os altas índices de reprovação, a desmotivação, entre tantos outros, além da discriminação da EJA pela equipe gestora que realiza o remanejamento dos alunos do ensino regular considerados problemáticos para as turmas de EJA a fim de se livrar da indisciplina e melhorar os índices do turno diurno da escola.

De acordo com Ilustração 8: Gênero alunos matriculados – 2009 a 2015, localizada abaixo, o número de alunos do sexo masculino é expressivamente superior ao de alunas do sexo feminino, com exceção do ano 2015, em que o número de alunas superou o número de alunos. Uma das razões para tal efeito foi a organização de um espaço para que as alunas pudessem deixar seus filhos ou netos enquanto assistiam às aulas.

Ilustração 8: Gênero alunos matriculados – 2009 a 2015

Fonte: Atas de Resultados Finais

O acolhimento aos filhos permitiu que mães e avós tivessem a possibilidade de continuar os seus estudos contribuindo de forma decisiva para a permanência na escola e a redução da evasão escolar. Para as crianças menores foram feitas doações de colchonetes, assim podem ficar próximas à mãe e até dormirem durante as aulas. Esta ação da escola, embora acontecendo ainda de maneira tímida, atraiu mulheres que sentiam vontade e necessidade de retornar à escola, mas não tinham um lugar ou responsável para deixar seus filhos durante o horário das aulas.

A heterogeneidade é um traço marcante nas turmas e muito além dos registros escolares, ela está presente na diversidade de comportamentos, valores e hábitos destes alunos. Durante as observações no espaço escolar, alguns casos se destacaram, como o relatado por uma professora:

Tem umas alunas que trabalham nos bares na sexta-feira e não podem vir na escola, nós professores podemos fazer o quê se é o trabalho delas? Eu combinei assim, na segunda-feira elas pegam comigo o conteúdo e a atividade que foi trabalhada na sala de aula. Foi o jeito que achei para resolver, pois nem podiam ficar sem as aulas e nem sem o trabalho. Mas se eu disser que a aula é importante, elas dão um jeitinho e vem, só não pode ser sempre. (P07)

Cruzando informações entre as entrevistas e as situações observadas, repara-se que as especificidades discentes da EJA na EMPRS são caracterizadas pelo público diverso, que compreende jovens com histórico de envolvimento em brigas, pequenos furtos e uso de drogas cumprindo medidas socioeducativas, pessoas com deficiência, jovens que moram sozinhos, profissionais do sexo, trabalhadores sazonais, trabalhadores do campo, diaristas, alunos da sede e de outros povoados, comportando uma vasta heterogeneidade – de perfis, interesses, culturas, localidades, idades e histórias. Notadamente, permeados por experiências frustrantes e exclusões em relação à escola, como problemas de indisciplina, estigmatização, abandono, repetências, entre outros, marcando indubitavelmente suas trajetórias, escolhas e memórias.

Segunda-feira, 18h50, os professores vão chegando para o início da aula, transitam entre a sala de professores e a sala da secretaria, se cumprimentam e organizam material. Um professor comenta sobre os acontecimentos do final de semana, dá ênfase a notícia de que um grupo de jovens foi preso pela polícia devido a uma série de furtos a casas e estabelecimentos comerciais. Outros professores se manifestam, conhecem os integrantes do grupo: a maioria são alunos da EJA. A troca de informações continua, relembram que estes alunos estavam nas aulas da semana anterior, o sinal toca, a conversa é encerrada e todos seguem para as salas de aula.

DIÁRIO DE CAMPO

Apesar de este público ter em suas trajetórias escolares marcas de reprovações, evasão, início tardio da escolarização, rupturas e fragmentos de histórias de malogro, compõem um quantitativo que, de alguma maneira e, enfrentando muitas barreiras, já concluíram um percurso e caminham em busca de uma nova etapa. Estes alunos já conhecem a escola, estão retomando percursos, independentemente de serem egressos de programas aligeirados de alfabetização ou do ensino regular, todos compõem um perfil de histórico escolar já iniciado, impulsionados, quaisquer que sejam as razões, a vencer mais uma etapa, a superar sua história de exclusão e insucesso.

Importante mencionar que a caracterização dessas especificidades não pretende em qualquer momento estigmatizar o público da EJA desta escola, ao contrário, parte como objetivo deste trabalho a fim de analisar a organização da modalidade, descrevendo perfis e situações de um público real do sertão baiano,

distante das manchetes nacionais.

4.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PERMANÊNCIA

A história da educação pública no Brasil está imbricada na luta pela garantia dos direitos sociais e humanos. O direito à educação e à obrigatoriedade escolar permeia toda legislação educacional brasileira, num movimento de reivindicações, conquistas e superação. Porém, é importante destacar que a democratização da educação não está restrita ao acesso à escola. A garantia do acesso é fundamental, assim como a garantia de condições de permanência, assegurando que a trajetória escolar se dê com qualidade, em que o percurso educacional deve estar pautado nos princípios que sustentem o aprendizado significativo, com conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade e ao exercício da cidadania.

O contexto de dificuldades para permanecer na escola é um elemento comum na modalidade de EJA, seja devido à falta de flexibilidade em relação aos horários, ao cansaço do trabalho, às dificuldades resultantes dos anos fora da escola, ou tantos outros motivos. Os órgãos governamentais culpabilizam os próprios alunos por muitos destes problemas que levam à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar.

As dificuldades e limitações se dão não apenas devido às peculiaridades dessa modalidade, a democratização do acesso e da permanência são vias de condução na construção da qualidade em educação, aqui tratando especialmente da Educação de Jovens e Adultos.

Para além dos fatores individuais, a identificação e o desvelamento dos elementos da cultura da escola que intervêm nos processos de permanência são dimensões que não podem ser desconsideradas na análise da modalidade com vistas à subida da ladeira para estes jovens e adultos. O estudo da modalidade com vistas à permanência, incluindo a participação, a inclusão e as condições de oferta é, sem dúvida, decisivo para a permanência ou não de estudantes na escola pesquisada.

Neste trabalho, as discussões pelo viés da permanência se estreitam, ao invés da evasão, num caminho inverso às pesquisas que discutem a evasão escolar, no sentido de elucidar sobre as condições que favorecem para que o aluno permaneça na escola, uma vez que inúmeros estudos tratam das condições de abandono e evasão escolar. Tratou-se, assim, de um estudo em uma perspectiva mais positiva da modalidade, das idas e vindas, dos sucessos, medos e fracassos destes alunos, dando ênfase ao retorno, a perseverança e continuidade, as ladeiras e subidas em detrimento das descidas.

Permanência, para esta pesquisa, agregou os significados de continuidade, persistência e perseverança. Permanecer no sentido de escolher prosseguir nessa etapa do seu processo escolar, em que escola e aluno, juntos, constroem laços de permanência e continuidade para além dos espaços físicos, na superação da invisibilidade dos sujeitos e na quebra de barreiras socialmente impostas.

4.3.1 Sentidos da permanência: Equipe Gestora, Professores/as e Alunos/as

A curta permanência na escola de um expressivo número de alunos constitui um dos principais problemas educacionais brasileiros. Esta curta permanência é traduzida em dados de abandono e evasão. Inúmeras pesquisas evidenciam a temática da evasão escolar, expressando a preocupação e o esforço em reduzir suas altas taxas. Para tal, não podemos desprezar aqueles que permanecem, pois embora estejam nas taxas menos expressivas, agregam os números da provável eficácia do sistema educativo.

Identificar o que os motiva a continuar, quais fatores contribuem e quais dificultam o prosseguir na educação formal possibilita ampliar a discussão, ainda recente, sobre a permanência e propor estratégias de superação da evasão, colaborando com a proposição de políticas mais próximas da realidade socioeducacional dos alunos.

Determinadas situações específicas da vida cotidiana de cada aluno influenciam nas escolhas sobre sua permanência ou não na escola, porém é sabido que tanto o meio, como as condições sociais, econômicas e culturais, em que este

aluno está submetido contribui, em sua existência e nas relações que se desenvolvem, para o estabelecimento da sua realidade e de suas escolhas. Assim suas escolhas são determinadas pelas trajetórias de suas vidas, que também são afetadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que vivem.

Não é possível atribuir à permanência a um único fator, escolher permanecer na escola ultrapassa as barreiras das situações particulares da vida de cada aluno, extrapola os limites sociais e econômicos, decidir permanecer ou evadir se dá na conjuntura da vida particular e em sociedade. Não cabe nesta pesquisa traçar o raio X da permanência em EJA, numa seleção do que fazer e do que não fazer para superar o abandono e a evasão. Como enfatizado anteriormente, para as escolhas dos jovens e adultos há a conjunção de diversos elementos sejam eles internos e externos a vida do aluno e a escola.

Apesar das estatísticas desfavoráveis e das dificuldades encontradas, uma parcela dos jovens e adultos, oriunda das classes populares, com vida escolar precária e deficitária, em algum momento de sua trajetória, bifurca o caminho e opta por outras trilhas, traçando um percurso escolar mais longo que a maioria dos seus pares. Indo além das expectativas estatísticas, esta parcela de jovens e adultos escolhe permanecer e buscar estratégias para progredir nos estudos chegando ao ensino médio e, alguns poucos, ao ensino superior. (SILVEIRA, 2014, p. 22)

As entrevistas para os alunos da EJA foram compostas de três perguntas¹², a primeira objetivava conhecer os motivos que levam o aluno a frequentar a escola. A segunda pergunta buscava conhecer as razões que favorecem a permanência na escola. E a terceira pergunta saber quais as dificuldades em continuar na escola.

