



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE AZEVEDO

“NÃO FECHER A EJA DA MINHA ESCOLA” – POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E AÇÕES DE RESISTÊNCIA AO FECHAMENTO DE TURMAS/ ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR E SUAS IMPLICAÇÕES: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM OS EDUCANDOS E EDUCADORES?

Salvador
2018

ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE AZEVEDO

“NÃO FECHER A EJA DA MINHA ESCOLA” - POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E AÇÕES DE RESISTÊNCIA AO FECHAMENTO DE TURMAS/ ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR E SUAS IMPLICAÇÕES: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM OS EDUCANDOS E EDUCADORES?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 3 - Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria

Salvador
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

A994"

Azevedo, Andreia Rodrigues Souza de

"Não feche a EJA da minha Escola" - Políticas de Permanência e Ações de Resistência ao fechamento de turmas/escolas da Rede Municipal de Salvador e suas implicações: O que dizem e o que fazem os educandos e educadores? / Andreia Rodrigues Souza de Azevedo.-- Salvador, 2018.

232 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2018.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Políticas de Permanência. 3.Direito. 4.Resistência. 5.Fechamento de turmas/escolas.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA	DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação  UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 
---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

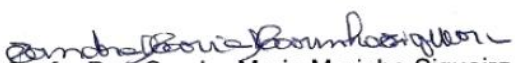
“NÃO FECHER A EJA DA MINHA ESCOLA” – Políticas de Permanência e Ações de Resistência ao Fechamento de Turmas / Escolas da Rede Municipal de Salvador e Suas Implicações: O que dizem e o que Fazem os Educandos e Educadores?

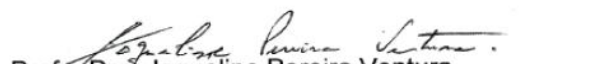
ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE AZEVEDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III – Gestão e Tecnologias, em 13 de dezembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


 Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB
 Doutorado em Educação
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB


 Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB
 Doutorado em Ciências Sociais
 Universidade Federal da Bahia - UFBA


 Profa. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira
 Universidade Federal da Bahia - UFBA
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal do Ceará- UFCE


 Profa. Dra. Jaqueline Pereira Ventura
 Universidade Federal Fluminense - UFFluminense
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal Fluminense - UFFluminense

Dedico essa pesquisa a todos os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que realizam ações com compromisso e seriedade no cotidiano do chão da escola e, especialmente, aos educandos e educadores, participantes dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Um caminho construído coletivamente deixa marcas de **GRATIDÃO!**
Andreia Azevedo

A epígrafe acima traduz a minha gratidão a todas as pessoas que participaram desta pesquisa. Foram tantas que caminharam comigo que, ao nomeá-las, correria o risco de não registrar algumas delas. A frase de minha autoria consiste na tentativa de abraçar, acolher e abarcar cada pessoa numa expressão includente. Sendo assim, durante a leitura desse trabalho, que foi construído coletivamente, que cada um se sinta contemplado pelas minhas palavras de **gratidão!**

Nessa linha de raciocínio poderia encerrar essa seção por aqui, porém a minha gratidão é tamanha que me movo pelo desejo de citar algumas pessoas que caminharam comigo diretamente, fazendo com que a pesquisa se tornasse possível, viável e relevante no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom vida. Sem Ele nada poderia realizar.

À Nossa Senhora, Maria Santíssima.

Aos meus amados pais Antônio e Alice e irmãos: Acely, Acenísia, Analice, Antônio César, Alzenir e Acélio, com os quais realizei as minhas primeiras e significativas aprendizagens, ajudando-me na minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Foram histórias permeadas de grandes alegrias e ensinamentos e que perfilaram o meu caminho...

Ao meu esposo Eduardo José pela parceria, apoio e grande incentivo para o meu ingresso e permanência no curso de Mestrado, estando sempre ao meu lado.

Aos meus sobrinhos e cunhados que muito têm contribuído e participado da minha caminhada.

Ao meu querido sogro Walfredo (*in memoriam*), que partiu durante a escrita desse trabalho, porém deixando a sua marca na construção do mesmo.

À minha orientadora Professora Doutora Edite Maria da Silva de Faria pela disponibilidade e valiosa contribuição durante a caminhada de dois anos da pesquisa, tornando a escrita compartilhada e solidária.

Às Professoras Doutoras que compuseram a Banca Examinadora: Jaqueline Pereira Ventura, Patrícia Lessa Santos Costa e Sandra Maria Marinho Siqueira que com seus conhecimentos e experiências engrandeceram esse trabalho, voltando um olhar atento e cuidadoso para cada linha redigida.

A todos os professores do MPEJA que participaram da minha formação, tornando-se pessoas presentes e marcantes no transcorrer do curso.

Aos setores de Matrícula, Coordenadoria de Suporte e Monitoramento, Gerência de Currículo e Diretoria Pedagógica (DIPE) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) pela disponibilização dos dados e informações, e viabilidade da pesquisa.

A todos os colegas de curso da turma 4, com os quais compartilhei as tardes e noites de aulas, aprimorando os meus conhecimentos e fortalecendo laços de amizade. Estendo esse agradecimento aos colegas das demais turmas: 2, 3 e 4.

Aos membros e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALE, do qual faço parte.

À equipe da secretaria acadêmica do MPEJA: Neide, Nildete, Carol e Vanessa, pela disponibilidade e presteza.

Aos colegas de trabalho da Creche e Pré-Escola Primeiro Passo Periperi.

Agradecimentos Especiais

De modo muito especial, agradeço a todos os sujeitos educandos e educadores participantes da pesquisa, pois sem eles essa pesquisa não seria possível e nem viável. A participação de cada um foi de grande relevância para a sua materialização, tanto no aspecto teórico e empírico, bem como na realização do diagnóstico e das ações que integraram a proposta interventiva.

Aos educandos e educadores da Escola Municipal Anfilóbio de Carvalho (EMAC), *lócus* de intervenção da pesquisa.

Às coordenadoras pedagógicas da regional Subúrbio II.

Ao Coletivo de EJA – Pirajá

Ao Coletivo de EJA - Periperi

Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.

Fernando Pessoa

Eu quero olhar mais... ver mais...¹

analisar a sua história nos tempos;
refletir a trajetória do advento ao momento;
compreender os caminhos trilhados;
continuar trilhando caminhos;
entender os porquês dos entraves;
mas adentrar no fazer dos deslazes.

Jovens, adultos e Idosos, sujeitos em destaque,

aguardam o papel principal como protagonistas
e atuentes no palco da vida! O cenário? EDUCAÇÃO!

Eles não desejam apenas um programa; eles anseiam por compromisso!

Legitimar o “script”, transmitindo o dever e o enredo ao ESTADO. O enredo?
Políticas Públicas!

independente da mudança do dirigente.

Assim, a EJA, hoje, nos convida a fazer história;

criando espaços, ajustando os passos;
acertando os compassos. Esse compromisso é meu, é seu, é nosso! Você TOPA?
Você deseja investir esforços em MAIS EDUCAÇÃO? Você anseia por uma
CIDADE LETRADA e por um BRASIL ALFABETIZADO? Quer ser solidário ou
SOLIDÁRIA? Quer transformar programas em compromissos? Então, AJA! Se
MOVA, BRASIL!

Andreia Rodrigues Souza de Azevedo

¹ Texto acróstico elaborado pela pesquisadora em 27/05/2011 no transcorrer do componente curricular Políticas Públicas em EJA enquanto educanda do Curso de Especialização Educação de Jovens e Adultos promovido pelo Laboratório em Educação de Jovens e Adultos (LEPEJA) da Universidade Federal da Bahia – UFBA no período de 2010 - 2012.

AZEVEDO, Andreia Rodrigues Souza de. **“Não feche a EJA da minha Escola” – Políticas de Permanência e Ações de Resistência ao fechamento de turmas/escolas da Rede Municipal de Salvador e suas implicações: O que dizem e o que fazem os educandos e educadores?** 2018. Dissertação (Mestrado). 232 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa consiste em analisar o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA I - anos iniciais) na Rede Municipal de Salvador (RMS) a partir do estudo da tríade Políticas de Permanência→Direito→Resistência na tentativa de compreender a realidade e encontrar respostas para o atual contexto e, para isso, apresenta como problemática a seguinte pergunta: Quais as implicações da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA na RMS e como os sujeitos educandos e educadores resistem a esse fenômeno? O objetivo geral foi analisar as implicações do fechamento de turmas/escolas e as ações de resistência desenvolvidas pelos sujeitos educandos e educadores diante do atual contexto. Os objetivos específicos estão distribuídos de maneira a realizar um estudo do cenário dessa modalidade com os sujeitos participantes da pesquisa; levantar dados e informações junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED) acerca do número de escolas com oferta desta modalidade, fazendo um recorte temporal de 2014-2017; observar as ações realizadas nas escolas e participar no desempenho das atividades propositivas para superar o problema. A abordagem da investigação baseia-se na pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa participante por meio dos seguintes dispositivos para a produção de dados e de informações: entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo reflexivo, análise documental, sessões dialógicas reflexivas e participação em fóruns e encontros sobre a EJA como forma de conhecer a realidade e construir o diagnóstico inicial. O delineamento do corpo teórico fundamenta-se nas ideias dos autores: Amorim (2007, 2012), Arroyo (2005, 2014, 2017), Bardin (2016), Brandão (1999, 2006), Di Pierro (2010, 2016), Duarte (2002), Faria (2008, 2012, 2014), Freire (1990, 1996, 2005), Gadotti (2016), Gohn (2011), Gramsci (1978), Haddad (2000, 2007), Heller (2008), Machado (2008, 2016), Marconi e Lakatos (2011), Minayo (1993), Paiva (2009), Romão (2010), Siqueira (2002), Soares (2011), Teixeira (2002), Ventura e Bomfim (2015) e Ventura (2001, 2007, 2015, 2017) dentre outros, dialogadas com os sujeitos educandos e educadores que protagonizam a EJA no cotidiano da escola com o intuito de desenvolver a temática. Os resultados revelam as implicações do fechamento de turmas e escolas de EJA ao tempo em que apresentam ações de resistência realizadas no âmbito da escola, indicam políticas necessárias de permanência para as turmas de EJA, seguidas de uma proposta interventiva enquanto produto final, característica peculiar da pesquisa aplicada.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas de Permanência. Direito. Resistência. Fechamento de turmas/escolas.

AZEVEDO, Andreia Rodrigues Souza de. **"Do not close the EJA of my School" - Permanence Policies and Actions of Resistance to the closure of classes / schools of Rede Municipal de Salvador and its implications: What do they say and what do the students and educators do?** 2018. Dissertation (Master Degree). 232 pages. Education Department of the Campus I, University of State of Bahia, UNEB, 2018.

ABSTRACT

The present research consists of analyzing the scenario of Youth and Adult Education (EJA I - initial years) in the Municipal Network of Salvador (RMS) from the study of the triad Permanence Policies → law → Resistance in the attempt to understand reality and find answers to the current context and, for this, presents as problematic the following inquiry: What are the implications of the reduction of classes and closure of EJA schools in RMS and how do the subjects students and educators resist this phenomenon? The general objective was to analyze the implications of the closure of classes / schools and the actions of resistance developed by the subjects students and educators in the current context. The specific objectives are distributed in order to carry out a study of the scenario of this modality with the subjects participating in the research; to collect data and information with the Municipal Education Department (SMED) about the number of schools offering this modality, making a temporal cut of 2014-2017; observe the actions taken in the schools and participate in the performance of propositional activities to overcome the problem. The investigation approach is based on qualitative research from the perspective of participant research through the following devices for the production of data and information: semi-structured interview, participant observation, reflexive field diary, documentary analysis, reflexive dialogical sessions and participation in forums and meeting about the EJA as a way of knowing reality and constructing the initial diagnosis. The delineation of the theoretical body is substantiated on the authors' ideas: Amorim (2007, 2012), Arroyo (2005, 2014, 2017), Bardin (2016), Brandão (1999, 2006), Di Pierro (2010, 2016), Duarte (2002), Faria (2008, 2012, 2014), Freire (1990, 1996, 2005), Gadotti (2016), Gohn (2011), Gramsci (1978), Haddad (2000, 2007), Heller (2008), Machado (2008, 2016), Marconi e Lakatos (2011), Minayo (1993), Paiva (2009), Romão (2010), Siqueira (2002), Soares (2011), Teixeira (2002), Ventura e Bomfim (2015) e Ventura (2001, 2007, 2015, 2017), among others, who had dialogues with the subjects students and educators who protagonists the EJA in the daily life of the school with the intention of developing the thematic. The results reveal the implications of the closure of EJA classes and schools at the same time they present resistance actions carried out within the school environment, indicate the necessary policies for permanence for the EJA classes, followed by an interventional proposal as a final product, peculiar characteristic of applied research.