Para muitos desses jovens, a EJA é o percurso rápido, uma forma de recuperar o tempo perdido devido à evasão ou às reprovações. A escolha pela EJA se dá devido à aceleração, pois enquanto no ensino regular precisaria de quatro anos para cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental, nesta modalidade duas séries são realizadas em um ano, e o aluno consegue alcançar o Ensino Médio em dois anos. Para essa justificativa, encontramos afirmações como: “Por que eu já estou atrasada. Nunca desisti, mas perdia de ano porque eu atentava muito.” (A19, 18 anos, fem.), assim como:

¹² Vide APÊNDICE C: Roteiro de entrevista semi-estruturada com alunos.

Pra adiantar minha série. Fui pra Minas com minha família em busca de trabalho, pois aqui a gente passava muita dificuldade. Nessa troca de escolas atrasei e agora preciso adiantar, pois eu quero cursar um curso que me dê mais dignidade, trabalhar numa loja ou empresa. (A20, 17 anos, fem.)

Torna-se visível, ao analisar a cultura da escola, que a estratégia de procurar a EJA não parte exclusivamente dos jovens. Há incentivos, nos turnos diurnos, para que alunos com histórico de indisciplina, prováveis dificuldades de aprendizagem e defasagem idade-série recorram à EJA. Uma nítida rejeição no ensino regular a jovens que fogem da “homogeneidade” da sala de aula, jovens estes que integram a heterogeneidade – tão temida pelas escolas – em termos de diversidade sociocultural e de interesses educacionais.

Preparação para o ano letivo de 2016, na sala da secretaria da escola alguns funcionários dos turnos diurnos organizam documentos, acontece concomitantemente na escola o encontro de professores da rede municipal em função da Jornada Pedagógica Municipal, o diretor da EJA entra na sala da secretaria escolar em busca de algumas pastas de alunos, inicia assim um diálogo com alguém da equipe gestora que afirma ter feito uma “faxina” em algumas turmas do turno vespertino, e, em meio a risos, diz: “mandamos os problemas para vocês, demos uma geral aqui”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p.08)

O retorno à escola expressa o resgate de um direito negligenciado e, muitas vezes, negado por uma sociedade em que os interesses privados das classes mais abastadas se sobrepõem aos direitos coletivos.

Como abordado anteriormente, os dados referentes à matrícula e à faixa etária na EJA revelam como esta modalidade na Escola Municipal Professor Roberto Santos vem ganhando um novo e significativo público: os jovens.

Muitos dos jovens que estão frequentando a EJA afirmam que não se identificavam com a escola no ensino regular, não se sentiam representados pelo turno que frequentavam, ocorrendo uma falsa inclusão, precária e marginal, destes, que enfrentavam dificuldades para se igualarem, para serem aceitos.

Entre as declarações dos alunos entrevistados, fica evidente a diferenciação da cultura da escola existente entre o ensino regular e a EJA como quando o aluno afirma: “Eu achei bom aqui. Assim, tem umas escolas que o professor fica só

mandando, brigando. Aqui o professor sabe entender a gente direito.” (A12, 15 anos, masc.) e também nesta afirmação:

“É mais calmo que de dia. E é mais fácil de aprender. Os professores é mais paciente, tem mais calma pra ensinar. É diferente demais das aulas de dia e do jeito de tratar os alunos. O horário ajuda, de noite é calor, mas num é igual de tarde, de noite é mais fresco.” (A18, 16 anos, fem.)

Alguns relatos revelam desejo em aprender, de ir além, de cursar uma faculdade. “Eu trabalho como serralheiro na metalúrgica durante o dia. Pretendo subir a ladeira e depois vou pra São Paulo fazer engenharia mecânica, que meu pai vai pagar um curso pra mim.” (A5, 15 anos, masc.); “Eu desisti na 5ª série porque meu primeiro marido não deixou eu estudar. Ai pra adiantar eu vim para EJA. Vou pro Carolina e depois vou em frente até fazer faculdade pra policial.” (A21, 21 anos, fem.); “Eu quero terminar os estudos pra ser veterinário.” (A6, 29 anos, masc.); “Eu tracei uma meta na minha vida pra concluir os estudos, quero ser engenheiro ou agrônomo.” (A10, 24 anos, masc.)

O retorno à escola na modalidade estudada representa uma maneira de acelerar a conclusão da educação básica e de ingressar no ensino superior, visando melhores oportunidades na vida profissional e social. É notório que grande parte deste público almeja qualificação profissional a fim de se inserir no mercado de trabalho, assim retornam à escola objetivando uma formação que lhes possibilite a certificação do ensino médio e, em muitos casos, o ingresso na universidade.

A partir das entrevistas, verifica-se, também, que muitos alunos vislumbram no ensino superior a oportunidade de ascensão profissional e melhoria salarial. Deste modo, vê-se que a EJA é percebida pelos alunos como uma possibilidade de preparação e continuidade dos estudos, representando um alargamento de possibilidades para o campo do trabalho e para a profissionalização, que resultam na melhoria da qualidade de vida: “Porque eu carrego os alunos da Queimada Nova, aí pra não ficar por ai, eu vim estudar também. Teve conselhos dos alunos, eu vim e pra mim foi muito bom. To querendo com fé em Deus subir a ladeira.” (A14, 52 anos, masc.) e “Porque eu quero me formar. Eu desejo mesmo me formar, todo canto que vai, como eu fui pra São Paulo e não arrumei emprego porque não tinha 2º grau, então eu voltei e decidi estudar.” (A17, 37 anos, fem.)

Uma vez que se chegou à conclusão de que estes alunos retornaram à escola com o objetivo de melhorar suas condições sociais, ingressar em uma faculdade ou universidade e adquirir conhecimentos que o integrem à sociedade, foi necessário também conhecer os motivos que colaboram para que permaneçam frequentando a escola. Para tal foi lançada a segunda pergunta da entrevista: O que faz você continuar na escola?

Dentre as respostas obtidas, destacou-se a família como importante elemento de incentivo para o retorno ou para a permanência na escola. Alguns entrevistados fizeram referências ao incentivo dos familiares para que frequentassem a escola.

Os professores que são muito gente boa, incentiva a gente, os colegas também. E meu marido que me ajuda muito. Meus filhos estudavam aqui à noite também, eu vim pra dar uma força, pra acompanhar, pra ver se eles persistia, eram os dois rapazes, um já subiu a ladeira e eu vou acompanhar ele lá, o outro é servente teve que desistir por causa do cansaço. (A17, 37 anos, fem.)

Eu resolvi estudar pra concluir logo meus estudos, pois quando era mais novo era mais difícil, não tinha como não. Meus meninos, são três, falaram pra eu estudar, a mulher também tá estudando, ela termina agora o terceiro. (A13, 43 anos, masc.)

Constata-se que a família tem influência significativa para que os jovens e adultos retornem à escola e que este incentivo também ocorre indiretamente. A necessidade de escolarizar-se e de ser exemplo para a família está presente nos discursos dos alunos, como na seguinte declaração: “Aprender, né? Fazer um futuro melhor pra mim e pros meus filhos, já vou ser mãe de novo. Eu quero educar meus filhos pra seguir a mesma coisa que eu.” (A15, 26 anos, fem.). Em muitos depoimentos dados durante as entrevistas semiestruturadas, servir de exemplo e incentivo para demais familiares, principalmente os filhos, assim como acompanhar as atividades escolares dos filhos são motivos que influenciam os alunos a escolarizar-se, a escola neste sentido, é vista além do espaço de construção do conhecimento, como espaço de poder, de inclusão e de superação.

Subir a ladeira, na busca pela certificação do Ensino Médio, constitui-se como libertação pessoal, cuja obtenção do diploma associado ao sentimento de superação e de fortalecimento da autoestima denota a ideia de mudança de vida, sendo impulso para que esses alunos continuem sua trajetória escolar.

Moço, continuar na escola, terminar, concluir o 2º grau, subir a ladeira e depois descer. É meio difícil, mas...o povo acha difícil, mas não é não, vai do interesse da pessoa. O que tem de bom, que faz a gente continuar aqui é os professor, o diretor que ajuda a continuar, às vezes a gente quer desistir e eles dão uma força. Moço desistir é pior. (A1, 58 anos, masc.)

A socialização entre os alunos começa já no trajeto para a escola, a partir do momento em que combinam de irem juntos, em que se encontram e vão para a escola, a chegada à escola, o encontro com outros colegas antes do início da aula. Os pequenos grupos reunidos pelo pátio, nas salas, as conversas até o professor chegar à sala de aula. Todos estes movimentos revelam a interação entre os alunos, o encontro, o diálogo, a troca constante. Conforme salienta Miletto (2009, p. 35), “(...) com estratégias de permanência que incluíam a criação de vínculos de cooperação e solidariedade com seus pares e com os professores.” Situações que colaboram para a socialização e fortalecimento das relações além espaço escolar.

São pessoas que saem todas as noites de suas casas, a maioria depois de um dia de trabalho, para encontrar colegas e conversar. Reiteramos a importância da socialização vivida pelos alunos da EJA no ambiente escolar, uma vez que, além da aquisição do conhecimento, os momentos de interação são considerados importantes. A satisfação de estar na escola, aprendendo, socializando e interagindo com os colegas e profissionais da escola, estimula-os a continuar e reforça o desejo de permanecer estudando.

Compreende-se que o processo de socialização como elemento importante para a permanência e o gosto pela escola. Esse movimento suaviza as dificuldades e reforça a vontade de prosseguir com os estudos na tentativa de realizar seus sonhos atuais, levando-os, a construir nossas perspectivas.

O modo como a escola se organiza para atender o público da EJA, considerando suas particularidades, tem grande influência na permanência ou no abandono escolar. A oportunidade dada aos trabalhadores sazonais, que precisam se ausentar da escola durante alguns períodos do ano em busca de trabalho no garimpo, na colheita do café e da laranja na região sudeste do país e no corte de cana, é imprescindível para que possam dar continuidade ao seu processo de escolarização, como relata um entrevistado: “Pra mim eu não achei difícil nada. Eu mesmo passei dois meses no garimpo e quando voltei todo mundo que eu encontrava falava volta. Eu voltei e foi muito bom.” (A13, 43 anos, masc.). A escola

não facilita, tampouco dificulta o processo de ensino-aprendizagem para estes alunos, trata-se apenas de flexibilizar conteúdos, atividades e avaliações. Quando o aluno retorna do trabalho sazonal a escola recebe-o novamente e integra-o, oferecendo condições de permanência e continuidade.

A flexibilização do horário de aula e o planejamento realizado considerando os conhecimentos de vida dos alunos, aliados a organização da EJA em eixos também favorecem a permanência dando condições do jovem e do adulto trabalhador frequentarem a escola e acompanharem as atividades propostas, como segue o relato: “O horário ajuda. Na EJA as aulas são mais fáceis. Desistir é perder tempo. A chance de fazer dois anos em um é bem atraente pra ajudar a gente a não desistir.” (A9, 15 anos, masc.)

É muito importante ficar aqui, a gente se interessa mais. Quero ter um trabalho bom, uma faculdade. A noite não tem bagunça, a gente aprende mais. Eu não tenho o que dizer daqui da noite, não tenho do que reclamar. (A4, 17 anos, fem.)

A relação professor-aluno e também as relações que se estabelecem na escola e no seu entorno são fundamentais para o sucesso escolar, em diversos relatos podemos confirmar a importância das relações interpessoais no processo de escolarização, como em: “O melhor da EJA são os professores, merendeira, diretor, secretária, somos todos amigos. Os colegas da sala de aula também ajudam, dão uma força pra gente.” (A10, 24 anos, masc.); “Os professores são muito bons demais, quando a gente quer desistir eles dizem que vão na casa, não deixam, porque a gente é nova, tem filho, mas é nova, tem a mente boa.” (A15, 26 anos, fem.); “(...) Também aqui nessa escola eu tive dificuldade em matemática, mas o professor me aconselhou bem e hoje eu já entendo (...)” (A12, 15 anos, masc.)

Ahhh o incentivo dos professores e da minha esposa. Eu fiquei trinta dias sem vim na escola, não dava conta de trabalhar com irrigação e vim a noite pro colégio, tava cansado, ai os professores começaram a ir lá em casa pra eu voltar, me paravam na rua, só a coordenadora me parou umas dez vezes. Ai quando eu voltei os colegas ajudaram muito. (A6, 29 anos, masc.)

A amizade que a gente tem com os colegas. A vontade de aprender o conhecimento. O respeito dos professor, a atenção deles, é bom demais eles não conheciam a gente hoje passam e falam, tudo educado, falam e é uma alegria pra mim. (A13, 43 anos, masc.)

Força de vontade. O que ajuda é a direção da escola, os professores sempre incentiva, dá força. A amizade que a gente pega com os professor e os colega, faz a gente ter força, uma forma de distrair também. Outra coisa a gente tem problema, quem não tem, né? Quando a gente chega aqui, esquece tudo, serve como uma terapia. (A16, 45 anos, fem.)

Partindo da análise das entrevistas, concluímos que os principais motivos que levam os alunos a se matricularem na EJA é o fato de terminarem os estudos atrelados à busca de um futuro promissor, com a profissionalização oriunda de um curso técnico ou do ensino superior, como da inserção na sociedade. Porém, muitos se matriculam, iniciam as atividades escolares, mas abandonam. As causas são diversas, desde o acesso à escola a permanência nela.

Os principais objetivos desta pesquisa estão concatenados a compreensão da cultura da escola e das especificidades da EJA no processo de permanência. Porém, sendo esta uma proposta de análise e colaboração da prática educacional, para que a investigação dê suporte à criação de uma cultura da escola que valorize as especificidades da EJA, torna-se igualmente necessária a descrição e a análise das principais dificuldades apontadas pelos entrevistados em permanecer na escola.

As causas apontadas pelos entrevistados permitem considerar as diferentes circunstâncias em que o aluno se encontra e os elementos que interferem em sua permanência na escola, sejam estes fatores externos à escola (desemprego, dificuldade de transporte e de moradia), ou relacionadas ao ambiente interno (notas baixas, problemas de relacionamento, inflexibilidade curricular).

Ressaltamos a importância de compreender que estes elementos não estão isolados um do outro, ao contrário, estão coadunados, interligados, pois como aponta (SOUZA E SILVA, 2003, p.130): “[...] uma resposta à questão da permanência escolar deve levar em conta a pluralidade de variáveis relacionadas entre si”.

A família, citada anteriormente, pelo incentivo ao retorno e a permanência na escola torna-se um obstáculo à escolarização quando as mulheres são impedidas pelos seus maridos ou companheiros de frequentar a escola, ou quando os cuidados com filhos ou netos inviabilizam sua decisão de concluir os estudos. Embora muitas mulheres entrevistadas não tenham mencionado os conflitos familiares existentes devido à decisão de retomar os estudos, durante a observação participante ficou nítido os entraves diretos e indiretos postos por familiares, especialmente maridos e

companheiros que dificultam o retorno à sala de aula. Justificativas indiretas como: a distância entre a casa e a escola, o preparo do jantar, obrigações exclusivas da mulher com filhos ou netos; e diretas, como o ciúme, a proibição de amizades, o fortalecimento da baixa autoestima ao dizer que não consegue, não tem capacidade, não tem mais idade para estudar configuram-se como grandes entraves no desafio cotidiano de estudar.

Importante ressaltar que no processo de entrevistas e de observações os casos familiares que dificultavam, ou mesmo impediam a permanência na escola partiram exclusivamente do homem, sendo marido ou companheiro.

Dentre os registros das observações participantes são perceptíveis manobras das mulheres para permanecerem estudando. Casos em que a mãe retorna à escola para acompanhar a filha casada ou vice-versa; em que um irmão é transferido de um dos turnos diurnos para que a irmã tenha permissão para estudar na EJA; ou mesmo grupos de mulheres, geralmente vizinhas ou parentes, que se unem para permanecerem na mesma sala de aula, no mesmo horário e realizando as atividades juntas, são comuns na realidade da EJA da EMPRS, como no relato: “Às vezes os maridos são nojentos e reclamam se a gente chegar tarde.” (A17, 37 anos, fem.). Muitos desses casos chegam ao conhecimento dos professores e da equipe gestora através das próprias alunas que pedem ajuda, como é o caso da aluna A21, 21 anos, que buscou os professores para um diálogo com o seu atual esposo.

A menina pequena eu trazia ela com oito meses e ela ficava na sala, no carrinho. Meu marido não gostava que eu estudasse, aí o professor Alan conversou com ele e ele melhorou (...) Meu segundo marido me deu apoio pra eu continuar. Mas isso foi depois de muita confusão, pois ele não aceitava, eu trazia as crianças junto pra escola. Foi luta, viu. Era briga feia, confusão na porta e dentro da escola. Ele trazia os meninos chorando pra eu cuidar e ficava gritando. Os professores ajudaram muito, davam conselho pra eu e meu marido. (A21, 21 anos, fem.)

A dificuldade em estudar por motivos familiares também está presente para os alunos do sexo masculino, mesmo que de outro modo, pois por constituírem família ainda muito jovens, precisam se afastar da escola para trabalhar e, quando tentam retornar, surge o empecilho do cansaço do trabalho. “Quando a gente não tem recurso ou quando tem família é difícil estudar, fica complicado.” (A10, 24 anos, masc.)

Entre os 21 alunos entrevistados, 19 pontuaram a merenda servida na escola como um elemento que dificulta a permanência: “É ruim aqui é a merenda que não é boa não, não vou mentir.” (A15, 26 anos, fem.); “(...) a merenda uns dias falta e eu nem sei porquê. Tem dias que a gente nem janta e quando vê não tem.” (A16, 45 anos, fem.); “Merenda, tem uma merenda que vem ai. Tem que melhorar o que vem a noite, tinha que caprichar mais.” (A2, 35 anos, fem.); “(...) eu não gosto da merenda, porque uma vez me fez mal.” (A4, 17 anos, fem.). “O pessoal reclama muito da merenda, falta muito e quando tem é algo que as pessoa não gosta.” (A5, 15 anos, masc.); “A merenda, vem umas merenda ruim.” (A7, 16 anos, masc.); “A merenda é ruim, eu mesmo não tomo, parece uma lavagem. Eu acho que a turma da noite não é valorizada não.” (A8, 20 anos, masc.); “Eu vou falar. A merenda não é muito bom, tem vez que vem sem açúcar, tem vez que vem salgada (...)” (A12, 15 anos, masc.).

A respeito disso, o horário devido a merenda que fica tarde e a gente com fome. (...) A merenda às vezes não é de qualidade, elas comenta que é feita de tarde, ai fica fria, por que aqui não faz, né? (A17, 37 anos, fem.)

A merenda não é muito boa, tem vez que não tem sal, não tem gosto e também falta. No início do ano tava faltando, os alunos se reuniram e reclamaram, ai começou a vim, tem alunos que fica até com fome na escola. (A18, 16 anos, fem.)

Na última aula hoje fiquei comovida com uma fala de uma aluna comprometidíssima da Larga que disse: pró to com tanta fome que não estou conseguindo fazer nada não deu tempo jantar e sai 6h20 de casa, quando vai ter merenda? (P07)

A lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e compreende (Art. 1º Lei 11.947/2009) “por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.”

O direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social. (Inciso VI do Art. 2º Lei 11.947/2009)

A oferta de merenda nas escolas públicas é obrigação do Estado, ao qual cabe o dever de instituir programas suplementares, de forma que haja transferência de recursos financeiros para alimentação dos alunos. De modo que, o não fornecimento de merenda escolar gratuita ou apenas o seu fornecimento sem a qualidade necessária viola um direito subjetivo do aluno. Além disso, precisa ser de qualidade e equilibrada respeitando as necessidades de cada público.

É preciso oferecer condições físicas e materiais para que jovens e adultos cheguem à escola e sintam-se motivados a permanecer. A merenda escolar para alunos da EJA equivale a uma refeição, considerando que muitos destes alunos saem do local de trabalho diretamente para a escola, necessitando estar alimentado enquanto estiverem na escola, quaisquer que sejam suas condições socioeconômicas.

O cansaço devido ao trabalho está entre as dificuldades mencionadas pelos alunos para permanecer na escola: “Na 5ª série fui morar em Aracaju aí parei de estudar, não dava pra trabalhar e estudar.” (A6, 29 anos, masc.); “(...) os alunos desistem é porque trabalham de dia e não tem como descansar. Ou porque não querem mais, perderam o interesse.” (A20, 17 anos, fem.);

Moço, a dificuldade é que ainda hoje a gente trabalha. Eu trabalho ali no mercado e saio seis e meia, só dá tempo de chegar em casa e tomar banho. Moço, o que atrapalhou no começo era uns jovens que não queria nada, zoavam, jogavam papel, bagunçavam, infelizmente saiu tudinho os que zoava. (A1, 58 anos, masc.)

O trabalho apresenta-se como uma característica da modalidade EJA e não pode ser determinante para a não continuidade dos estudos, considerando que no universo adulto trabalhar é algo comum e necessário. De modo que o trabalho deve ser considerado como fator de experiência e referência para a organização da modalidade e do trabalho pedagógico.

[...] o motivo de evasão escolar por ‘necessidade de trabalho’ não é hegemônico e, por vezes, nem legítimo, nas ocasiões em que serve de justificativa ‘digna’ para o estudante perceber que está ‘perdendo o jogo’, sair da escola. Ou seja, pode-se afirmar que o trabalho é um motivo que o senso comum naturalizou como principal. (CARMO, 2010, p. 232)

A conflitante relação entre escola e trabalho, que afeta a aprendizagem tida como linear para alunos que chegam apenas nos últimos horários de aula, que tem

sua frequência condicionada a épocas de plantio e de colheita, vista numa perspectiva de educação crítica como uma característica do público, como uma especificidade a ser considerada. O fato de muitos alunos elegerem o trabalho como razão para a evasão está na invisibilidade da EJA como modalidade, sendo tratada como anexo do ensino regular e, assim, seguindo seus pressupostos.

A organização da rotina escolar, citada por alguns alunos como ponto forte da escola ao colaborar para a permanência na escola, é citada por outros alunos como dificuldade para prosseguir: “Tem aulas que o professor dá que não é da área dele, fica sem fundamento.” (A8, 20 anos, masc.); “No dia da prova é ruim, duas provas, a gente fica com medo, dá nervoso, medo de não conseguir, no tempo da prova fico nervosa ai que não sai nada mesmo.” (A2, 35 anos, fem.).

Essa ambiguidade sobre a organização da rotina escolar e do processo pedagógico abrange uma vasta dimensão de regras, processos e normas. Assim, vê-se que a escola tem acertado na flexibilização do horário de entrada dos alunos, como na retomada as aulas dos trabalhadores sazonais, porém precisa repensar o processo de avaliação e a distribuição de professores nas disciplinas e turmas.

A escola não é um espaço rígido, pronto e sentenciado, ao contrário, a escola deve ser adaptável à diversidade do perfil discente e ajustável às necessidades da comunidade escolar. A sintonia entre os objetivos da escola, suas estratégias e processos é fundamental na formação do espaço de construção do conhecimento e da cidadania.

Diante desses relatos, a educação, como direito social e sua obrigatoriedade com relação à cidadania, encara limitações muito mais vinculadas à relação familiar, principalmente, ao cônjuge, do que às atividades relacionadas ao trabalho. Muitos relatos de violência de gênero não são declarados por vergonha, em casos em que alunas são perseguidas no trajeto escolar por seus companheiros, vigiadas por outros alunos a mando de seus companheiros, quando manifestam interesse em retomar os estudos e são surpreendidas por reações dos companheiros entre ameaças de expulsão de casa e/ou de espancamento. Porém, há também e bem mais intensa a violência de gênero silenciada, em que o homem estabelece barreiras para dificultar a escolarização da mulher, como nos casos em que o pai se recusa a ficar com a criança e não aceita que outra pessoa (tia, avó) cuide, ou quando são proibidas de se ausentar de casa à noite.

Percebemos que o imaginário construído socialmente, ainda presente em nossa realidade atual, com a ideologia patriarcal imposta, em que o companheiro conduz e controla o destino da mulher. Em muitos casos a mulher retorna à escola apenas quando seus filhos crescem, quando se divorcia ou fica viúva. Tais situações mostram relações desiguais entre mulheres e homens, na questão do acesso e da permanência nas salas de aula da EJA negando seu direito a educação.

Diferentemente dos turnos diurnos, os alunos da modalidade EJA têm flexibilidade no uso do uniforme escolar. Considerado como um importante item de segurança e identificação dos alunos da escola, o uniforme dos turnos diurnos é composto por um padrão de camiseta, calça jeans e sapato fechado, podendo o sexo feminino utilizar sandálias desde que semifechadas. De acordo com o Artigo 2º da Lei nº 8.907, de 6 de julho de 1994:

Os critérios para a escolha do uniforme escolar levarão em conta as condições econômicas do estudante e de sua família, bem como as condições de clima da localidade em que a escola funciona. [...] 2º O programa de fardamento escolar limita-se a alunos de turnos letivos diurnos.

Para os alunos da EJA, a recomendação é que devem usar a camiseta com logotipo da escola, podendo variar os demais itens, assim, tem liberdade para compor seu traje de maneira mais confortável, pois muitos passam o dia trabalhando com sapatos fechados. O Poder Público municipal fornece as camisetas com logotipo da escola ou da modalidade gratuitamente a todos estes estudantes.

Para os alunos da EJA, tanto o trabalho, como a família, como a organização da escola influenciam a permanência e o abandono escolar, sendo, portanto, o viés como são dados que delimitam o futuro de cada aluno. Enquanto o trabalho é considerado por alguns como dificuldade em conciliar com a escola, outros alegam que encontraram no trabalho a energia necessária para dar continuidade aos estudos, pela necessidade de escolarização e busca por qualificação profissional. A família que colabora e incentiva, também impõe barreiras e dificuldades, do mesmo modo que a organização didático-pedagógica que para uns auxilia na organização do tempo, do processo de ensino-aprendizagem, para outros é vista como excludente e reguladora. A escola precisa conhecer seu público e suas necessidades, integrar o aluno nas discussões e decisões sobre seu acesso e permanência na escola e integrá-lo a comunidade escolar como sujeito ativo e de

direito. Essa não é a receita para o sucesso escolar, tampouco sem considerá-la muito pouco se avança.

Os motivos e as barreiras para a permanência também embasaram as entrevistas realizadas com o corpo docente, de modo a confrontar e associar os dados.

Inicialmente questionados sobre os elementos que favorecem a continuidade na escola, dos onze professores entrevistados, dez mencionaram os projetos pedagógicos realizados como estratégias que fortalecem os laços da escola, favorecendo a permanência dos alunos.

Como mencionado no terceiro capítulo, uma vez por mês, geralmente no primeiro sábado de cada mês, são realizados encontros por área de conhecimento/modalidade. Nesses encontros os professores da EJA discutem, planejam e reorganizam as atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Conforme recomendação da Secretaria Municipal de Educação, prioriza-se nesta rede o ensino baseado em projetos temáticos, de modo que a cada bimestre uma temática é dada por esta secretaria, após discussão com todos os coordenadores pedagógicos, para ser trabalhada em toda rede. Embora seja dada a temática central, cada área de conhecimento/modalidade dá o enfoque conforme suas características e necessidades.

O processo pedagógico a partir de temáticas considera as trajetórias de vida dos alunos, os múltiplos sentidos e significados que eles atribuem à escola e suas especificidades, superando, mesmo que em partes, a linearidade, ao considerar percursos vinculados à realidade local, mais flexíveis e heterogêneos.

Os projetos são desenvolvidos, no contexto escolar, sob a orientação dos professores, com metodologias diversificadas, algumas estratégias são compartilhadas por todas as disciplinas e outras são específicas a cada disciplina, baseadas num plano de ação construído coletivamente durante os encontros mensais de planejamento docente.

Entre os depoimentos destacam-se: “Com as atividades contínuas dos projetos os alunos ficam mais participativos, se envolvem mais” (P11); “Quando a gente trabalha com projetos eles se sentem mais motivados, todos os professores falam a mesma língua, o que com certeza ajuda.” (P09); “Os projetos abrangem temas que estimulam e favorecem a aprendizagem” (P07); “Eles trazem a cultura,

suas preferências, suas artes e habilidades para dentro da escola, valorizando, elevando a autoestima dos alunos” (P05); “Os projetos são de extrema importância para a permanência do público escolar porque eles buscam na escola momentos felizes, dinâmicos, de socialização e aprendizagem.” (P04); “Nos projetos eles interagem, são protagonistas, se sentem importantes” (P03); “quando o projeto vai saindo do papel é muito gratificante, a gente percebe nosso trabalho realizado e os alunos mostrando seus conhecimentos.” (P01).