Keywords: Youth and Adult Education. Permanence Policies. Right. Resistance. Closing of classes / schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de participantes das fases de entrevistas	33
Figura 2 - Nuvem de Palavras – Vozes dos Sujeitos Coletivos acerca das implicações do fechamento de turmas/escolas.....	124
Figura 3 - Nuvem de Palavras - Vozes dos Sujeitos Coletivos sobre Ações e Estratégias de Resistência	132
Figura 4 - O Olhar sistêmico/Desafios para a permanência de turmas da EJA	165
Ilustração 1 – Percurso com os Sujeitos da Pesquisa	43
Ilustração 2 – Etapas da Pesquisa	44
Ilustração 3 - Mapa de localização – Movimento da Pesquisadora Periperi-Pirajá.....	111
Ilustração 4 – Elementos de Análise da Pesquisa	117
Ilustração 5 - Políticas e Ações necessárias para a EJA	188
Ilustração 6 – Dimensões da Pesquisa	189

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Número de escolas com oferta de Educação de Jovens e Adultos – (anos iniciais) no Município de Salvador, Bahia	77
Tabela 2 - Percentual de escolas com oferta de EJA - 2017 Anos iniciais no Município de Salvador, Bahia	79
Tabela 3 – Número de turmas de Educação de Jovens e Adultos – Anos iniciais na RMS, Bahia	81
Tabela 4 – Número de Escolas e Turmas – Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais - 2010-2013 – Período de oferta da EJA semestral	83
Tabela 5 – Número de Escolas/ Turmas – Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais - 2014-2017 – Período de oferta da EJA anualmente	83
Tabela 6 – Percepções dos Sujeitos – Implicações do Fechamento de Turmas/Escolas	120
Tabela 7 – Implicações do fechamento de Turmas/Escolas em perspectivas	123
Tabela 8 - Ações e Estratégias de Resistência ao Fechamento de Turmas/Escolas da EJA	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Localização das Escolas/ Bairros/GRE	76
Quadro 2 - Política/Programa de EJA	88
Quadro 3 - Respostas dos Educadores sobre as ações para a permanência do educando.....	97
Quadro 4 - Olhares dos Educandos e Educadores – Causas do Abandono	101
Quadro 5 - Vozes Vibrantes dos Educandos e Educadores – Um olhar para Permanência ..	103
Quadro 6 - Caracterização dos alunos matriculados EJA 2018 – Escola EMAC – <i>Lócus</i> da Intervenção.....	144
Quadro 7 – Ações do Processo de Intervenção da Pesquisa	145

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Reportagem UOL – Publicação site da SMED	133
Foto 2 – Escola EMAC – GRE Subúrbio II Reportagem	134
Foto 3 – VI Fórum de EJA- Pirajá	138
Painel 1 - Barragem do Cobre – Pirajá	114
Painel 2 - II Fórum EJA - GRE Subúrbio II	135
Painel 3 - Bairro de Periperi	141
Painel 4 - <i>Lócus</i> da Pesquisa de Intervenção	142
Painel 5 - De Educando para Educandos: Discutindo Direitos e Experiências na EJA	152
Painel 6 – Sessões Dialógicas Reflexivas – Diálogos sobre a EJA.....	160
Painel 7 - Compartilhando Experiências do Fórum EJA- Pirajá	169
Painel 8 - Compartilhando Experiências do Fórum EJA Pirajá	172
Painel 9 - I Fórum de Educandos da EJA- Periperi	178
Painel 10 - I Fórum de Educandos da EJA- Periperi.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALBA – Assembleia Legislativa do Estado da Bahia
AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos
ALFAEEJA – Encontro Internacional de Educação de Jovens e Adultos
APLB - Associação dos Professores Licenciados da Bahia/ Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
CEB – Câmara de Educação Básica
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE– Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EJACAV – Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira
EMAC – Escola Municipal Anfilóbio de Carvalho
EPJAI – Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
ESCOLAB – Escola de Laboratório
FGM – Fundação Gregório de Matos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FVC – Fundação Visconde de Cairu
GEPALE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional
GRE - Gerência Regional de Ensino
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEJA – Laboratório de Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
MPEJA – Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional em EJA
PME – Plano Municipal de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE – Plano Nacional de Educação
RDT– Regime Diferenciado de Trabalho
RMS - Rede Municipal de Salvador
SECULT- Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SMED - Secretaria Municipal de Educação
SUPLECAV – Supletivo Colégio Antônio Vieira
TAP – Tempo de Aprendizagem
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UOL – Universo Online

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA PESQUISADORA	23
2	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O CAMINHO TAMBÉM SE FEZ E SE FAZ CAMINHANDO COM OS SUJEITOS	28
2.1	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	28
2.2	DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES.....	32
2.2.1	Entrevista semiestruturada	32
2.2.2	Análise Documental	35
2.2.3	Observação Participante	36
2.2.4	Diário de Campo Reflexivo	38
2.2.5	Participação em Fóruns e Encontros	39
2.2.6	Sessões Dialógicas Reflexivas	40
2.3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	40
2.3.1	Sujeitos Entrevistados	38
2.3.2	Sujeitos Participantes do Processo de Intervenção	42
2.4	ETAPAS DA PESQUISA	44
3	TECENDO O CENÁRIO DA EJA: O DESENNROLAR DO NOVELO PELOS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCADORES.....	47
3.1	PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCADORES: O QUE VIVENCIAM?	53
3.1.1	“É um cenário de insegurança para aluno e professor”.....	53
3.1.2	“A gente interpreta que o primeiro critério é a quantidade de alunos”	58
3.1.3	“Para falar de permanência, é necessário pensar políticas para a EJA”.....	63
3.1.4	“A Educação de Jovens e Adultos é um segmento invisível”.....	64
3.1.5	“O governo precisa investir em publicidade para a EJA”.....	66
3.1.6	“O currículo deve ser construído e aproximado às demandas do aluno”.....	67
3.1.7	“É preciso investir na formação do professor em vez de estigmatizá-lo”.....	68
3.1.8	“O gestor escolar tem um papel fundamental”	72
3.2	A EJA EM NÚMEROS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	75
4	POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITO NA EJA: O QUE FALAM OS	

	TEÓRICOS	85
4.1	POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E A EJA NA RMS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS?	95
5	A RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUTA POR RECONHECIMENTO	106
5.1	A EJA EM CONTEXTOS DE RESISTÊNCIA: O QUE FAZEM OS SUJEITOS DE PIRAJÁ?	110
6	SISTEMATIZANDO E ANALISANDO O EXPERIENCIADO: MÃOS QUE TECEM OS FIOS EM REDE.....	117
6.1	IMPLICAÇÕES DO FECHAMENTO DE TURMAS/ESCOLAS DA EJA: O QUE PENSAM OS SUJEITOS?	117
6.2	AÇÕES DE RESISTÊNCIA NA EJA: O QUE FAZEM OS SUJEITOS COLETIVOS?.....	128
6.3	AÇÕES PROPOSITIVAS DA PESQUISA	137
6.3.1	Caracterização do Lugar e dos Sujeitos	137
6.3.2	De Educando para Educandos: Discutindo Direitos e Experiências na EJA...	147
6.3.3	Sessões Dialógicas Reflexivas: Diálogos sobre a EJA	157
6.3.4	Compartilhando Experiências do Fórum de EJA - Pirajá	167
6.3.5	I Fórum de EJA Periperi – Nenhum Direito a Menos: Memórias e Trajetórias dos Educandos	175
	CONSIDERAÇÕES DO CENÁRIO DA EJA: A LUTA CONTRA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NÃO TERMINA!	185
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICES	202
	ANEXOS	217

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, ainda constitui um grande desafio para que o cotidiano no espaço escolar esteja, de fato, em consonância com o que está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual postula o direito à educação a todas as pessoas e em todas as idades e, sendo a EJA parte integrante da educação, a mesma é concebida na perspectiva do direito à educação ao longo da vida.

Num contexto contraditório de sociedade, a EJA exige o denunciar e o anunciar para, simultaneamente, desvelar o que está posto, mas revelar o que está sendo realizado no chão das escolas através do protagonismo de seus agentes que desenvolvem ações e investem esforços pessoais e profissionais em vista da permanência dos educandos e da oferta desta modalidade.

O tema da pesquisa surgiu de um artigo elaborado na disciplina Gestão Educacional em EJA, que teve como proposta investigar as políticas de permanência para a EJA, existentes na Rede Municipal de Salvador (RMS). A pesquisa de campo, realizada no período de abril a novembro de 2017, e intitulada: “Gestão e Políticas de Permanência para a Educação de Jovens e Adultos”, originou a construção do diagnóstico sobre a situação da EJA I (anos iniciais) na RMS.

O cenário da EJA foi descortinado por vinte e oito sujeitos entrevistados, nesse primeiro momento do diagnóstico, sendo eles: alunos, professores, coordenadores e gestores pertencentes às escolas das Gerências Regionais de Ensino (GRE's): Cidade Baixa, Subúrbio I e Subúrbio II, coordenadores pedagógicos das referidas gerências regionais e secretaria, os quais revelaram o fenômeno da redução de turmas e fechamento de escolas no noturno; desta forma, enquanto pesquisadora, senti a necessidade de incluir esse tema, que reverberou nas vozes dos sujeitos entrevistados, redimensionando a pesquisa.

O segundo momento do diagnóstico foi elaborado a partir dos relatos de vinte e oito sujeitos que, direta ou indiretamente, vivenciaram situações de redução de turmas e fechamento de escolas no noturno. As perguntas estavam focadas para esse assunto. Do universo de entrevistados na segunda fase do diagnóstico, treze concederam entrevista na primeira etapa, perfazendo o total de quarenta e três sujeitos na elaboração do diagnóstico da EJA na RMS. Os sujeitos participantes desse segundo momento do diagnóstico encontram-se distribuídos nas escolas pertencentes às quatro GRE's: Cidade Baixa, Subúrbio I, Subúrbio II e Pirajá.

Vale enfatizar que esse cenário impulsionou o estudo acerca do fenômeno revelado pelos sujeitos entrevistados e denominados por eles de “fechamento”, motivando a redimensionar o caminho e a temática da pesquisa que, a princípio, estava voltada para as políticas de permanência para o educando da EJA na RMS. A temática do fechamento, ainda pouco estudada, foi sustentada pelo campo empírico, o que justifica a escolha de inseri-lo na fundamentação teórica em diálogo com os autores estudiosos no campo da EJA.

O que é revelado no atual contexto? Muitos questionamentos poderiam ser feitos na tentativa de também conhecer os motivos que justificariam o fenômeno do “esvaziamento” nas salas de aula, argumento utilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), segundo os entrevistados, enquanto causa do fenômeno desvelado pelos sujeitos, isto é, fechamento de turmas e escolas.

Essa realidade também nos remete à reflexão acerca do que se tem de materializado no campo das políticas para a EJA, bem como as ações de resistência no interior das escolas com ênfase no direito ao acesso, à permanência do aluno e à qualidade² da oferta desta modalidade, considerando que as pesquisas na área da EJA exigem o olhar de denúncia e de anúncio conforme pensamento Freireano.

A partir dessa premissa básica, buscamos analisar a tríade Políticas de Permanência→Direito→Resistência articulada à temática na tentativa de responder ao problema da pesquisa: Quais as implicações da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA na Rede Municipal de Salvador (RMS) e como os sujeitos educandos e educadores resistem a esse fenômeno? O objetivo geral foi analisar as implicações do fechamento de escolas da EJA e as ações de resistência desenvolvidas pelos sujeitos educandos e educadores diante do atual contexto.

Os objetivos específicos foram organizados de modo a: fazer um estudo do cenário da EJA na RMS com a participação dos sujeitos educandos e educadores atuantes neste segmento, levantando dados sobre o número de turmas e escolas com oferta de EJA I – anos iniciais - no período de 2014-2017 junto à SMED; identificar políticas de permanência existentes e políticas necessárias na atualidade para a EJA na RMS; observar as ações realizadas no chão da escola e no seu entorno como forma de resistir ao fechamento e

² A palavra qualidade não está sendo utilizada a partir da meritocracia, ou seja, dentro da perspectiva da lógica do mercado. A terminologia, aqui empregada, refere-se aos sujeitos concretos e protagonistas que têm uma relação direta com os movimentos sociais e espaços de aprendizagens em seu cotidiano. A qualidade perpassa pela apropriação que eles devem fazer daquilo que de melhor foi produzido e acumulado pela humanidade. Fazendo referência à ideia de Ventura e Bomfim (2015) que consiste na construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais, ousar utilizar esse pensamento, colocando-o no lugar de qualidade.

participar de forma efetiva no desempenho de atividades propositivas para superar o problema.

Para alcançar os objetivos específicos, foi essencial o contato com os sujeitos da EJA, sendo que estes estavam distribuídos em escolas, pertencentes às GRE's Subúrbio I, Subúrbio II, Cidade Baixa e Pirajá, porém a ação interventiva, que consistiu numa agenda de encontros com os educandos e na realização do fórum EJA, foi delimitada aos sujeitos de uma escola localizada no bairro de Periperi, tendo o histórico de luta das escolas de EJA I no bairro de Pirajá como inspiração para a construção da agenda de ações com os educandos e educadores da escola *lócus* da pesquisa.

O subtópico “O Encontro com a Educação de Jovens e Adultos: Itinerâncias e experiências”, parte integrante da introdução, retrata a trajetória familiar, acadêmica e profissional da pesquisadora, ressaltando a sua motivação para a pesquisa e sua implicação com a EJA e com o subúrbio ferroviário.

O segundo capítulo intitulado “O percurso metodológico da pesquisa: o caminho também se fez e se faz caminhando com os sujeitos” descreve as características da pesquisa quanto aos procedimentos metodológicos na tentativa de responder o problema e os objetivos elencados, considerando que a metodologia é de grande importância para a consistência das informações do objeto que está sendo investigado.

Nessa seção são apresentados os dispositivos utilizados para a produção de dados e de informações, além da caracterização dos sujeitos participantes e etapas da pesquisa. O presente trabalho consiste numa pesquisa aplicada de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora participa com os demais sujeitos para analisar o fenômeno e intervir na realidade.