“O que é mais bonito é que um ajuda o outro, eles tem essa troca de habilidades, eles participam bastante, gostam muito de oficinas, aulas práticas, eles socializam, foram até pro Deus Dará apresentar o São Gonçalo, foram convidados depois que apresentaram no São João da rede” (P08)

O trabalho com projetos desenvolve competências, propõe tarefas complexas e desafios que estimulam os alunos na mobilização e na construção de seus conhecimentos, valorizando as inteligências múltiplas, a afetividade e a sociabilidade, tornando o ensino mais ativo e significativo para todos.

Considera-se que os projetos de ensino-aprendizagem como elemento importante para a permanência do aluno ao despertar o interesse pelo conhecimento, pois por meio de situações de aprendizagem reais e diversificadas, essa metodologia propicia experiências mais significativas e prazerosas aos sujeitos envolvidos, ressignificando a prática desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos.

É a ideia de inclusão, o aluno é como uma folha seca que precisa ser regada, cuidada. O aluno tem isso ele vem pra escola pra ser visto, ser notado, ele tem a necessidade de alguém olhar pra ele. Mas as vezes esse aluno se sente tão excluído, que tem seus meios de se defender, com ignorância, frieza, brutalidade, uma super carência. (P04)

A escola é considerada para muitos alunos como espaço para se sentirem acolhidos e reconhecidos pelos laços de sociabilidade, um lugar de inclusão e de começos e recomeços. Para Mileto (2009, p. 07), “(...) os processos de permanência mantêm uma relação diretamente proporcional com as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade.” Na rotina da sala de

aula, os alunos se organizam, estabelecem relações e reagem às normas da escola e aos desafios enfrentados no dia a dia, afinal trazem consigo para a escola suas histórias, conflitos e contradições.

O modelo homogeneizador dos sujeitos e das suas práticas molda a concepção de alunos e de turma por parte da escola. Não raro foram observados relatos de professores e inspetores a respeito de uma turma em detrimento de outra. E esta homogeneização preenche perfis de alunos bons e ruins, capazes e incapazes, afetando seu reconhecimento e acolhimento no espaço escolar e, conseqüentemente, seu percurso escolar.

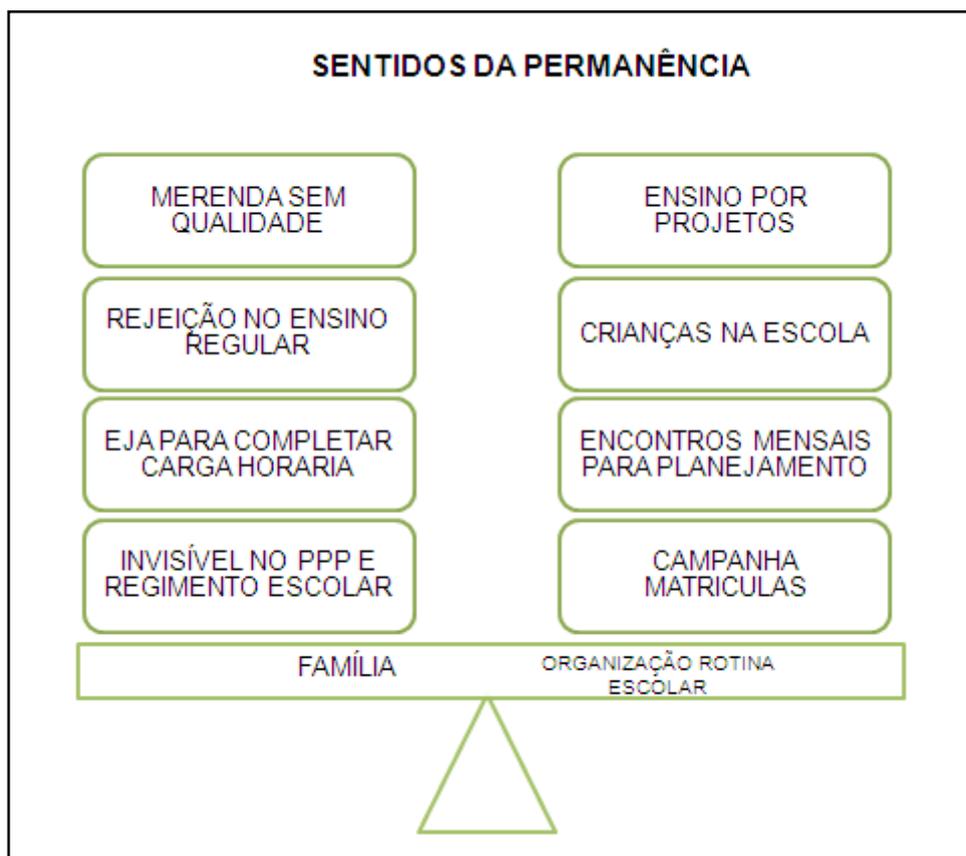
No decorrer deste capítulo as especificidades foram caracterizadas dando ênfase à permanência do público pesquisado, compreendendo suas batalhas cotidianas pela educação de qualidade, pois para eles restam poucas alternativas. Buscam recuperar o tempo perdido, justamente porque na idade regular de escolarização não completaram sua trajetória escolar, o Estado se fez ausente, alguns pela necessidade de trabalho, outros pela ineficiência da educação básica incidindo em reprovações, abandonos e evasões, outros ainda pela constituição familiar prematura e muitos pela soma destes e de tantos outros motivos que levaram esse jovem e esse adulto a atrasarem suas trajetórias escolares.

Diante dos dados postos neste trabalho, vê-se que o retorno à escola está associado à procura de melhoria nas condições de vida. Inúmeras são as motivações dos alunos para chegar, permanecer e continuar ou não seu processo de escolarização, mais especificamente na EJA, desde a busca pela conclusão da educação básica até a ânsia em seguir no ensino superior e, nesse processo há contribuição significativa da conjunção de diversos elementos sejam eles internos e externos a vida do aluno e a escola, tais como a família, a condição social, a situação de vida, à certificação, o trabalho, assim como as condições oferecidas pela escola.

A não permanência dos alunos na EJA está ligada a um conjunto de fatores de naturezas e ordens diferentes: o cansaço proveniente do trabalho, o marido que proíbe a mulher de ir à escola, o nomadismo em busca de trabalho, o cuidado com os filhos. Permanecer na escola exige muito mais que força de vontade, uma vez que, a conciliação escola e trabalho se revela, principalmente, no cansaço dos trabalhadores da irrigação, da construção civil e das empregadas domésticas, na

dificuldade da assiduidade das mulheres que trabalham em bares e dos trabalhadores autônomos. “As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais.” (ARROYO, 2005, p. 24). Assim, o direito à educação mais uma vez é negado a estes sujeitos.

Ilustração 9: Síntese dos Sentidos da Permanência em EJA na EMPRS



Elaborado pela própria autora.

Na ilustração acima, apresentamos a imagem de uma balança em que, de um lado estão postos os principais fatores que dificultam a permanência do aluno na escola, e de outro lado, estão os aspectos que favorecem a continuidade do processo de escolarização dos sujeitos. Na base de sustentação estão a família e a organização da rotina escolar que, de acordo com os instrumentos da pesquisa, tanto colaboram para a permanência como potencializam a exclusão do aluno em seu processo de escolarização na modalidade EJA. Trata-se de uma balança atípica, em que o equilíbrio é considerado como aspecto a ser revisto e problematizado, pois para o desenvolvimento e a visibilidade da modalidade é

importante que os fatores que contribuem para a permanência da escolarização e conseqüente, subida da ladeira, superem as inúmeras dificuldades postas no seu percurso educacional.

As diretrizes e bases da educação nacional dispõem em seus documentos princípios que contemplam a educação de jovens e adultos, considerando as suas condições para garantir o acesso e a permanência na escola através da flexibilização de horário, de adaptações às necessidades do aluno a fim de garantir desempenho educacional. “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares”. (Inciso II do Art. 37 LDB 9394/96). Diante da pesquisa realizada na Escola Municipal Professor Roberto Santos percebe-se que não obstante a Educação de Jovens e Adultos ter obtido avanços nestes últimos anos, a modalidade ainda continua à margem da visibilidade dos órgãos competentes. A exclusão da modalidade nos documentos legais da escola, o tratamento dado a EJA pelos profissionais dos outros turnos de trabalho, a ausência de políticas municipais de continuidade e legitimidade para a modalidade integram desafios a serem superados e aspectos a serem melhorados, pois o que foi alcançado ainda é insuficiente para atender às necessidades desses sujeitos.

É fundamental que se ofereça condições, atendendo às necessidades específicas desses sujeitos, desde a estruturação do espaço físico, a aquisição de materiais específicos para a prática pedagógica, a oferta de formação continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade de educação, a visibilidade da modalidade enquanto integrante da escola e fundamental no processo de escolarização daqueles que não tiveram acesso na idade regular a fim de que seja garantido não somente o acesso, mas também a permanência desses alunos na escola.

5 PROPOSTA COLABORATIVA

“Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar (...)”

Antonio Machado, poeta espanhol.

Estando o Mestrado Profissional em Educação estritamente ligado à problemática da profissionalização dos professores para atuarem com as diversidades e singularidades sócio-educativas e culturais da Educação Básica e entendendo que no contexto educacional há a necessidade de que a produção acadêmica dirija esforços para apoiar as escolas na conquista das transformações necessárias, visando à qualidade em educação, é apresentada, neste capítulo, uma proposta colaborativa, proposta esta que, embora construída com os sujeitos da pesquisa e a partir dos resultados deste estudo, flexibiliza-se e que pode ser remixada em outras circunstâncias e/ou modalidades.

A proposta colaborativa, aqui delineada, está fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, em uma relação dialética entre pesquisa e ação, presumindo que esta primeira deve ser amparada por uma resposta ao campo investigado, em uma perspectiva de ressignificação, superação e transformação. Assim, a pesquisa-ação aqui apresentada, consiste em uma proposta que vincula a investigação à prática, fazendo-se no resultado do acordo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, em que esta negociação foi muito importante, pois dela desencadeou-se a aceitação, a participação e o envolvimento dos sujeitos, favorecendo o sucesso da intervenção.

Sendo uma proposta de pesquisa ação, com o pesquisador participante inserido, de certo modo, no contexto da investigação, optou-se por, desde o início da pesquisa, traçar estratégias de visibilidade e melhorias para a modalidade EJA na EMPRS, não sendo possível e conveniente aguardar a finalização da análise para iniciar discussões, estudos e decisões em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida.

Assim, com o aprofundamento do estudo da modalidade aliada à crescente necessidade de organizá-la para atender as especificidades do público e

aproximando da organização pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, foram efetivadas algumas estratégias, mencionadas a seguir: organização do quadro docente por experiência na modalidade; o acolhimento aos filhos e netos; flexibilização do horário; flexibilização do processo de avaliação; flexibilização do fardamento escolar; inclusão da modalidade na Jornada Pedagógica e nos encontros mensais da rede municipal para planejamento enquanto campo específico de estudo e planejamento, entre outros.

Por meio desta pesquisa, pretendemos, então, identificar e construir referenciais que permitam uma aproximação à dinâmica da cultura da escola na modalidade de EJA, podendo a partir deste, propor suporte no processo de reconhecimento da modalidade EJA na escola pesquisada.

Para tal investida, adotamos a ideia de núcleo como eixo, o centro, a parte primordial, essencial de alguma coisa, o ponto a partir do qual as coisas emanam ou para onde as coisas convergem; e assim, apresentamos como produto final desta a criação de um Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA para a escola, numa proposta de análise, estudo e intervenção da prática educacional.

Somente a partir do eixo tensão-reflexão-ação na triangulação entre as políticas institucionalizadas, as teorias relacionadas e a prática construída nesta modalidade EJA na escola pesquisada foi possível tecer sobre a articulação de saberes, a possibilidade de interatuar com a escola e, assim, desencadear novas propostas.

A criação de um Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA fomenta o compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos que se relacionam ao universo da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos, conectando todos os envolvidos nesta modalidade, através da coordenação e mediação de encontros com o firme propósito de motivar o debate, o diálogo e o intercâmbio entre os diferentes atores, desejando assim, ampliar as práticas, o pensamento e também a crítica.

O objetivo geral desta iniciativa é dar visibilidade a estudos e desenvolver o planejamento das atividades para a modalidade, abordando temas relevantes da EJA no Brasil, garantindo os direitos educativos de pessoas jovens e adultas por meio de políticas e práticas pedagógicas eficazes e de qualidade.

A ideia, inicialmente, é instigar o protagonismo dos diversos atores que permeiam o campo da modalidade EJA com participações nos grupos, além de intensificar a autonomia para que escolham entre as possibilidades dos percursos diferenciados, oportunizando o estudo da modalidade, das especificidades, da legislação, do currículo, além dos resultados das avaliações externas à escola.

Trata-se, assim, de uma ação permanente e sistematizada da gestão junto a toda equipe escolar. Para tal, essa ação precisa envolver e dialogar com todos os sujeitos envolvidos neste processo, principalmente com os alunos, objetivando a garantia da qualidade do trabalho educativo.

A ilustração abaixo sintetiza a organização do NEPEJA de modo que seja um entrelaçar constante entre análise, estudo e intervenção, onde essa tríade permaneça indissociável, articulando as demandas da modalidade na escola a com os saberes construídos coletivamente.

Ilustração 10: Síntese da Proposta Colaborativa - NEPEJA



Elaborado pela própria autora.

Alguns passos para a organização¹³ do Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA:

- Levantamento dos envolvidos na modalidade;
- Sensibilização dos envolvidos;
- Formalização da criação do Núcleo;
- Mapeamento da modalidade e das oportunidades educativas;
- Organização do plano de ação e cronograma do Núcleo.

O levantamento dos envolvidos na modalidade é o primeiro passo a ser trilhado, pois possibilita a coleta e o registro de informações sobre os envolvidos na modalidade e suas principais características, e, a partir deste levantamento, as próximas ações poderão ser mais bem planejadas.

O processo de sensibilização deve preceder a criação do Núcleo, como também sua divulgação para a comunidade escolar para que desta forma, o processo de implantação do Núcleo tenha minimizada a possibilidade de insucesso. Por sensibilização entende-se o ato ou efeito de despertar sentimentos e impactar os envolvidos em um processo, resultando em atitudes e reações. Este processo demanda médio prazo, composto por um conjunto de ações – através de reuniões, informativos, palestras, grupos de mensagens instantâneas, redes sociais e fóruns de discussão, colaborando no estabelecimento de uma linguagem comum – que fornecerão a base de informação necessária para conhecer a modalidade, sua história, fundamentação e aparato legal. De modo que a sensibilização dos profissionais é fundamental e necessária a fim de desmistificar o processo de marginalização que circunda a modalidade ao longo do tempo, também para elucidar os avanços, as conquistas e reivindicações ocorridas ao longo da história assim como as estratégias e metodologias que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, fornecendo informações, recursos e formação.

A formalização da criação do Núcleo colabora para que todos os envolvidos possam construir a identidade de profissional da EJA e assim, assumir a responsabilidade pela modalidade na escola. Para esta formalização pretende-se

¹³ Ver em 11.5 APÊNDICE E: Plano de Ação da Proposta Colaborativa.

construir documentos que garantam sua legalidade, importância e definição de papéis dentro da comunidade escolar.

O mapeamento da modalidade e das oportunidades educativas possibilita a realização do diagnóstico e sua análise a fim de planejar de ações e estratégias que visam a superação dos desafios locais identificados. Para este mapeamento a presente pesquisa poderá colaborar com dados e análises de modo que os registros dos encontros de sensibilização também serão fundamentais.

Já a organização do plano de ação e do cronograma do Núcleo consolida esta aproximação e garante o estabelecimento da parceria de forma efetiva e duradoura, a partir do plano de ação serão traçadas metas, definidas funções e estabelecido prazos para concretização e efetivação da proposta do Núcleo. Vale ressaltar, que na proposta colaborativa tanto sua elaboração quanto seu desenvolvimento acontecem concomitantemente, pautados num projeto de trabalho flexível, que pode ser repensado, alterado ou modificado à medida que a intervenção acontece e que as necessidades se apresentam.

Assim o Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA pretende integrar diferentes sujeitos (funcionários e alunos) ligados à modalidade para discutir seus desafios e elaborar ações e estratégias para melhorá-la. Propõem-se encontros regulares, no mínimo mensais, sempre acompanhando de registros destes encontros e das ações realizadas, abertos continuamente à entrada de novos participantes.

A articulação do Núcleo será, inicialmente, assumida pela equipe gestora da escola, podendo ser compartilhada por qualquer outro profissional da EJA que tenha disponibilidade e interesse nesta articulação.

Os encontros serão acompanhados e avaliados sistematicamente. Seguindo tais critérios:

- A cada encontro:
 - quantidade de participantes;
 - diversidade dos participantes;
 - participação;
 - realização das ações propostas.
- A cada seis meses:
 - quantidade de participantes;

- diversidade dos participantes;
- constância da participação;
- sustentação da agenda;
- reflexão coletiva auxiliando na identificação das forças e das fragilidades do Núcleo visando à reorganização do plano de ação, bem como mudanças necessárias e inovações.

A Constituição Federal, a LDB e os documentos dela derivados representam um significativo avanço para a educação brasileira como o reconhecimento de direito civil e obrigação do poder público na oferta da modalidade, porém faz-se necessário tecer as reflexões sobre a maneira como vem sendo tratada a modalidade nas escolas.

Somente com a reflexão constante e consciente sobre os fins e propósitos da Educação de Jovens e Adultos inseridos em determinada sociedade será possível construir os alicerces da modalidade numa perspectiva de educação para todos, de pertencimento, de encontros e de aprendizagens sociais, culturais e políticas, de possibilidades éticas e políticas.

6 (IN)CONCLUSÕES

“(...) que essas trajetórias sejam o fio condutor para se pensar os currículos, os tempos e, sobretudo, as imagens que vem sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto na EJA.”

Miguel Arroyo

Durante a construção da pesquisa, entre as idas e vindas do trabalho, também campo de pesquisa, e das aulas do mestrado, inúmeras foram as noites debruçadas em pensamentos acerca do que motivava aqueles alunos procurarem a escola, assistirem às aulas todas as noites, mesmo diante de tantas adversidades e dificuldades. Assim como a angústia em solucionar os problemas da modalidade, tirando-a da invisibilidade, a justificativa a esta referencia se faz, pois muitos alunos, professores, gestores e demais profissionais que trabalham na EJA são marginalizados, excluídos pelos também profissionais da educação e alunos do ensino regular.

Viveu-se durante esta pesquisa o anseio em construir propostas que atendam às necessidades, tão clamadas, daqueles que buscam a EJA, que acreditam na modalidade, que vivenciam as barreiras visíveis e invisíveis postas àqueles que atrasaram seu percurso escolar.

Então, nestes desvaneios, colabora o pensamento de Heráclito de Éfeso: “Tu não podes tomar banho duas vezes no mesmo rio, pois aquelas águas já terão passado e também tu já não serás mais o mesmo.” E isso remete à pesquisadora os itinerários para garantir a subida da ladeira aos alunos da EJA da EMPRS. Os primeiros contatos no curso do mestrado, as discussões em sala de aula, as descobertas trazidas pelas leituras e calorosas discussões, a compreensão do que é a modalidade, a escuta e o compartilhar em eventos pelo Brasil sobre experiências e pesquisas em EJA.