Para fundamentar esse capítulo, dialogamos com os autores: Alves-Mazzotti (1999), Bardin (2016), Brandão (1999, 2006), Demo (1987), Duarte (2002), Freire (1996), Follari (2008), Gajardo (1999), Gil (2002), Lüdke e André (2012) Marconi e Lakatos (2011), Minayo (1993) e Shiroma (2005).

O planejamento torna-se essencial para que esse caminho seja delineado de modo a estudar o fenômeno do fechamento de turmas e escolas da EJA I - anos iniciais -, através da tríade Políticas de Permanência→Direito→Resistência. Importante ressaltar que esse caminho também se fez e se faz caminhando com os sujeitos da pesquisa, sendo reconstruído por eles, o que não compromete o trabalho científico da pesquisa, pelo contrário, ressalta a adesão dos sujeitos e a aderência da temática no campo da EJA.

O terceiro capítulo intitulado “Tecendo o cenário da EJA: o desenrolar do novelo pelos sujeitos educandos e educadores” discute o cenário da EJA na RMS com enfoque para o fenômeno da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA na RMS vivenciado pelos sujeitos de forma direta ou indireta; está organizado por subtópicos intitulados por fragmentos de relatos obtidos durante a entrevista, dialogando com a temática.

Através de um olhar e de uma escuta, narram o que vivenciam e o que sentem no contexto atual da EJA. Além das informações obtidas por meio das entrevistas, a iniciativa de “inclinar o ouvido para escutar” também se fez presente através da participação em eventos, fóruns, seminários e encontros que abordaram a EJA como assunto principal da pauta.

Esse capítulo traz uma peculiaridade da escrita pelo fato do campo empírico pavimentar essa seção, juntamente com o arcabouço teórico. O fechamento de turmas/escolas ainda é pouco estudado no âmbito da produção científica e, por conta disso, as vozes dos sujeitos vêm dar sustentação à temática como o desenrolar do novelo pelas mãos dos sujeitos que atuam no chão da escola, balizados pelos teóricos que demarcam os limites dessa realidade apresentada, refletindo o porquê desse cenário descortinado por educandos e educadores que, juntos, também vivenciam possibilidades, através das denúncias e dos anúncios acerca do objeto.

Para imprimir característica de dialogicidade entre os sujeitos e teóricos, além do capítulo registrar as vozes dos sujeitos da pesquisa, a escrita apresenta as contribuições dos autores: Amorim (2007, 2012), Arroyo (2005, 2014, 2017), Di Pierro (2010, 2016), Faria (2012), Faria e Moscovits (2017), Freire (1990, 1996), Gadotti (2016), Garcia (2005), Gentili (2001), Machado (2008), Macedo (2011), Pedralli (2013), Rodrigues e Santos (2017), Rummert (2007), Siqueira (2002), Soares (2011) e Ventura (2017).

Ainda no terceiro capítulo são apresentados os dados fornecidos pela SMED sobre o número de turmas e escolas com oferta de EJA – anos iniciais - no período de 2014-2017 no sentido de trazer documentos e registros que constituem objeto de análise da situação da EJA. Esse recorte temporal deu-se em virtude da EJA ser ofertada em período anual, mesma variável para interpretar a tabela de número de turmas e escolas junto ao censo escolar. Até o ano letivo de 2013 a oferta era em períodos de semestralidade, porém esse indicador não se constituiu foco da pesquisa, mas nada obsta dizer que foi citado por alguns entrevistados.

Devido ao surgimento dessa variável, houve a necessidade de buscar dados acerca da evolução do número de turmas e de escolas da EJA nos anos anteriores a 2014, período que coincide com a oferta de EJA em espaço de tempo semestral, para compreender melhor a realidade e, ainda, relacionar com o atual contexto.

O quarto capítulo intitulado “Políticas Públicas e Direito na EJA: o que falam os teóricos?” faz uma abordagem sobre políticas públicas para a EJA no âmbito nacional e local, considerando a concepção de EJA ao longo da história, articulando com o direito à educação. Esse capítulo é acompanhado pelo subtópico “Políticas de Permanência e a EJA na RMS: O que dizem os sujeitos?” que revela as impressões dos sujeitos educandos e educadores sobre as políticas existentes e necessárias na RMS, a partir do diagnóstico realizado. Com o intuito de abordar o assunto na perspectiva dialógica entre os autores, educandos e educadores, esse capítulo mostra o que os sujeitos dizem sobre a questão e, além disso, foi nesse momento da fase inicial da pesquisa, que os sujeitos denunciaram o fechamento de turmas/escolas como política existente para a EJA.

Para compreender as nuances que despontam nessa seção, dialogamos com os teóricos: Amorim (2012), Aranha (2007), Arendt (2003), Arroyo (2005), Costa e Machado (2017), Dantas (2015), Di Pierro (2010, 2016), Freire (1990), Gramsci (1978), Haddad (2007), Machado (2008), Paiva (2009), Santos (2012), Teixeira (2002), Rummert e Ventura (2007), Ventura e Bomfim (2015) e Ventura (2017).

O quinto capítulo denominado “A Resistência na EJA: luta por reconhecimento” enfatiza a sua trajetória marcada por resistência, enquanto campo de tensões e contradições. Desse modo, retrata a importância dos movimentos sociais na luta pela garantia dos direitos, sem muito aprofundar essa temática. A luta por reconhecimento também acontece no cotidiano dos sujeitos que resistem em oposição a esse fenômeno, que subtrai um direito. Os movimentos sociais foram responsáveis por grandes conquistas e avanços na área das políticas para a EJA. O subtópico dessa seção nomeado “A EJA em contextos de resistência: o que fazem os sujeitos de Pirajá?” busca destacar as ações de resistência ao fechamento de turmas/escolas no bairro de Pirajá, local com histórico de luta.

Para o delineamento desse capítulo, dialogamos com os seguintes teóricos: Arroyo (2014), Faria (2008, 2014), Garcia (2005), Gohn (2011), Ferreira (1999), Heller (2008), Romão (2010) e Siqueira (2002).

O sexto capítulo designado “Sistematizando e analisando o experienciado: mãos que tecem os fios em rede” expressa os resultados encontrados acerca das implicações do fechamento de turmas/escolas e as estratégias de resistência a esse fenômeno, seguida da caracterização dos sujeitos e do lugar onde foram realizadas as ações propositivas, bem como a sistematização e análise dessas ações, debatidas com os teóricos que fundamentaram essa pesquisa. Na sequência registra as impressões e considerações, juntamente com os sujeitos participantes da pesquisa.

Importante salientar que a pesquisa em si também teve um caráter interventivo no transcorrer do seu desenvolvimento desde o momento do diagnóstico, pois pela especificidade da temática abordada, a pesquisa oportunizou um espaço de escuta, conforme observado por alguns entrevistados e entrevistadas que, emocionados e emocionadas, resgataram parte de sua trajetória com o cenário da EJA, sentindo-se visíveis, pois, até então, ninguém os perguntara sobre esse processo tão difícil e angustiante; sentiam-se invisíveis e tratados apenas como número pelo órgão central, de acordo com os relatos.

A intervenção também aconteceu no momento do diagnóstico quando partes dos sujeitos entrevistados passou a refletir a realidade e, no exercício de focar e ampliar sobre o tema, adentrou na busca de possíveis soluções para resistir e transformar o contexto apresentado. Como exemplo, podemos citar a realização do II fórum de EJA, promovido pelas coordenadoras pedagógicas da GRE Subúrbio II que, motivadas pela pesquisa, retomaram essa ação que integra a agenda de atividades, confirmando a importância do anúncio como possibilidade para fortalecer e dar visibilidade à EJA.

Dessa maneira, a intervenção traduz-se no exercício de anunciar, por meio dos relatos dos sujeitos, o “esperançar” diante do atual cenário: as propostas de políticas necessárias na atualidade para a EJA pelos sujeitos entrevistados e socialização das ações de resistência pelos sujeitos educandos e educadores.

Enquanto proposta interventiva e inspirada nas ações de resistência dos sujeitos educandos e educadores do bairro de Pirajá, o produto final consistiu na organização e realização do I Fórum de EJA numa escola pertencente à GRE Subúrbio II, no bairro de Periperi, com a participação dos sujeitos: alunos, professores e equipe gestora, além de representantes de escolas adjacentes, no sentido de oportunizar espaço de reflexão e discussão. Essa ação foi precedida de encontros, realizados com os alunos, denominados “Diálogos sobre a EJA”, além de momentos de reflexão com os representantes do fórum de EJA Pirajá.

A escolha pelo local é justificada pelo fato da pesquisadora residir no subúrbio ferroviário há trinta e sete anos e, atualmente, existir apenas uma escola de EJA I nesse bairro, que possuía um quantitativo de quatro escolas com oferta de EJA I em anos anteriores ao período do recorte temporal da pesquisa.

Portanto, as ações propositivas visam demonstrar que a EJA pode ser observada e refletida no lugar de possibilidade, reconhecendo as pesquisas que estão sendo desenvolvidas e os esforços investidos no chão da escola. Significa reafirmar o que Freire já valorizava quando enfatizava a importância de denunciar por meio de anúncios para, desse modo, não

pensar apenas que “as coisas podem piorar, mas também que podemos intervir para melhorá-las” e isso se traduz através do dizer e do fazer dos sujeitos que vivenciam a EJA no cotidiano.

1.1 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA PESQUISADORA

O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

Walter Benjamin

Escrever sobre o tema de pesquisa remete-me³ a refletir sobre as perspectivas dos sujeitos da EJA. E para ilustrar e exemplificar dentre tantas histórias de vida desses sujeitos, histórias que se constroem em diferentes contextos e interações com o mundo, não preciso ir longe. Afinal, convivo diariamente com uma educanda e uma educadora, as quais gostaria de destacar nesse capítulo: Minha mãe Alice e minha irmã Acely!

Considerando que sou oriunda do meio popular e, ainda, que bem próximo a mim, encontra-se uma educanda da EJA, com a qual realizei as minhas primeiras aprendizagens, juntamente com o meu pai e meus seis irmãos, escrevo fragmentos e passagens da minha história⁴, exaltando minha mãe, grande educadora popular e educanda da EJA; passagens significativas e marcantes das quais participei e tive e tenho a alegria de carregá-las ao longo da minha vida, pois constituem grandes ensinamentos e aprendizagens que ajudaram a perfilar o que hoje eu sou.

A minha história familiar contribuiu de forma determinante para a minha escolha profissional: EDUCAÇÃO! A arte de ensinar e de aprender já fazia parte das brincadeiras de infância, quando nos reuníamos (eu e meus seis irmãos) “à sombra da mangueira” para os

³ Esse subtópico pede o desenvolvimento da escrita na primeira pessoa do singular por se tratar de um breve memorial da pesquisadora e sua implicação com o objeto de pesquisa para, dessa maneira, estabelecer relações de proximidade com ênfase na autoria que se evidencia e se revela nas linhas entrelaçadas que compõem o contexto de sua vida de itinerâncias e de experiências no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, em alguns momentos, a dissertação está escrita na primeira pessoa do singular e em outros, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com a orientadora e os interlocutores, constituídos por autores e participantes com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação. Vale salientar que esse subtópico contém trechos da escrita do trabalho de conclusão do curso de Especialização em EJA por se tratar da história de vida da pesquisadora, agora acumulada por experiências novas.

⁴ O texto contém trechos do memorial registrado no trabalho de conclusão do curso de especialização por fazer parte da história da pesquisadora, acrescidos com novas informações porque a vida consiste numa caminhada de experiências que se somam.

momentos de trocas de saberes e de sabores, de ensinar e de aprender, de prosear, de dialogar, de cantar, tocar e de compor músicas e poesias que marcariam e registrariam as letras, arranjos e autorias próprias frente a construções da vida. Sou a quinta filha do carpinteiro Antônio e da costureira Alice. Nasci no mês da Primavera, na cidade do Rio de Janeiro.

Minha mãe e meu pai sempre acreditaram em nós, seus filhos. Compravam o necessário para estudarmos: caderno, lápis e borracha. Muitas vezes esses objetos, além do uniforme escolar, tinham de ser compartilhados entre nós em virtude da dificuldade financeira de meus pais para dar conta da educação de seus sete filhos.

Essa dificuldade financeira impulsionou meus pais a matricularem metade dos filhos no turno da manhã e a outra parte no turno da tarde, visando garantir a troca dos instrumentos e o uso da farda. Assim, o irmão que estudava no turno da tarde tinha que esperar o outro irmão do turno da manhã chegar e, este último não podia se atrasar e nem desviar o caminho de casa no retorno da escola. Essa era a recomendação dada por minha mãe e nós seguíamos obedientes, cumprindo a ordem da mestra.

Assim, a cada dia realizávamos tal procedimento de partilha. Essa dificuldade se transformou em brincadeira de criança. Estabelecíamos regras, prazos um para o outro, tínhamos que tocar na mão do outro para a passagem da farda e dos instrumentos, semelhante à brincadeira da “corrida do saco”. E tudo era uma alegria! Tudo era uma novidade! Mas, para minha mãe, que conhecia a realidade, era doloroso em alguns momentos.

Recordo-me quando minha mãe acompanhava-nos nos estudos, organizando um horário para que os sete filhos ficassem reunidos ao redor da mesa para a realização das tarefas escolares. Ela nos auxiliava, liderando e não deixando faltar nenhum material, ainda que tivesse que substituir a borracha pelo “miolo de pão” ou “sola do chinelo” e a cola pela “papa de farinha”. Pois é... Na dificuldade utiliza-se a criatividade.

Vale destacar que apenas as suas filhas mais velhas frequentaram a escola para cursar a alfabetização. Os demais foram alfabetizados pelos irmãos. E quando eu ingressei na escola para cursar a 1ª série – primário - já sabia ler e escrever, pois um irmão foi alfabetizando, ensinando e aprendendo com o outro mesmo sem o domínio e sem o conhecimento das teorias que orientam e contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem. E, desse modo, esses passos foram perfilando, traçando o caminho de possibilidades de escolhas no transcorrer da minha trajetória acadêmica e atuação profissional.

Assim, no primeiro grupo e ambiente de aprendizagem, que é a família, vivenciei e experimentei aprendizagens significativas. Minha mãe me ensinou e eu aprendi muito nas situações que envolvem: respeito, diálogo, partilha, responsabilidade, autonomia, trabalho,

estudo, união, iniciativa, liderança, cooperação, alegrias, dificuldades, superação, cuidado com o outro, criatividade, sendo esta última, característica marcante dos sujeitos oriundos da classe popular, além da escuta e do fazer e agir em grupo. Aprendi a extrair das situações difíceis e tristes grandes alegrias; histórias de superação.

Uma das maiores alegrias para minha mãe e meu pai: ver os filhos trilhando caminhos nas escolas e universidades públicas! Não quero destacar essas conquistas como atos de vanglória, mas vale reconhecer a superação de uma família humilde, que passara por grandes dificuldades, mas que tivera uma líder sábia, uma grande educadora: minha mãe! E tudo isso era maravilhoso para minha mãe e meu pai. Assim, o sonho de minha mãe era realizado na vida de seus filhos através das conquistas acadêmicas: o momento da formatura de cada filho e de cada filha!

Em 1991 participei do processo seletivo do vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para o curso de pedagogia, área que me identifiquei e me identifico desde os tempos de infância. No mesmo ano fiz o vestibular para o curso de ciências contábeis na Faculdade Visconde de Cairu em virtude do curso técnico de contabilidade. Alcancei aprovação na UFBA e na FVC. Concluí o curso de ciências contábeis em 1995, mas foi a pedagogia, concluída em 1999, que trouxe maior encantamento, oportunidades e possibilidades de realização pessoal e profissional, motivos que levaram-me a optar pela pedagogia como área de atuação profissional; e a cada oportunidade que surgia, manifestava o desejo de aprender mais e de realizar o movimento de focar e ampliar na tentativa de melhorar e refletir a minha prática através da: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO.

Durante e após a conclusão do curso de Pedagogia, ministrei aulas na rede pública e particular de ensino, atuando em quase todos os segmentos. O maior desafio foi atuar na EJA em virtude de não ter estudado uma disciplina específica no curso de pedagogia; a disciplina voltada para a EJA fazia parte do núcleo das optativas e, lembro-me que na época não foi possível cursá-la por incompatibilidade de horário com o trabalho. Assim, por iniciativa e curiosidade, passei a acompanhar a minha irmã mais velha Acely, professora da EJA na rede estadual de ensino, a irmã que iniciou a alfabetização entre os irmãos. Minha irmã foi e é para mim, uma das maiores inspirações profissionais no campo da EJA. Com ela aprendi muito sobre a EJA no cotidiano da sala de aula e nos espaços que ultrapassam os dos muros da escola. Através dela conheci Paulo Freire, grande educador e, a partir desse momento, mergulhei nos seus escritos.

Em 2002 ministrei aulas no Colégio Antônio Vieira no segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJACAV, na época intitulada SUPLECAV, participando na elaboração e

realização de projetos pedagógicos voltados para a realidade e temas emergentes da EJA. Durante essa experiência foi possível reafirmar, mais uma vez, o meu desejo pela área da educação, agora direcionado e oportunizado pelas experiências vivenciadas no cotidiano da EJA, que resultaram em repertório de saberes e de aprendizagens significativas.

Em 2003 participei do concurso público para ocupar o cargo de professora na rede municipal de Salvador. Fui aprovada no referido concurso e admitida em março de 2007, optando para atuar no segmento da EJA, campo de interesse e de desejo. Para continuar investindo na minha formação enquanto professora da EJA, em 2010 ingressei no curso de Especialização em Educação de Jovens Adultos pela UFBA, promovido pelo LEPEJA – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, concluindo em 2012.

O curso foi finalizado com a apresentação da pesquisa intitulada: “Sujeitos alfabetizando da EJA no processo de construção da autonomia: o desvelar e o revelar do aprender através nas narrativas dos educandos”, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Marinho, educadora e pesquisadora relevante para a minha caminhada acadêmica e profissional, pois com ela pude aprofundar os meus estudos e conhecimentos sobre a EJA.

O desenvolvimento do tema deu-se a partir da minha experiência com os sujeitos da EJA, contendo narrativas e registros dos educandos durante o fazer pedagógico diário na sala de aula, bem como elementos de reflexão oriundos de minha participação e observação das aulas ministradas por minha irmã Acely nas escolas da rede estadual, quando o ensino fundamental I era de responsabilidade do estado. Isso confirmou que a aprendizagem perpassa pela curiosidade, pelo desejo e também pela necessidade.

No final de 2011, por ter vivenciado redução de turmas na escola em que atuava como professora da EJA, passei a trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade nas unidades educativas da Fundação Cidade Mãe até início de 2013, quando retornei à sala de aula do ensino fundamental, porém com o desejo de continuar atuando nas salas de EJA, o que levou-me a exercer a função de professora em regime de carga horária de 20 horas e RDT (Regime Diferenciado de Trabalho), tipo contrato temporário, em substituição às licenças de professoras, ocupando vaga não real. Essa era a forma encontrada para não perder o meu vínculo com a EJA.

O meu percurso na EJA sempre foi marcado por: desejo, curiosidade e necessidade; esses três elementos levaram-me e ainda conduzem-me à incessante busca de aprender sempre, investindo na minha formação profissional, agora, por meio do curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional em EJA

(MPEJA/UNEB) e de minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPAL/UNICAMP/BAHIA). Destaco o MPEJA/UNEB como único mestrado em EJA no Brasil e o seu importante papel no cenário da educação brasileira e, especialmente, baiana.

Assim, busquei a universidade com o propósito de encontrar respostas no sentido de fortalecer a EJA, dando visibilidade na área da pesquisa por acreditar que esse seja o papel das universidades: desenvolver pesquisas para o fortalecimento da educação básica. Dessa forma, o meu vínculo com a EJA foi se consolidando enquanto pesquisadora.

E unindo a minha experiência profissional com a minha história familiar e, continuando a narrar o exemplo de minha mãe, saliento que um de seus desejos adormecidos era retornar à sala de aula; voltar a estudar! No sentido de concretizar esse desejo, minha mãe foi matriculada por iniciativa do filho caçula e da filha mais velha e com o apoio, é claro, dos demais filhos e de meu pai. Agora era a sua vez, era o seu momento de continuar em busca do sonho adiado em virtude da sua trajetória de vida. De acordo com Arroyo (2005), os sujeitos educandos são jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos com trajetórias humanas marcadas pelo contexto histórico, político e social, no qual estão inseridos e, por conta de motivos diversos, deixaram a sala de aula ou nesta nunca adentraram.

Minha mãe foi matriculada na Rede Municipal de Ensino em 2006, ano que sofrera o infarto do miocárdio, aos 59 anos de idade, para cursar a 4ª série (hoje 5º ano), série que não chegou a concluir quando necessitou interromper os seus estudos na fase da pré-adolescência. Com a aprovação nas séries seguintes, continuou os seus estudos para dar continuidade à sua trajetória acadêmica, concluindo o ensino médio em 2012, aos 67 anos de idade, na Rede Estadual de Ensino, tendo a sua filha Acely como uma de suas professoras. Após a conclusão matriculou-se no curso técnico em canto e, hoje, ainda deseja ingressar na faculdade da terceira idade.

Portanto, assim como toda jovem e todo jovem, minha mãe também tinha sonhos, planos e projetos. Pensando na história de minha mãe que se repete na vida de muitas Marias, Anas, Antônio, Pedros, Franciscos e Alines, sujeitos da EJA, busquei a UNEB, através do MPEJA, para discutir permanência e direito na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, considerando o atual cenário da EJA na RMS e, ainda, estudar possibilidades para a resolução do problema apresentado. Para isso, o capítulo seguinte aborda o caminho metodológico percorrido para conhecer a realidade através da produção de dados e informações acerca do objeto investigado.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O CAMINHO TAMBÉM SE FEZ E SE FAZ CAMINHANDO COM OS SUJEITOS

2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Nenhum vento sopra a favor para quem não sabe para onde ir.

Sêneca

A epígrafe que inicia essa seção traduz a importância da escolha do caminho e dos procedimentos metodológicos para reunir dados e informações no sentido de alcançar os objetivos propostos e responder o problema de pesquisa, pois “nenhum vento sopra a favor para quem não sabe aonde ir”. O percurso metodológico para o delineamento da presente pesquisa também se fez e se faz caminhando com os sujeitos participantes. Essa flexibilidade não significa fragilidade metodológica, pelo contrário, demonstra que os procedimentos, inicialmente organizados e planejados, impulsionaram o caminhar para uma direção mais adequada à pesquisa, o que confirma a adesão dos sujeitos e a aderência da temática no campo da EJA e, portanto, o caminhar com os sujeitos é relevante para os contornos gerais do trabalho.

A inquietação e o desejo possibilitam ao homem lançar-se na investigação, buscando desvelar a realidade de determinada situação ou objeto de estudo na sua complexidade e singularidades sem perder de vista o compromisso ético com os sujeitos. De acordo com Follari (2008), não existe metodologia a priori. Esta se conquista no próprio trabalho, ao mesmo tempo em que vai se definindo o objeto teórico, de tal modo que resulta inerente às características deste.

Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada por objetivar a produção de conhecimentos para fins práticos na busca de possíveis soluções para determinada situação e/ou fenômeno e, desse modo, intervir no contexto e transformá-lo. De acordo com Demo (1987), a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade; representa um conjunto de procedimentos que visa produzir um novo conhecimento sobre um dado objeto em um determinado campo científico. A descoberta da realidade e a produção de conhecimento movimentam o pesquisador em direção à resolução de problemas existentes.

Dessa maneira, a pesquisa aplicada possibilita essa produção de conhecimentos com o intuito de melhorar a situação estudada, um contexto local ou ampliado de sociedade, uma vez que o recorte espacial pode representar um contexto mais abrangente que, no momento, está sendo investigado de modo particular, permitindo ao pesquisador realizar o movimento de focar e ampliar acerca do objeto. Minayo (1994) salienta que o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representa uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

A intervenção na realidade consiste num grande desafio para o pesquisador, pois a pesquisa aplicada exige um olhar atento e cuidadoso para todos os elementos que estão imbricados no processo de construção e realização do trabalho científico desde o estudo da temática e planejamento da pesquisa até a sua finalização para soluções de problemas específicos. Sobre isso, Minayo (1993) destaca que a pesquisa envolve uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente.

Se a pesquisa apresenta o propósito de produzir novos conhecimentos para fins práticos, podemos afirmar a sua aplicabilidade no campo educacional e demais áreas de conhecimento em vista da transformação, bem como das descobertas científicas em defesa da humanidade. Sendo assim, a pesquisa tem relevância social. Freire (1996) já pronunciava a importância da pesquisa aplicada ao anunciar que as coisas podem até piorar, mas, sobretudo, que podemos intervir para melhorá-las. Essa intervenção perpassa pela compreensão da realidade, sendo possível levantar hipóteses acerca do desafio do contexto.

Quanto à abordagem, refere-se a uma pesquisa qualitativa, pois busca investigar os fatos, conhecer os fenômenos e os significados com ênfase na interpretação da realidade por meio das atividades e interações humanas, fazendo com que o pesquisador perceba melhor e participe da situação estudada e, assim, possa compreender os fatos, apresentar os resultados, analisando-os. Segundo Minayo (1994), a investigação qualitativa responde a questões particulares e que não podem ser quantificadas. Além disso, é a que melhor se adere ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos, fenômenos, significados, valores e atitudes.

A presente pesquisa permite uma investigação qualitativa em virtude de apresentar características peculiares desse tipo de abordagem por buscar o estudo, a compreensão e as implicações do fenômeno do fechamento de turmas e escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as estratégias de resistências utilizadas pelos sujeitos da

pesquisa. Através do contato com os atores protagonistas do chão da escola, as informações e os dados foram reunidos para a apresentação e análise do fato observado.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), o surgimento da pesquisa qualitativa deu-se quando os antropólogos, que estudavam indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos, perceberam que os dados não podiam ser quantificados, mas sim interpretados. Nesse tipo de pesquisa há um mínimo de estruturação prévia, o que oportuniza ao pesquisador estar atento aos aspectos importantes que possam surgir no transcorrer do trabalho e, portanto, essa flexibilidade contribui para a construção de um olhar sistêmico por meio do exercício de focar e ampliar, simultaneamente, no entorno da situação estudada. Para isso, o planejamento é de grande relevância, mas vale salientar que o mesmo também foi delineado com os sujeitos participantes da pesquisa a partir de informações e dados que surgiram durante o processo.

Quanto à objetividade do estudo, consiste numa pesquisa que possibilita uma aproximação e maior familiaridade da pesquisadora com o assunto estudado, que consiste na redução e fechamento de turmas e escolas de EJA – anos iniciais e suas implicações, a fim de traçar caminhos e procedimentos em vista dos objetivos e do problema de pesquisa, entendendo as causas desse fenômeno com ênfase nas ações para possíveis soluções.