Não, a EJA não é a mesma, os professores não são os mesmos. E a pesquisadora também não é a mesma. São dois anos de intenso contato e estudo

com a modalidade, de descobertas, planos, questionamentos, incertezas e vontades.

A pesquisa não teve a pretensão de solucionar todos os problemas vivenciados pelo aluno jovem ou adulto, mas de caracterizar, discutir e analisar a modalidade, com base nas políticas públicas e na cultura da escola, de modo que tais circunstâncias não impeçam que o aluno “suba a ladeira” rumo a seus sonhos e expectativas.

Mesmo considerando que a escolarização as vias do projeto neoliberal funciona como mecanismo de produção e reprodução para o mercado que atende aos interesses do capital, entende-se que sua ausência prova consequências ainda mais danosas e excludentes. O projeto de educação linear não corresponde aos anseios da modalidade aqui em estudo, a escolarização por si só não garante melhores condições de vida e trabalho aos sujeitos, mas alicerça as bases de direito e luta, fundamentais na construção da dignidade humana.

Os estudos a cerca da cultura da Escola Municipal Professor Roberto Santos quanto à oferta da modalidade e permanência dos alunos permitem afirmar que a EJA é tratada como um apêndice de escolarização, pois mesmo com as muitas mudanças na concepção, no planejamento e na organização da educação para jovens e adultos nos últimos anos, a realidade ainda é bastante precária e o tratamento dado continua subestimando a modalidade comparada ao ensino regular. A escola permanece reproduzindo a estrutura de homogeneidade e diferenciação no tratamento aos alunos da EJA, apontando para a divisão entre ensino regular e a educação de jovens e adultos.

A cultura da escola, guiando os olhares para a permanência, desmistificou muitas crenças sobre as especificidades do público da EJA e sobre as condições de acesso e permanência, assim como oportunizou grandes reflexões sobre o sentido da escola e o trabalho pedagógico desenvolvido.

Os relatos de professores e de alunos sobre a importância da relação professor-aluno e também sobre as relações que se estabelecem na escola e no seu entorno como fundamentais para o sucesso escolar, sendo o processo de socialização um importante elemento para a permanência e o gosto pela escola; a amplitude dada aos conteúdos quando trabalhados a partir dos projetos temáticos; a maneira como a escola se organiza para atender os sujeitos da EJA, considerando

suas particularidades, entre outros indicadores reestruturam o modo como se concebe a escola para jovens e adultos e oportuniza a efetivação de novas propostas de acesso e permanência.

Do mesmo modo as denúncias sobre a qualidade da merenda fornecida aos estudantes, sobre o machismo ainda impregnado em nossa sociedade que rastreia, impede e proíbe mulheres de frequentar a escola e sobre o incentivo velado dado pela própria escola do turno diurno aos alunos que fogem de um suposto “padrão” numa tentativa “frustrada” de combate a violência e aos índices de defasagem idade-série ampliam a discussão sobre liberdade, direitos e condições de acesso, permanência e continuidade.

A modalidade ainda ofertada apenas no turno noturno e servindo de punição ou de única e última opção para os alunos problemáticos do ensino diurno é inferiorizada em relação ao ensino regular, reforçando a seletividade, a exclusão e o ensino precário. A singularidade própria da EJA em relação às especificidades do seu público, aos seus interesses e às condições de oferta e permanência escolar começam a despontar no cenário das discussões da escola a partir do momento em que seus profissionais constroem sua identidade de profissional da modalidade EJA e tomam a luta pela sua visibilidade e inclusão nas políticas públicas municipais. O desafio está dado, embora, sem dúvida, os primeiros passos para a subida da ladeira tenham sido dados através de instrumentos que permitem subsidiar a construção de novas práticas no campo da EJA.

Atualmente, a Proposta Colaborativa encontra-se na fase de sensibilização dos envolvidos, com reuniões mensais para discussão, planejamento e replanejamento da modalidade e da sua organização na escola. A sensibilização tem sido fundamental pelo aprofundamento sobre a modalidade – considerando que durante a pesquisa foi muito comum ouvir referências a EJA como um programa de governo – descobertas e identificação profissional.

Se, neste trabalho, a caracterização da organização da modalidade na EMPRS parece contemplada, está, entretanto, posto um novo desafio: o da autonomia, que evoca a necessidade do estudo, do diálogo e da realização efetiva da EJA enquanto modalidade específica de educação.

O estudo não se encerra aqui, ao contrário, ganha energia a partir daqui. Inicia-se um novo momento para esta proposta, de concentração de esforços para

se fazer valer, a formalização do Núcleo de Estudos e Planejamento em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA representa uma nova etapa, mais consoante com a realidade da modalidade e mais ativa frente aos desafios.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARROYO, Miguel González. 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**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras**. Participação: Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.907, de 6 de julho de 1994**. Determina que o modelo de fardamento escolar adotado nas escolas públicas e privadas não possa ser alterado antes de transcorrido cinco anos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8907.htm. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Lei nº 11.947/2009, de 16/06/2009** - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, publicado no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18, 2000 Brasília: CNE/CEB 1/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em 10 out. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf> Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPOS, Rogério Cunha. Educação e participação política: notas sobre a educação no espaço urbano nos anos 80. **Veracidade**, Salvador, n. 4, p.19-32, 1992.

CARMO, Gerson T. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social**. Tese (Doutorado) - PPG Sociologia Política, UENF, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros** - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité- Bahia. Tese (doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

_____. **Trajetória escolar e de vida de egressos do Programa AJABahia: herdeiros de um legado de privações e resistências**: Laginha - Conceição do Coité – Bahia. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HADDAD, S. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

_____. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos** - EJA. São Paulo: Global, 2007.

_____. Tendências atuais na educação de jovens e adultos no Brasil. In: Encontro Latino-Americano sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, 1993, Olinda, **Anais**. Brasília: INEP, 1994. p. 86-108.

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

HADDAD, S. (Coord.). **Ensino supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília, DF: REDUC, 1987.

_____. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291850&idtema=132&search=bahia|jussara|sistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2010>> Acesso em 04 abr. 2015.

_____. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291850&idtema=131&search=bahia%7Cjussara%7Csistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2000>> Acesso em 19 ago. 2015.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **“No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”**: Estratégias e Trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos. Niterói – RJ: Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), 2009.

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. **O fetichismo dos valores éticos e morais na educação capitalista**. 2006. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade do Sertão, UESSBA, Irecê, 2006.

PERRENOUD, Phllippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. **A marca social da educação de jovens e adultos trabalhadores**. Trabalho apresentado no Simpósio trabalho e Educação. Gramsci, política e educação, Belo Horizonte, 2007.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros Passos, vol. 110, São Paulo, Editora Brasiliense, 2006.

SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A. L. **Field research: strategies for a natural sociology**. New Jersey: Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs. 1973.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: Os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas; São Paulo: Mercado de letras, 2006. p. 341-376.

SILVEIRA, Olivia. **Permanecer na escola: um estudo sobre jovens egressos do Projovem**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, No. 7, 1º Semestre de 2000. p. 93 a 110.

11.1 APÊNDICE A: Roteiro de entrevista semi-estruturada com a equipe gestora

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EQUIPE GESTORA

Cargo:

Idade:

Sexo:

Vínculo Empregatício:

1. Há quanto tempo atua nesta função? E nesta modalidade?
2. Por que trabalhar na modalidade EJA?
3. O que contribui para o aluno se manter frequente na escola?
4. De que modo as atividades que são desenvolvidas na escola despertam o interesse e a vontade dos alunos de continuar estudando?
5. Quais as realizações e perspectivas dos alunos em relação aos estudos? O que a escola vem fazendo para viabilizá-las?

11.2 APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

Formação:

Idade:

Sexo:

Vínculo Empregatício:

1. Conte-me um pouco da sua trajetória de professor: suas experiências anteriores (com adultos).
2. Como você chegou à EJA?
3. A interrupção dos estudos dos alunos pode ser considerada um problema na EJA? Como ocorre esse fenômeno em sua sala de aula? Quais formas de intervenção são utilizadas?
4. Quais as atividades desenvolvidas na escola despertam o interesse e a vontade de continuar estudando?
5. A que você atribui esta permanência dos alunos no ambiente escolar?
6. Quais as causas para as interrupções dos estudos dos alunos?
7. Comente sobre ações, programas e medidas utilizadas pela escola para que os alunos não abandonem a escola.

11.3 APÊNDICE C: Roteiro de entrevista semi-estruturada com alunos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS

Série:

Idade:

Sexo:

1. Por que você está na escola?
2. O que faz você continuar na escola?
3. Quais as dificuldades em permanecer na escola?

11.4 APÊNDICE D: Esquema Geral do Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivos Gerais da observação do espaço escolar:

- Conhecer as especificidades e necessidades da EJA da EMPRS;
- Analisar a cultura da escola da EMPRS na perspectiva da permanência, ou não, dos estudantes;
- Conhecer a realidade da escola em sua complexidade.

Objetivos Específicos da Observação do espaço escolar:

- Observar o cotidiano dos alunos, professores e funcionários;
- Identificar quem são os alunos da EJA;
- Perceber as relações interpessoais de todo o corpo escolar;
- Reconhecer a organização do tempo/espaço das atividades.

Etapas da Observação:

- Conversas informais com o diretor, professores, alunos e funcionários.
- Rotina escolar: Chegada e saída; Intervalo; Atividades em sala de aula; A relação dos alunos com os outros sujeitos da escola – com professores, funcionários e outros alunos.
- Acesso à escola – como se dá?
- Articulação das atividades da escola; projetos realizados na escola;
- Frequência escolar;
- Reunião de professores; sala de professores; Atividade complementar - AC;
- Rotina do gestor e da coordenação da escola.