No transcorrer do processo, a referida pesquisa foi tomando forma, especificamente, em relação ao procedimento técnico que, a princípio, estava voltada para uma pesquisa de campo limitada apenas a reunir dados e informações, no primeiro momento, sobre políticas de permanência para EJA na RMS e no segundo, sobre o fenômeno do fechamento de turmas e escolas, fato mencionado pelos entrevistados. Durante esse período, enquanto pesquisadora, senti a necessidade de me movimentar para buscar fontes de informações com o propósito de conhecer a situação da EJA na RMS e, assim, entrar em contato com a realidade.

Desse modo, novas pistas surgiram com a indicação de sujeitos que vivenciaram situações de fechamento de turmas e escolas na RMS, ampliando o número de entrevistados, o que também oportunizou conhecer as estratégias de resistência utilizadas por eles em relação ao fechamento. Novos elementos de análise foram agregados, provenientes da participação em fóruns e encontros realizados por iniciativa de profissionais, alunos e organizações da sociedade civil, nos quais a EJA foi destaque da pauta.

Portanto, “o percurso metodológico que também se fez e se faz caminhando com os sujeitos” vem reafirmar a adesão dos sujeitos e a aderência da temática no campo da EJA, por meio dessa pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e na perspectiva da pesquisa participante.

Segundo Gil (2002), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas e, como o próprio nome sugere, consiste na participação dos sujeitos que estão envolvidos na e com a pesquisa, principalmente quando o tema está voltado para a suas vivências, escolhas e experiências. Brandão (2006) salienta que a pesquisa é participante não apenas porque uma proporção de sujeitos participa de seu processo, mas também porque ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora.

Freire já anunciava a pesquisa participante durante o seu trabalho realizado em Angicos, em 1963, ao alfabetizar adultos. Muito mais que método de alfabetização ou técnica de ensino, trata-se de uma concepção libertadora de educação, através da qual possibilita aos sujeitos – educando e educador- uma nova forma de ensinar e de aprender fundamentada na análise e compreensão da realidade no sentido de transformá-la, tendo em vista a libertação de homens e mulheres.

A experiência em Angicos revolucionou e impulsionou avanços significativos no campo da Educação de Jovens e Adultos, oportunizando um olhar acerca da especificidade da EJA. Não se pode compreender o pensamento pedagógico de Freire desconectado de um projeto social e político. A educação de adultos está vinculada às possibilidades de transformação real das condições de vida dos sujeitos.

De acordo com Gajardo (1999), a pesquisa participante surge, conceitual e metodologicamente, no início da década de oitenta, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos excludentes. O desenvolvimento de trabalhos com os setores populares acontece a partir da necessidade de buscar estratégias para incorporá-los aos processos de produção e de conhecimento por meio de alternativas de trabalho, impulsionando, dessa forma, a investigação participativa ou pesquisa participante.

A pesquisa participante ultrapassa o simples fato de pesquisar ou de participar. Ela carrega proposta renovadora, inclusive a própria forma de se fazer pesquisa, pensando nos sujeitos participantes e no desdobramento da pesquisa. Sobre isso, Brandão (1999) evidencia a possibilidade de transformação de uma prática científica, que durante tanto tempo ocultou o seu ser política, em uma prática que justamente por afirmar-se política na origem e no destino, reclama ser científica. Assim, em uma de suas obras, o autor estuda e propõe alternativas de participação popular no trabalho da pesquisa em vista da transformação da realidade a partir da elaboração de trabalho que incorpore à própria prática cotidiana.

Logo, para que os dados também sejam produzidos, é fundamental a elaboração de instrumentos a serem utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa na tentativa de buscar informações acerca do objeto estudado. A escolha desses instrumentos, quando criteriosamente feita pelo pesquisador, pode potencializar a produção de dados e informações de forma harmônica e em consonância com o tipo de pesquisa.

2.2 DISPOSITIVOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES

A seguir apresento os instrumentos escolhidos para reunião de dados e informações, no intuito de aproximar a pesquisadora dos sujeitos e da realidade estudada, bem como conhecer o fenômeno e as variáveis que se deslaçam em torno da temática. Importante destacar que esses instrumentos se complementaram na tentativa de tornar os dados mais consistentes para o momento da análise e foram realizados simultaneamente, não obedecendo à sequência relacionada abaixo.

2.2.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista constitui um grande instrumento para produzir e organizar dados sobre a pesquisa, pois permite a familiaridade do pesquisador com o assunto estudado, aproximando-o da realidade através das informações fornecidas pelo entrevistado. Para isso, exige a criação de um ambiente favorável à sua aplicação e uma relação de respeito mútuo, contribuindo para que o entrevistado possa se sentir seguro e confiante ao responder às perguntas que lhe são direcionadas, pois uma relação de confiança é de suma importância para essa etapa.

Embora apresente um roteiro com perguntas já predefinidas, permite que o pesquisador elabore novas perguntas com base nas respostas do entrevistado como forma de explorar e aprofundar os seus conhecimentos sobre o que está sendo questionado. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a entrevista semiestruturada é também chamada de assistemática pelo fato do entrevistador ter a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada no sentido de explorar a questão.

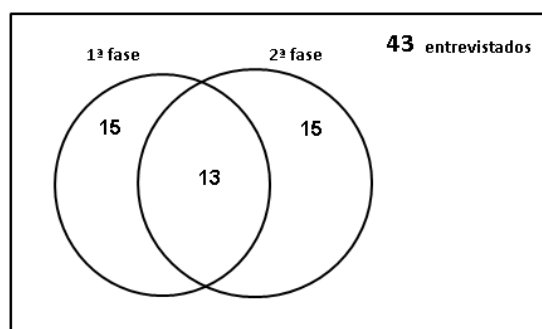
Segundo Gil (2002), a entrevista apresenta maior flexibilidade, podendo caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados; pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo, nesse momento, ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado

possa centrar-se no assunto. Assim, a entrevista consiste num diálogo em que, de um lado, encontra-se o entrevistador que busca se aproximar e conhecer o objeto pesquisado e de outro, o entrevistado que disponibiliza os dados, também indicando outras fontes quando não apto para responder. É nesse momento que o entrevistador amplia as suas possibilidades de fontes de informações, deslocando-se para outros caminhos em busca de respostas.

Sobre a presente pesquisa, as entrevistas foram realizadas com quarenta e três sujeitos que atuam nas escolas pertencentes às Gerências Regionais de Ensino (GRE's): Subúrbio I, Subúrbio II, Cidade Baixa e Pirajá e profissionais das referidas GRE's, sendo que desse total, treze participaram nas duas fases de entrevistas; quinze participaram apenas da primeira fase e quinze apenas da segunda fase exploratória, perfazendo o total de quarenta e três sujeitos entrevistados. As entrevistas foram agendadas e reagendadas por telefone e via *whatsApp* após contato inicial presencialmente com os sujeitos para esclarecimentos sobre o trabalho proposto e convite para participar da pesquisa.

A primeira fase buscou investigar e conhecer as políticas de permanência para a EJA na RMS e contou com a participação de vinte e oito sujeitos das GRE's citadas anteriormente, com exceção de Pirajá, e que aceitaram o convite para conceder entrevista. Com base nas respostas dos sujeitos, houve a necessidade de realizar uma segunda etapa de entrevistas, agora sobre o fechamento de turmas e escolas da EJA, fenômeno revelado pelos sujeitos, ampliando o universo da pesquisa e de participantes, sendo, alguns destes, pertencentes à GRE Pirajá e, ainda, acolhendo novos sujeitos conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 1- Número de participantes das fases de entrevistas



Fonte: elaborada pela pesquisadora, em dezembro de 2017.

O número de entrevistados também foi se constituindo no transcorrer da pesquisa de acordo com a necessidade de esclarecimentos sobre informações e dados disponibilizados

pelos sujeitos, com ênfase numa investigação mais detalhada sobre permanência na EJA, bem como indicação de sujeitos que vivenciaram situações de fechamento de turmas e escolas de maneira direta ou indireta. Sobre isso, Duarte (2002) afirma que numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, além dos esclarecimentos necessários.

Segundo Alves-Mazzotti (1999), por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de produção de dados ou pode ser parte integrante da observação participante.

As entrevistas apresentaram questões abertas, o que oportunizou o sujeito responder, trazendo dados não contemplados no roteiro. Isso é admissível porque faz parte do momento de investigação para explorar e aprofundar o assunto, embora a ida ao trabalho de campo exija um estudo prévio, através de um levantamento bibliográfico sobre o que está sendo pesquisado. A elaboração do roteiro de entrevista resulta de um conhecimento do tema abordado e, para isso, houve a necessidade do debruçar nas literaturas sobre a temática antes da ida a campo para conhecer o vivenciado pelos sujeitos também através dessa técnica que, quando no formato semiestruturado, ganha uma dimensão própria por possibilitar uma riqueza, um leque de informações a serem consideradas, inclusive para tomada de decisões sobre o redimensionamento da pesquisa.

De acordo com Duarte (2002), quando já é possível identificar categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e chegando ao que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode voltar para dirimir as dúvidas. Em relação a isso, ao concluir as entrevistas com os quarenta e três sujeitos participantes e durante a fase de transcrição dos relatos, surgiu a necessidade de esclarecimentos sobre alguns aspectos dos dados disponibilizados, ora com os mesmos sujeitos, ora com outros mencionados por eles, agora como complementação para evitar ruídos na interpretação dos dados.

Vale destacar que nas entrevistas realizadas na primeira fase não foi feito uso de nenhum recurso tecnológico mais sofisticado, apenas o roteiro de entrevista e devidas anotações. Quanto à segunda fase, a opção foi pela utilização de gravador, com o consentimento dos entrevistados, pois ao gravar a entrevista corre-se menos risco de perder informações importantes e, além disso, facilita a dinâmica da entrevista porque permite o olhar nos olhos entre entrevistador e entrevistado, bem como a observação do que não é

verbalizado, mas dito com gestos, comportamento, olhar e outras formas que o sujeito utiliza para se comunicar. E, depois de transcritas, buscou-se a validação do texto pelos sujeitos.

A transcrição das entrevistas constituiu um momento relevante para pesquisa porque oportunizou o rememorar dessa etapa, com ênfase nos detalhes das informações e tom de voz dos sujeitos, aspectos importantes para a interpretação e delineamento do trabalho. Após a transcrição, foi necessário o movimento de retorno aos sujeitos para que estes pudessem fazer a leitura e, após concordância por meio da assinatura, validar o conteúdo da entrevista como possibilidade de integrar o arcabouço teórico da pesquisa.

Outro aspecto a ser enfatizado é que as entrevistas surgem nos capítulos teóricos e empíricos através de fragmentos dos relatos dos sujeitos acerca do assunto abordado no sentido de desenvolver a temática com a participação dos atores que se destacam no chão da escola, juntamente com os teóricos que fundamentam essa pesquisa. Dessa maneira, a segunda fase da entrevista foi utilizada no terceiro capítulo, pois este sustenta a opção pela escolha da discussão da temática que partiu do campo empírico quando os sujeitos revelaram e denunciaram o fechamento de turmas da EJA no momento do diagnóstico inicial.

Os fragmentos dos relatos referentes às respostas dos sujeitos estão relacionados por códigos como forma de preservar a identidade dos sujeitos. Assim, para os relatos dos profissionais (professor, professora, coordenador, coordenadora, gestor e gestora) foi utilizada a terminologia ‘educador/educadora’ com numeração conforme ordem cronológica das entrevistas concedidas. Para os relatos dos alunos foi aplicada a nomenclatura ‘educando/educanda’ também obedecendo à ordem da sequência das entrevistas.

Portanto, a entrevista consistiu numa técnica de grande eficácia para a produção de dados e de informações na tentativa de responder o problema de pesquisa. Simultaneamente à sua realização, ela esteve associada ao uso do diário de campo reflexivo para registrar aspectos relevantes e significativos trazidos pelos sujeitos, integrando-o aos demais instrumentos apresentados a seguir.

2.2.2 Análise Documental

Esse instrumento consiste no estudo de documentos que abordam a Educação de Jovens e adultos (EJA) na RMS, bem como materiais disponibilizados pelos sujeitos no transcorrer da pesquisa para maior contato com a realidade e análise do fenômeno e das ações de visibilidade à EJA.

Segundo Lüdke e André (2012), embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações, seja desvelando aspectos novos.

Os documentos podem ser considerados desde leis, decretos, portarias, bem como imagens, reportagem, áudios, cartas e outros meios de registro que, em complementação com outros instrumentos, possam contribuir para a interpretação da realidade na tentativa de aprofundar o objeto de estudo em sua complexidade e particularidades. Muito mais que informação e dados, os documentos expressam valores, concepções, ideologia, relações existentes, experiências e saberes construídos acerca do objeto pesquisado.

Lüdke e André (2012) ainda ressaltam que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem declarações do pesquisador, não sendo apenas uma fonte de informação, pois surgem num determinado contexto, fornecendo elementos sobre este.

De acordo com Shiroma (2005), um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido. Esse exercício de interpretar não ocorre apenas na seção de análise dos resultados, pois tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo (MINAYO, 1994).

Sendo assim, não basta tê-los em mãos, é importante fazer a leitura do que está explícito e implícito, perpassando pela análise e interpretação do conteúdo que eles carregam, seja através da palavra escrita ou da palavra falada, bem como de imagens e outros meios que venham chegar aos nossos sentidos por meio dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os documentos que surgiram no transcorrer da pesquisa foram utilizados e analisados para adentrar e compreender o objeto pesquisado.

2.2.3 Observação Participante

A Observação consiste numa importante técnica para reunir as informações e exige do pesquisador a construção de um olhar cuidadoso, sensível e atento para perceber o verbalizado e o não verbalizado. Através dessa técnica, o pesquisador pode se instrumentalizar para chegar a pistas em busca de dados sobre o objeto investigado,

agregando novos elementos à sua pesquisa para análise e reformulando demais instrumentos tendo em vista os objetivos a serem alcançados para a resposta do problema de pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2011), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos.

Os sentidos perpassam pela sensibilidade do pesquisador, ou seja, pela capacidade sensorial de receber e perceber a realidade e as informações oportunizadas pela observação e, portanto, caracteriza um dispositivo essencial para indicar novas decisões e novos passos em direção ao aprofundamento da temática e formulação de hipóteses, além de estar presente em grande parte do transcorrer da pesquisa.

A observação esteve presente nessa pesquisa desde o contato inicial com a realidade, na qual os sujeitos encontram-se inseridos, estendendo-se a outros ambientes não somente escolares, como também nos espaços em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi e continua sendo assunto da pauta. Nesses momentos, foi possível verificarmos a ampliação da discussão temática nas demais GRE's que não estavam circunscritas enquanto recorte da pesquisa, o que contribuiu para o aprofundamento do fenômeno estudado. O focar e o ampliar acerca da temática eram realizados com frequência, dependendo da necessidade para melhor conhecer e compreender as variáveis presentes nessa realidade.

Vale salientar que esse movimento de focar e de ampliar aconteceu não apenas na dimensão física, do deslocar-se, mas na dimensão reflexiva, no campo epistemológico para melhor analisar a situação estudada e suas variáveis nos diversos contextos visitados. No momento em que a pesquisa foi conduzida para o procedimento técnico na perspectiva da pesquisa participante, essa etapa da observação, que percorreu o tempo de pesquisa, também se fez presente, pois segundo Marconi e Lakatos (2011), a observação participante implica na interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo, além de ser uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos.

A observação participante exige do pesquisador determinadas características para que o mesmo possa alcançar os seus objetivos no momento de reunir as informações que irão compor os dados de análise do trabalho. Sobre isso, Alves-Mazzotti (1999), destaca algumas habilidades necessárias, mencionando: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser bom um ouvinte; formular boas perguntas; ter familiaridade com as questões investigadas e ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas.

Portanto, vale salientar que essa técnica relacionada à entrevista constitui um instrumento importante em virtude de fornecer pistas e elementos que podem ser confirmados ou não no momento da entrevista.

2.2.4 Diário de Campo Reflexivo

A escolha do diário de campo como dispositivo de produção de dados e informações é justificado em virtude do mesmo contribuir para o registro de aspectos importantes e significativos que surgem no transcorrer da pesquisa. Assim, o diário de campo foi utilizado com a seguinte finalidade: anotar os principais elementos observados durante o trabalho de campo; organizar os passos subsequentes da pesquisa; registrar informações relevantes fornecidas pelos sujeitos participantes; elaborar cronograma de entrevistas e agendamentos; registrar datas de eventos e encontros sobre a EJA tendo em vista a participação também enquanto estratégia de investigação; fazer o levantamento do realizado e do não realizado; anotar as pendências, providências e espaço de agenda com nomes e telefones de alguns participantes.

Dessa maneira, o diário de campo, como o próprio nome sugere, consiste num instrumento de grande utilidade para o pesquisador porque, além de orientar e organizar os passos seguintes do trabalho, as informações contidas indicam, de certa forma, o caminho a ser seguido pelo pesquisador na tentativa de se aproximar da realidade estudada, aprofundando os seus conhecimentos sobre o fenômeno estudado e suas variáveis. Quando o pesquisador abre mão desse recurso, ele corre o risco de confiar em sua memória, podendo perder dados, informações e pistas importantes, pois diante do universo pesquisado, alguns detalhes podem se perder no caminho como água corrente que se esvai por entre os dedos.

O diário de campo também pode ser um instrumento voltado para o exercício de pensar o tema pesquisado, os dados organizados, até o momento, em vista de uma análise sobre a situação estudada, o que contribui para o exercício de reflexão do pesquisador, já o preparando para o processo de análise dos dados encontrados e considerações sobre a pesquisa, constituindo, dessa forma, um diário reflexivo. De acordo com Alves-Mazzotti (1999), o diário reflexivo é um precioso auxiliar para a análise dos dados, além de oferecer subsídios para posterior crítica dessa análise, por parte de outrem ou do próprio pesquisador.

Portanto, esse instrumento foi escolhido para compor os dispositivos de produção de informações em virtude de tudo que já foi mencionado anteriormente e, na prática, esse

recurso foi de grande utilidade e importância, estando presente em todos os momentos da pesquisa, reunindo ações para os passos seguintes, além de organizar elementos observados em outros espaços enquanto fontes de informações, o que originou material de estudo e análise para a pesquisa. Duarte (2002) salienta que quando isso acontece, trata-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta. E assim aconteceu quando da participação da pesquisadora em encontros promovidos por iniciativa da sociedade civil e organizações (Fórum EJA, Fórum Permanente de Gestores da RMS, Fórum Comunidade de Pirajá) para discutir assuntos pertinentes à EJA.

2.2.5 Participação em Fóruns e Encontros

A presença em encontros e fóruns foi um mecanismo utilizado para explorar a temática de modo a agregar dados e informações sobre o pesquisado e, assim, conhecer melhor a realidade, através desse contato, integrando-o aos demais instrumentos escolhidos. Esses encontros oportunizaram o contato com outros sujeitos e com outras realidades que não estavam demarcadas na pesquisa, servindo para perceber a dinâmica do fenômeno e as ações de resistência em outras GRE's. De acordo com Duarte (2002), outras formas de contato também podem integrar estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado (desde que registradas de algum modo – de preferência, no diário de campo) e coleta de informações adicionais, realizadas de forma mais ou menos regular, por telefone e/ou por correio eletrônico.

Essa experiência confirma o anunciado por Minayo (1994) sobre o recorte em termos de espaço que representa uma realidade empírica da pesquisa, podendo ser ampliada para outros lugares, traduzindo um contexto maior. Através da participação nos eventos sobre a EJA, foi oportunizado o encontro com os sujeitos protagonistas da EJA do bairro de Pirajá, local com histórico de lutas e resistência em defesa da EJA e, ainda, inspiração para as ações de intervenção na escola, no bairro de Periperi.

Além dos educadores e representantes do bairro de Pirajá, também foi possível o contato com profissionais da EJA de outros bairros e GRE's que estiveram presentes em vários eventos como, por exemplo, professores e coordenadores da região do Cabula. Um dos encontros realizados também acolheu professores das esferas estadual e federal de ensino para discutir a EJA, contemplando capital e interior da Bahia.

Sobre a reunião organizada pelo Fórum Permanente de Gestores da RMS, foi possível entrar em contato e ouvir, não em formato de entrevista, os sujeitos atuantes em outras escolas do Subúrbio I e II e demais GRE's não delimitadas na pesquisa. Dessa maneira, o cenário da EJA, acerca do fechamento e da resistência, foi se modelando com a participação dos sujeitos, tornando necessário o movimento de buscar registros documentais sobre a EJA na RMS e quantitativos de escolas com oferta dessa modalidade.

2.2.6 Sessões Dialógicas Reflexivas

As sessões dialógicas também possibilitaram a produção de dados, sendo relevante para o momento de análise e interpretação, ainda que já na fase da intervenção. Toda ação diagnóstica tem um caráter interventivo e vice-versa porque não existe uma etapa única para produzir dados, embora a pesquisa esteja formada por passos e etapas por uma questão de organização. Esse movimento, como mencionado, é cíclico.

De acordo com Freire (1996), onde há homens e mulheres sempre há o que fazer, o que ensinar e o que aprender. Através dos relatos, oportunizados pela escuta, eles falavam de questões pertinentes à pesquisa.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Essa seção tem a intenção de caracterizar os sujeitos educandos e educadores que participaram do desenvolvimento da presente pesquisa. Por uma questão de organização e de melhor compreensão, classificamos por subtópicos, considerando os dois momentos da pesquisa: a parte do diagnóstico/investigação do objeto estudado por meio das entrevistas e a intervenção, enquanto processo e concretização da ação propositiva, que constitui o produto final, peculiar da pesquisa aplicada.

2.3.1 Sujeitos Entrevistados

Os quarenta e três sujeitos participantes da construção do diagnóstico atuam em escolas pertencentes às GRE's: Subúrbio I, Subúrbio II, Cidade Baixa e Pirajá e foram selecionados mediante convite após conhecimento da proposta do trabalho e do tema

investigado para conceder entrevista, seguida por assinatura do termo de consentimento conforme reunido nos documentos que integram a parte dos apêndices. Desse total, treze concederam entrevistas em duas fases; quinze apenas no primeiro momento e outros quinze, somente na segunda etapa.

Do universo de entrevistados, quatorze são alunos e; vinte e nove são profissionais que atuam na EJA (professores, coordenadores e gestores) que se colocaram à disposição para contribuir com a pesquisa por meio de entrevistas e esclarecimentos acerca do objeto pesquisado, indicando caminhos para conhecimento da realidade e compreensão do fenômeno e suas variáveis.

Quanto aos profissionais, todos são efetivos na rede municipal de ensino e encontram-se na faixa etária de 37- 59 anos de idade, sendo vinte e oito mulheres e um homem, com tempo de atuação profissional na EJA variando de 2 a 25 anos. Sobre a formação na área de EJA, 45% declararam ter formação específica em EJA através de cursos de extensão, enquanto 55% revelaram não ter nenhuma formação específica em EJA. 100% possuem Pós-graduação *Lato-Sensu* em Educação, sendo que apenas 10% na área de EJA; 13,8% possuem mestrado em educação e optaram por defender a temática de dissertação voltada para a EJA.

Em relação aos alunos entrevistados, os mesmos encontram-se na faixa etária de 17- 65 anos, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Mais da metade declarou estar retornando à sala de aula após ficar um longo período sem estudar enquanto os demais informaram nunca ter frequentado a escola anteriormente.

Todos os entrevistados foram comunicados sobre a pesquisa, receberam as explicações e se dispuseram a contribuir, disponibilizando informações e fornecendo caminhos e pistas para desvelar o assunto estudado. De acordo com Marconi e Lakatos (2011) o pesquisador, antes da entrevista, deve informar ao entrevistado sobre o interesse, a utilidade, o objetivo, as condições da mesma e o compromisso do anonimato.

A escolha pela delimitação das entrevistas com os sujeitos das GRE's mencionadas deu-se em virtude de a pesquisadora residir no subúrbio há mais de trinta anos, incluindo, dessa forma, as GRE's Subúrbio I e II. A opção pela GRE Cidade Baixa é justificada por ser próxima ao subúrbio ferroviário. A inclusão da GRE Pirajá deu-se em virtude do bairro Pirajá possuir histórico de movimentos e de luta pela EJA, passando a ser inspiração da ação interventiva com os educandos de uma escola de EJA I, situada no bairro de Periperi, GRE Subúrbio II, o que não significa dizer que nesta última não exista ação de resistência.

Portanto, o número de sujeitos entrevistados foi se delineando conforme andamento da pesquisa e movimento da pesquisadora com o intuito de uma aproximação de outros sujeitos,

ora para complementação de dados para atender a necessidade de uma informação precisa, ora por sugestão dos próprios sujeitos que indicavam nomes que poderiam ajudar como fonte de informações sobre o pesquisado.

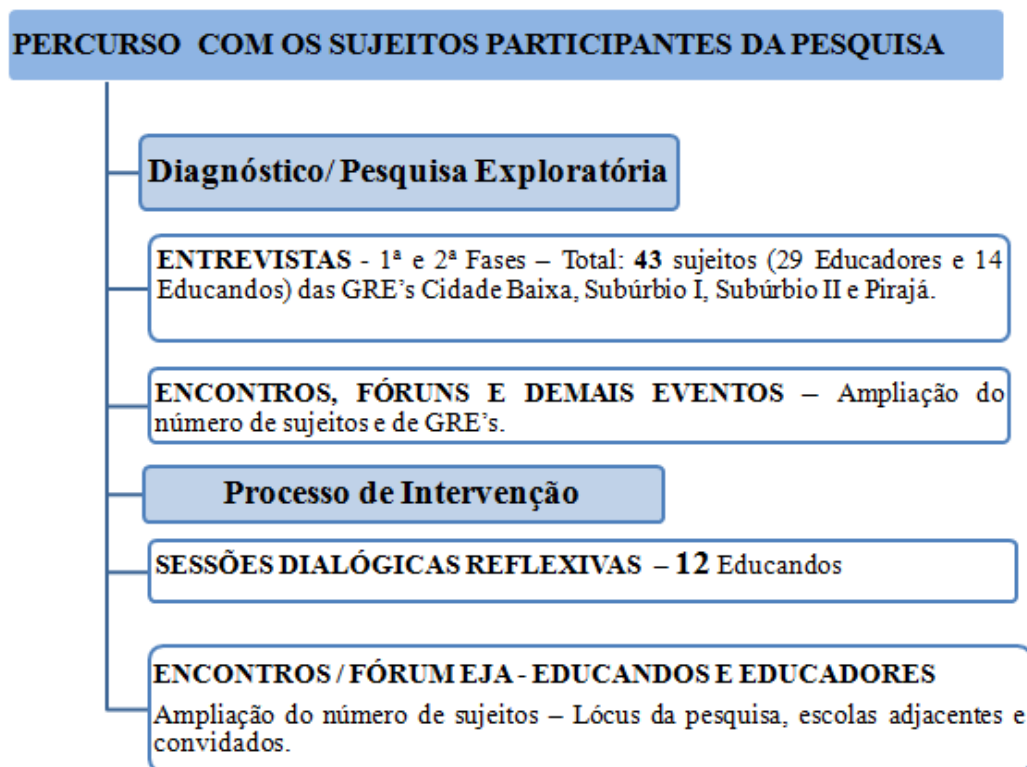
Dessa maneira, o número de entrevistados foi se ampliando, embora não existisse uma quantidade determinada a priori, porém, chegando ao ponto de saturação, mencionado por Duarte (2002), as dúvidas foram dirimidas com o movimento de retorno da pesquisadora, o que caracteriza o processo cíclico da pesquisa não só quanto às diferentes etapas, mas no desenvolvimento de cada uma delas, contribuindo para a escolha dos sujeitos do processo de intervenção, que também foi se constituindo na pesquisa.