Aspectos a serem observados:

Cultura da Escola;

Permanência;

Especificidades.

Como serão observados?

A partir do convívio com os sujeitos da escola durante determinado período de tempo, abrangendo o conjunto do espaço e do tempo, dando ênfase a determinados elementos na interação. A observação buscará apreender e descrever os meios pelos quais as especificidades se manifestam no cotidiano da escola. Durante a observação, serão consideradas as ações, reações e atitudes da equipe gestora, dos docentes e dos alunos a presença da pesquisadora, pois embora a mesma pertença ao quadro de funcionários da escola, todos saberão desde o início que a observação participante se trata de um dispositivo da pesquisa em realização.

Como serão registrados?

O caderno de registros será denominado de Diário de Campo. A depender do momento, serão utilizados gravadores de áudio, câmeras fotográficas e filmadoras.

11.5 APÊNDICE E: Plano de Ação da Proposta Colaborativa

PLANO DE AÇÃO	
AÇÃO 1	
OBJETIVO	Possibilitar a visão geral sobre os envolvidos na modalidade e suas principais características
ESTRATEGIA	Levantamento dos envolvidos na modalidade
PROCEDIMENTOS	Fazer um diagnóstico preciso e consistente a fim de traçar estratégias de sensibilização e participação;
PERIODO	2º semestre 2015
RECURSOS	Frequência de funcionário; Diários de Classe.
AVALIAÇÃO	Abrangência de 100% da comunidade de EJA da EMPRS.
AÇÃO 2	
OBJETIVO	Integrar os diferentes atores da comunidade escolar e do entorno
ESTRATEGIA	Sensibilização dos envolvidos
PROCEDIMENTOS	Organizar encontros para discussão sobre a modalidade; Oportunizar o reconhecimento e a apropriação das discussões envolvendo a modalidade; Envolver os participantes no planejamento e na execução de ações que contribuam para a visibilidade da modalidade.

PERIODO	2º semestre 2015 e 1º semestre de 2016
RECURSOS	Data-show; Som; Livros; Cadernos; Canetas; Pinceis para quadro branco; Apagador;
AVALIAÇÃO	Ao final de cada encontro será realizada avaliação do momento; Observar freqüência e participação dos envolvidos.
AÇÃO 3	
OBJETIVO	Assumir a responsabilidade pela modalidade na escola.
ESTRATEGIA	Formalização da criação do Núcleo
PROCEDIMENTOS	Proporcionar aos diversos sujeitos envolvidos nesta proposta um panorama da situação da modalidade, a fim de que possam se mobilizar para colaborar na definição de estratégias coletivas, fortalecendo e validando o próprio Núcleo como instância de tomadas de decisão da escola.
PERIODO	2º semestre 2016
RECURSOS	Data-show; Ata; Canetas.
AVALIAÇÃO	Observar freqüência e participação dos envolvidos.
AÇÃO 4	

OBJETIVO	Realizar o diagnóstico e sua análise a fim de planejar de ações e estratégias que visam a superação dos desafios locais identificados
ESTRATEGIA	Mapeamento da modalidade e das oportunidades educativas
PROCEDIMENTOS	Levantar informações sobre a realidade percebida pelos representantes do Núcleo acerca dos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> •gestão escolar; •especificidades discentes; •índices da modalidade na escola; •processo educativo; •relações interpessoais; •currículo escolar;
PERIODO	2º semestre 2016
RECURSOS	Esta dissertação de mestrado; Documentos da escola;
AVALIAÇÃO	Construção do documento; Observar freqüência e participação dos envolvidos.
AÇÃO 5	
OBJETIVO	Consolidar esta aproximação e garantir o estabelecimento da parceria de forma efetiva e duradoura.
ESTRATEGIA	Organização do plano de ação e cronograma do Núcleo
PROCEDIMENTOS	Realizar uma análise dos dados, identificando a real situação da modalidade, seus pontos fortes e suas fragilidades; Elaborar o plano de ação com estratégias de curto, médio e longo prazo, que considerem as questões levantadas no diagnóstico e as possibilidades apontadas pelo mapeamento;

	Desenhar no planejamento permanente, a previsão de ações contínuas a serem desenvolvidas pelo Núcleo.
PERIODO	2º semestre 2016
RECURSOS	Documento contendo o Mapeamento da modalidade e das oportunidades educativas; Computador; Data show; Ata; Cadernos; Canetas; Pinceis para quadro branco; Apagador.
AVALIAÇÃO	Construção do plano de ação; Observar frequência e participação dos envolvidos.

11.6 APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa ***A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia: o subir a ladeira.*** Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa intitulada “A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia: o subir a ladeira” apresenta como objetivo geral compreender como tem sido ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos - EMPRS, no município de Jussara-Bahia, quanto à permanência dos alunos com base na cultura de escola. Sendo os objetivos específicos: Conhecer as especificidades e necessidades da EJA da EMPRS a partir dos seus referenciais legais e teóricos; Caracterizar as especificidades presentes na EJA da EMPRS a partir dos elementos da cultura da escola com ênfase na permanência dos estudantes; Analisar a cultura da escola da EMPRS na perspectiva da permanência, ou não, dos estudantes; Fomentar a criação de uma cultura da escola que valorize as especificidades da EJA, a partir da organização de um núcleo para a escola.

O espaço da pesquisa é a Escola Municipal Professor Roberto Santos. E os sujeitos pesquisados são a equipe gestora (diretor escolar e coordenadora pedagógica), os professores e os alunos da modalidade de EJA da referida escola. As fases da pesquisa estão organizadas da seguinte maneira: **Fase I** – Análise Documental; **Fase II** – Observação Participante; **Fase III** – Realização das Entrevistas semi-estruturadas; **Fase IV** – Análise interpretativa dos dados de campo.

Quanto aos riscos, prejuízos e desconfortos, que podem ser provocados pela pesquisa saliento o desconforto entre as pessoas entrevistadas e/ou durante a observação participante ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa sentir incômodo em falar ou se expressar, assim como devido à presença do pesquisador durante a observação do espaço escolar. Para minimizar tais riscos em nenhuma hipótese o participante da pesquisa terá seu nome ou característica que possa identificá-lo revelado; as entrevistas serão previamente agendadas e acontecerão em sala específica e fechada, evitando a entrada de outras pessoas durante a entrevista. Desse modo, esclareço ao colaborador da pesquisa que não é obrigatório responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em entrevista, caso sinta que ela é muito pessoal ou

sentir desconforto em falar. Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa permitem identificar e construir referenciais que permitam uma aproximação à dinâmica da cultura da escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA da escola em estudo, podendo assim, propor o compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos que se relacionam ao universo da EJA. Enquanto benefício social da pesquisa espera-se o reconhecimento da modalidade de EJA pela comunidade escolar, a colaboração na construção de políticas públicas voltadas para esta modalidade e seus sujeitos, entre outros.

Esclareço que a respeito da participação na pesquisa que esta será desenvolvida no período de novembro de 2015 a março de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até maio de 2016, inexistindo qualquer tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes. Em todas as fases da pesquisa, eu, enquanto pesquisadora, deslocarei em direção ao local onde se encontra o sujeito da pesquisa, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante. Informo também que os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

Caso necessário o participante poderá contatar os pesquisadores pelos telefones tel: 74- 3621-3337/4154/5037 ou do endereço UNEB, Campus IV, Tv. J J Seabra, 158 - Estacao, Jacobina - BA. Quaisquer indenizações, prejuízos ou ônus com a participação na pesquisa é de extrema responsabilidade dos pesquisadores.

Jussara (BA), ____ de _____ de 2015.

Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa

11.7 APÊNDICE G: Termo de Proteção de Risco e Confidencialidade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEd
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



TERMO DE PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE

Declaro que, ao ser facultado o acesso às informações sobre exames, observações de dados pessoais de indivíduo oriundos de documentos relativos dados do Censo Escolar, Fichas de Aluno, Projetos Pedagógicos, Regimento Escolar, Diário de Classe, Atas Finais, entre outros instrumentos de natureza documental, pertencentes aos arquivos da Escola Municipal Professor Roberto Santos, com a finalidade específica de coleta de informações para o desenvolvimento do protocolo de pesquisa intitulado ***A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia: o subir a ladeira***, de autoria da Prof^a. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa e Cristiane Kuhn de Oliveira, discente do curso de Mestrado em Educação e Diversidade – MPED, do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV da Universidade do Estado da Bahia - UNEB será preservada a privacidade e a privacidade e a confidencialidade de tais documentos e dos seus sujeitos.

Declaro, também, que o procedimento proposto, na pesquisa assegura a confidencialidade dos dados e garante a privacidade dos sujeitos, bem como a proteção da sua imagem, impedindo o estigma e a utilização das informações em prejuízo de terceiros e da comunidade. Preservando, ainda, a auto-estima e o prestígio dos envolvidos, tudo utilizando, apenas, para os fins propostos no protocolo de pesquisa.

Todo o referido é verdade.

Jussara (BA), ____ de _____ de 2015.

Cristiane Kuhn de Oliveira

11.8 APÊNDICE H: Termo de Autorização - Entrevista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE AUTORIZAÇÃO - ENTREVISTA

Pelo presente termo eu, _____, nacionalidade, idade, estado civil, residente _____, cidade, RG _____ órgão emissor, CPF _____, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia _____, para a pesquisa intitulada ***A educação de jovens e adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia: o subir a ladeira***, da pesquisadora **CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA**, RG nº 1013191340, CPF nº 008.877.395-71, participante do curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora **CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA**, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Jussara-BA, ____ de _____ de 2015.

 Sujeito da pesquisa/ responsável