2.3.2 Sujeitos Participantes do Processo de Intervenção

O processo de intervenção da pesquisa foi desenvolvido numa escola no bairro de Periperi que oferta EJA I - anos iniciais – com os sujeitos educandos e educadores atuantes nessa escola e contou com a participação de representantes de educandos e educadores do bairro de Pirajá através das atividades que integraram a proposta interventiva, tendo como produto final a realização do Fórum de Educandos da EJA, organizado pelos alunos e professores e antecedido por sessões dialógicas reflexivas intituladas “Diálogos sobre a EJA” com o grupo de doze educandos da escola, sendo intercalados por três encontros que foram realizados com a participação de todos os educandos e educadores da unidade escolar e escolas adjacentes, como também representantes do fórum de EJA Pirajá.

O delineamento do perfil dos sujeitos educandos foi oportunizado através da aproximação com os mesmos por meio de entrevistas e do acesso à lista de alunos matriculados e está detalhadamente apresentado no capítulo da sistematização da intervenção. A caracterização da escola, *lócus* da pesquisa, também se encontra no referido capítulo, bem como as ações propositivas do lugar pesquisado.

Para uma melhor compreensão e síntese acerca dos sujeitos participantes da pesquisa, desde a construção do diagnóstico até a fase final, a figura abaixo detalha o percurso da pesquisadora e a sequência do encontro com os sujeitos educandos e educadores.

Ilustração 1 – Percurso com os Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2018

A metodologia utilizada possibilitou o movimento dos sujeitos na tentativa de buscar informações e dados, ampliando o número de participantes. A temática esteve cada vez mais efervescente e presente nos encontros e fóruns de educação, o que impulsionou a junção de educadores e educandos em defesa da EJA e, consequentemente, a pesquisa contou com a participação de sujeitos que não estavam, a princípio, situados nos espaço delimitados pelo recorte da pesquisa, fazendo com que esse universo se ampliasse cada vez mais, ainda que de forma indireta.

No entanto, esse movimento, presente em todo o desenvolvimento da pesquisa, também contribuiu para reafirmar o diálogo existente entre as etapas da pesquisa, pois elas são complementares em vista da necessidade da precisão de dados e informações. Além disso, o objeto de estudo evidencia as variáveis que acompanham a temática, considerando os diversos aspectos revelados pelos sujeitos entrevistados, identificados pelos códigos: Educador/Educadora 1 a 29 (para professores, coordenadores e gestores) e Educando/Educanda 1 a 14 (para alunos e alunas).

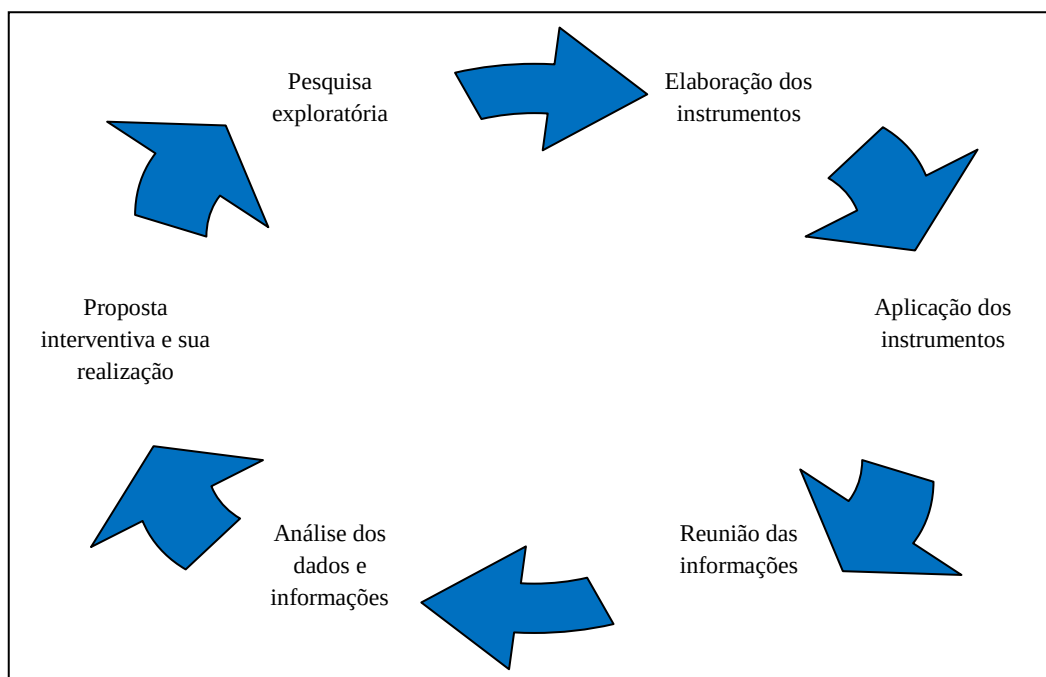
2.4 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa participante não dispensa a teoria, uma vez que esta norteia a tomada de decisões, interpretações, além de esclarecer a situação observada no ambiente escolar, dando um significado e sentido à pesquisa na aproximação de dois mundos: o mundo inteligível (mundo das ideias) e o mundo sensível (mundo da experiência).

O desenvolvimento da temática tem grande relevância por contemplar a realidade escolar, considerando as necessidades do contexto educacional vivenciado pelos seus atores (agentes) na resolução de um problema ou no esclarecimento da situação observada, além da produção de novos conhecimentos.

As etapas, embora elencadas na sequência, estão distribuídas de maneira cíclica conforme ilustra a figura a seguir, considerando que as informações e os dados são produzidos simultaneamente no transcorrer do desenvolvimento da pesquisa: 1- Pesquisa exploratória sobre o tema e assuntos que acompanham a discussão; 2- Elaboração dos dispositivos para produção de dados e de informações; 3- Aplicação dos instrumentos elaborados; 4- Reunião das informações e narrativas dos sujeitos entrevistados, juntamente com o arcabouço teórico na tentativa de dialogar com os principais estudiosos e autores da Educação de Jovens e Adultos; 5- Análise e interpretação dos dados e; 6 - Proposta interventiva e sua realização.

Ilustração 2 – Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2017.

A forma cíclica representada pela figura traz a ideia de que as etapas, embora organizadas numa sequência lógica, elas acontecem de forma simultânea, ou seja, uma não se encerra com o início de uma etapa subsequente. Esse exercício consiste no próprio movimento dialético da pesquisa não somente no campo teórico, mas também no campo empírico que sustenta a temática, sendo revelado e observado na própria escrita do trabalho.

A pesquisa exploratória buscou a aproximação da realidade para conhecer o objeto investigado, possibilitada pelas leituras e, principalmente, pelos relatos dos educandos e educadores a partir dos dispositivos elaborados que abordavam o tema e os assuntos pertinentes à discussão e, desse modo, produzir dados e informações para a pesquisa.

A aplicação dos instrumentos elaborados deu-se na imersão da pesquisadora no mundo da experiência com os sujeitos atuantes no chão da escola para ouvir o que eles vocalizavam sobre o tema em questão na tentativa de reunir essas informações para, juntamente com o aparato teórico, analisar e interpretar os dados, tendo em vista a etapa de intervenção que aconteceu simultaneamente por meio da realização das ações propositivas.

O diálogo estabelecido entre os interlocutores da pesquisa (sujeitos, teóricos e pesquisadora) possibilitou, a princípio, uma análise do objeto estudado, não para efeito de resultados da pesquisa, mas no que concerne à observação e interpretação da realidade apresentada para pavimentar a temática do fechamento por meio das vivências dos participantes e, assim, também aconteceu nos demais capítulos com enfoque na dialogicidade.

Segundo Minayo (1994), a análise e interpretação de dados tem como foco principal a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar. Esse estudo não precisa abranger a totalidade das falas porque, geralmente, a dimensão sociocultural das opiniões tem as mesmas características.

Para essa autora, é importante diferenciar análise de interpretação. A primeira denota ir além do que está descrito; tem a ver com a descrição, enquanto a segunda está vinculada ao sentido das falas e das ações. A interpretação representa o foco central de uma pesquisa qualitativa por ter a proposta de chegar a uma compreensão ou explicação além do analisado.

A análise das informações e dados da pesquisa buscou atender ao objetivo que consiste em analisar as implicações do fechamento de turmas/escolas da EJA e as ações de resistência a esse fenômeno. O termo implicações está relacionado ao sentido de consequências. Para isso, buscamos sublinhar os conteúdos mais frequentes nas vozes dos sujeitos, uma vez que as perguntas eram abertas, dando espaço para respostas livres e, por conta disso, o gráfico de nuvem de palavras foi escolhido para representar essas informações e, assim, dialogar com o estilo da pesquisa.

Em sua obra, Bardin (2016) apresenta um conceito de análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Desse modo, é imprescindível a organização das informações, obtidas durante a comunicação com os participantes da pesquisa com o propósito de uma análise sólida para interpretação dos dados.

Sobre isso, Bardin (2016) ressalta que as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a) pré-análise (organização propriamente dita); b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise consiste em organizar os dados e informações produzidos no transcorrer da pesquisa; a exploração do material destina-se a codificar, decompor ou enumerar a partir de regras pré-definidas, passando para a fase seguinte que é o tratamento dos resultados com inferências e interpretação, esta última vai além dos dados analisados.

Ir além do analisado significa ler nas entrelinhas o dito, porém não verbalizado ou até mesmo não percebido pelos sujeitos participantes. O pesquisador, após ter adentrado na realidade, realiza o exercício de distanciamento para ver mais e melhor para captar mais informações, ampliando o seu olhar em direção à interpretação dessa realidade dita pelos sujeitos, mas que se apresentam como vestígios para a sua interpretação. Para Bardin (2016), o analista é como o arqueólogo que trabalha com vestígios que são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos.

Portanto, as etapas encontram-se distribuídas de modo a focar no objeto de estudo a partir da pesquisa exploratória sobre o fenômeno observado para dar origem ao plano de trabalho de natureza interventiva na busca de soluções de problemas que obstaculizam o processo de permanência do educando, obedecendo aos passos peculiares da pesquisa e, para isso, procuramos conhecer a realidade através dos sujeitos educandos e educadores, que no capítulo a seguir relatam o contexto da EJA.

3 TECENDO O CENÁRIO DA EJA: O DESENNOLAR DO NOVELO PELOS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCADORES

A escola que eu estudava fechou em 2015. No ano de 2016 fiquei fora da escola porque não tinha escola próxima à minha casa. Quando eu me mudei para outro bairro, a primeira coisa que eu fiz foi procurar uma escola para me matricular. Neste ano (2017) retornei à sala de aula e, se não fosse isso, ficaria fora da escola e sem estudar.

Educando da EJA - 2017

A epígrafe traduz o ponto de partida que mobilizou o adentrar no tema fechamento de turmas e escolas, considerando que esse fenômeno está intrinsecamente relacionado às políticas de permanência para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante de sua complexidade por envolver variáveis, o fechamento é discutido na perspectiva da tríade Políticas de Permanência→Direito→Resistência, dialogando com os teóricos que fundamentam a pesquisa e com os sujeitos entrevistados (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores) que aceitaram o convite para a construção do diagnóstico do contexto da EJA.

Vale ressaltar que a proposta das entrevistas não foi de analisá-las separadamente e nem de classificá-las e estabelecer códigos, vinculando-os aos relatos dos entrevistados. As entrevistas constituíram-se uma tentativa de abordar a temática de maneira dialética, dando destaque aos sujeitos que protagonizam e vivenciam situações no cotidiano da escola para, então, como peças a serem encaixadas no quebra-cabeça, delinear o cenário da EJA. Esse exercício também pode ser analogicamente comparado ao desenlace dos fios emaranhados, o que explica o título atribuído a esse capítulo articulado à temática.

Dar destaque aos sujeitos significa considerar e valorizar o que eles relatam, falam, sentem, anseiam e percebem. Consiste numa tentativa de legitimar e validar o que está circunscrito no contexto diário narrado pelos atores que protagonizam a EJA nos espaços escolares. Ressaltar a voz dos sujeitos não significa “dar a voz”, pois esta última denota uma relação de poder, uma relação verticalizada, uma ideia errônea e equivocada de relacionar-se com os sujeitos da EJA. Dar ênfase aos sujeitos evidencia a essência da pesquisa e o essencial que seus participantes desvelam e revelam no sentido de desatar o emaranhado de fios que acompanha o problema.

A epígrafe dessa seção demonstra o contexto vivenciado pelos sujeitos educandos e educadores; uma realidade também observada em outras capitais, chegando a ser considerado um fenômeno nacional: o fechamento de turmas e escolas de EJA! É comum diariamente ouvirmos que “uma escola *tal* da EJA foi fechada” e/ou “...reduziu-se o número de turmas”. Esse cenário nos mobiliza a pensar o porquê do fechamento e, além disso, percebemos que as causas e consequências para a explicação e justificativa desse acontecimento, muitas vezes, são interpretadas de forma diversa e antagônica, pois causas para alguns são tratadas como consequências para outros e vice-versa.

Frequentemente, as políticas públicas são mencionadas por pesquisadores e estudiosos da área para maiores esclarecimentos sobre o problema porque, para muitos, as políticas vêm explicar e ajudar na interpretação desse fato, principalmente as políticas de permanência dos educandos, considerando que o esvaziamento nas salas de aula seria justificado pela falta e/ou ineficiência de políticas educacionais para a EJA.

O fechamento de escolas, tema atual e pouco estudado, aparece nos relatos dos demais sujeitos participantes das entrevistas que, nessa seção, são identificados por “educando e educanda” quando dos relatos de alunos e alunas e, “educador e educadora” para depoimentos dos profissionais (professores, coordenadores e gestores) com respectivo código de numeração de acordo com a ordem cronológica da realização das entrevistas. Os fragmentos da entrevista constituem campo empírico que sustenta a temática, juntamente com os teóricos do campo da EJA.

Os elementos que surgiram no transcorrer da pesquisa estão agrupados por subtópicos como forma de organizar e de apresentar o contexto originado por perguntas do roteiro de entrevista e elaboração de novas perguntas decorrentes das respostas dos sujeitos educandos e educadores⁵, características da entrevista semiestruturada.

Esses elementos são intitulados por fragmentos narrativos dos sujeitos de modo a destacar os eixos temáticos ecoando seus relatos que são grifados e grafados de forma dialógica com a temática da pesquisa e, por conta disso, os mesmos elementos estão presentes e se repetem nos subtópicos por estarem relacionados, contribuindo com o desenrolar do novo na tentativa de desvelar o contexto da EJA a partir das vozes vibrantes.

O educando 3, autor da epígrafe que introduz esse capítulo, ao relatar: “No ano de 2016 fiquei fora da escola porque não tinha escola próximo à minha casa [...] Quando eu me

⁵Embora a literatura na seara da EJA considere os termos “educandos e educadores” apropriados e mais indicados, as terminologias “alunos, professores e coordenadores” serão utilizadas no transcorrer do texto por serem habitualmente pronunciadas pelos entrevistados e usadas no cotidiano escolar.

mudei para outro bairro, a primeira coisa que eu fiz foi procurar uma escola para me matricular”, demonstra a sua resistência de permanecer na escola e, embora a anterior tenha fechado, o seu desejo de estudar estava latente e latejante, pois o seu percurso foi interrompido mais uma vez, agora, pelo fechamento da escola e por não ter nenhuma outra perto de sua casa. Na primeira oportunidade de mudança de residência para outro bairro, buscou efetivar matrícula em uma unidade escolar com oferta de EJA.

Na sequência, quando menciona: “... nesse ano (2017) retornei à sala de aula e, se não fosse isso, ficaria fora da escola e sem estudar”, revela e desvela o descaso do poder público de assegurar o acesso à educação e, a partir de um movimento do próprio educando, este conseguiu se manter dentro da escola e, ainda assim, após um ano de interrupção. E quantos ficaram fora? Quantos não mudaram de endereço e continuaram e continuam fora da escola?

A educadora 10, quando no momento da entrevista, pontua: “A EJA é um direito público subjetivo e o aluno pode requerer até indenização por danos morais pelo fato do poder público não ofertar vagas em escolas próximas à sua casa. A minha esperança é de que a situação venha melhorar, pois está muito difícil lidar com a situação atual da EJA”. A educadora 21 afirma: “A LDB ‘garante’ para ele o direito de estudar em qualquer idade, mas a gente sabe que na prática isso não acontece. Um exemplo claro é o fechamento de escolas no noturno. Além disso, o aluno tem direito de estudar numa escola próxima à sua residência”.

De acordo com Faria e Moscovits (2017), o direito à educação em seu sentido estrito, é direito humano fundamental e dever do Estado. A sua subjetividade é objeto de controle do cidadão, a partir da regra inicialmente interposta pelo Estado, na garantia dos direitos coletivos, sendo também de caráter individual.

Esses trechos são permeados de elementos, dentre eles: o não direito iniciado desde o tempo que lhe foi negado de estudar devido à sua trajetória de vida na luta pela subsistência e garantia dos demais direitos; o mesmo não direito ao se fechar o acesso à escola; a resistência do educando; os educandos que ficaram fora da escola por conta dessa situação. Arroyo (2005) ressalta que antes de analisar os educandos e reduzi-los a portadores de trajetórias escolares truncadas e/ou interrompidas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social e de negação dos direitos básicos. Faria (2012), observa que os jovens e adultos são excluídos da escola e, na maioria das vezes, também são privados de outros direitos básicos: direito à saúde, alimentação, ao trabalho, saneamento, habitação, organização, lazer, acesso a terra, aos bens de produção e às riquezas que produzem.

Essas interrupções são aqui observadas não por motivos atribuídos ao educando como na maioria das vezes acontece, isto é, o aluno, quase sempre, é responsabilizado por não

perseguir o caminho da escola “na idade certa” como se não fosse esse o seu desejo e, ainda, fecha-se um tempo, delimita-se uma faixa etária adequada e “ideal” para aprender. Quando esse mesmo educando retorna à sala de aula, é interpretado como uma segunda chance para recuperar um tempo perdido e o mesmo acaba internalizando e externalizando através de seus relatos conforme observado pelo educando 4: “voltei para recuperar um tempo perdido”.

De acordo com Arroyo (2005), a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga. (ARROYO, 2005, p.4)

Por outro lado, alguns educandos afirmam não ter continuado ou iniciado a sua trajetória escolar por questões relacionadas ao trabalho, família e inúmeros fatores, porém reconhecem ter construído repertório de saberes e de aprendizagens nas mais variadas áreas, embora com autonomia limitada nas situações que exigem o uso da leitura, da escrita e conteúdos escolares e, portanto, retonaram à escola para atender as suas necessidades do tempo atual.

Por que adentrar nesses relatos dos educandos e educadores antes de detalhar os elementos que surgiram no decorrer do processo de investigação do atual contexto? A ênfase consiste em perceber os componentes presentes, relacionando-os à concepção de Educação de Jovens e Adultos, pois esta concepção pode direcionar o lugar que a EJA ocupa nas políticas públicas educacionais. Essas políticas abrangem o acesso e permanência do educando, bem como a qualidade da educação.

Na história da Educação de Jovens e Adultos as políticas e diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre eles: analfabetos, logo no tempo para erradicação do analfabetismo; não escolarizados, em percursos escolares truncados, no tempo de recuperar os estudos não feitos na idade regular, tempo de reparação de aprendizagens [...]. Não tem sido frequente vincular EJA com direitos humanos, nem com direito à educação. Por décadas, esse direito se esgotava aos 14 anos; logo, ainda não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação. A EJA

seria um tempo de não direito, uma campanha uma ação benevolente. Daí tantos programas das agências sociais da sociedade, não do Estado, porque este se reconhecia apenas responsável pelo seu dever de garantir o tempo predefinido do direito à educação dos 7 aos 14 anos de idade”. (ARROYO, 2017, p.105).

Os fragmentos grifados narram concepções construídas acerca da história da EJA e os diversos olhares direcionados aos educandos com respectivas ações e medidas de acordo cada perfil apresentado. Assim, quando o educando declara: “voltei para recuperar um tempo perdido” ele repete essa concepção, ainda que não verbalizado para ele de forma explícita, porém dito por meio de ações que se materializam ou não, como reflexo do tratamento dado à EJA pelo poder público ao longo da história.

Nesse momento pode-se questionar: tempo perdido ou tempo negado? O tempo perdido pode expressar a ideia de que o educando não construiu nada de significativo quando este não estava na sala de aula, subestimando os seus saberes e experiências durante a sua trajetória de vida. O tempo negado corresponde ao percurso escolar não realizado em detrimento da busca de outros direitos que lhe foram negados, não somente a educação, através do acesso à escola, que se perdeu no caminho.

Por outro lado, vale observar que o educando cita “um tempo perdido” em vez de “o tempo perdido”. O uso do artigo “um” no lugar de “o” faz muita diferença porque expressa uma parte do tempo que “se perdeu”, especificamente, ele relaciona ao processo escolar e que, hoje, retornar à escola para recuperá-lo consiste em atender uma necessidade do momento. Embora o artigo “um” seja indefinido, expressa que este tempo está vinculado à educação, pois o uso do artigo “o” ainda que definido, traduziria o tempo de vida do educando.

De acordo com Garcia (2005), o adulto não retorna à escola com a intenção de recuperar um tempo perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais. Machado (2008) destaca que há meia-verdade sobre o tempo porque há, de fato, no jovem e no adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o “tempo perdido”, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho.

Interessante ponderar que o mesmo motivo que o fez interromper ou não frequentar a escola, o faz voltar: o trabalho! E, agora, o desafio de se manter no trabalho, acompanhando as suas demandas e exigências para, dessa maneira, também ser promovido em virtude do nível de escolaridade.

Machado (2008) ainda adverte para o fato de que não se justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, uma vez que a educação básica precisa primar pelo princípio da

igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e não pautar-se pelas exigências de mercado e na “recuperação desse tempo”. Sendo assim, esses conceitos imaginários da sociedade perpassam pela qualidade da oferta desta modalidade que resulta nas condições precárias e no descaso de como ela vem sendo tratada. Muito há de ser feito no campo da EJA apesar dos avanços obtidos na legislação.

No momento em que o educando salienta “a escola fecha porque o aluno não quer nada”, reforça o discurso de que, pela segunda vez, este não segue ou não seguiu a trajetória escolar por falta de interesse. Sendo assim, fecha-se a escola porque não tem aluno nem mesmo para lhe “dar” uma segunda chance. Esse fenômeno, quando analisado da perspectiva do educando (causas pessoais) – da escola – da sociedade, reúne uma série de elementos para a sua permanência na EJA. Vale ressaltar que a expressão “para a sua permanência” não é utilizada nessa pesquisa por traduzir a ideia de que a permanência pertenceria ao educando, como se as causas e os fatores para esse fim dependessem, exclusivamente, dele.

Pensar nos sujeitos da EJA é ultrapassar os muros da escola, é pensar o tipo de sociedade, na qual estão inseridos: sua cultura, as leis que regem a sociedade, as políticas educacionais, as condições de sobrevivência da população, a condição de classe (marca da questão da desigualdade social), a ideologia que impera na sociedade, as medidas econômicas e sociais, a lógica imperativa do capital que se volta contra o processo de humanização e, ainda, os elevados índices de pessoas não alfabetizadas e não escolarizadas.

De acordo com Arroyo (2017), quando também os educadores vão superando os olhares sobre os educandos, passando a observá-los como sujeitos de direitos, afirmam-se como profissionais de garantia de direitos e, logo, deve ver essa modalidade como dever do Estado. Importante salientar que além dos educandos, os educadores também são sujeitos de direitos, devendo estes, no entanto, reconhecer-se dessa forma.

Portanto, a concepção de EJA e de educando que nela está inserida, acaba por definir e interferir nos caminhos traçados em um passado mais distante ou recente, no presente e ainda no que está por vir, refletindo o seu lugar na área das políticas e a sua importância na sociedade. Avançar no debate de reconhecer pessoas jovens, adultas e idosas como sujeitos de direitos consiste em galgar patamares de discussão acerca dessa oferta. É refletir dentro e fora dela acerca dos sujeitos de direito à educação.

3.1 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCADORES: O QUE VIVENCIAM?

3.1.1 “É um cenário de insegurança para aluno e professor”

O trecho que inicia essa seção representa o eco das vozes dos sujeitos e o ponto de partida, traduzindo os sentimentos dos educandos e educadores que atuam no chão da escola acerca do atual contexto. Esses sentimentos foram internalizados de modo espontâneo pelos primeiros entrevistados, passando a integrar o roteiro de entrevista semiestruturada, uma vez que surge da necessidade de escuta da parte da maioria dos entrevistados, pois alguns dos entrevistados não queriam falar sobre o assunto de tão angustiados que estavam em pensar a respeito do quadro atual da EJA.

A proposta dessa pesquisa não foi de caminhar por uma via “terapêutica”, embora tenha sido sinalizada pela educadora 24: “De certa forma, estou feliz porque me sinto aliviada de ter alguém para compartilhar os meus pensamentos e sentimentos”.

O educador 22 salienta: “Inicialmente é preocupante a gente perceber que uma escola fecha. E vão fechando salas de aula e qual a pergunta que poderia vir? A partir do momento em que eu fecho uma sala de aula, aqueles alunos que frequentavam essa sala de aula estão indo para onde?”.

Essa pergunta é feita por muitos que estão no chão da escola, porém vale adiantar que não tem uma única resposta, o que pode ser observado no decorrer do diálogo entre os sujeitos e autores que estudam a EJA. Fecha-se sala de aula, fecha-se acesso e, então, o educador 22 traz para a discussão não somente a permanência como também o acesso que, a cada ano, está se estreitando. A luta dos profissionais, portanto, consiste em garantir ambos. E continua com a seguinte reflexão:

Por outro lado precisa rever os questionamentos do fechamento dessas salas quando você tem turmas pares, turmas repetidas e que você analisa que nas turmas A, B e/ou C são poucos alunos, mas são do mesmo segmento (ano escolar). Nesse sentido eu não venho com vários questionamentos para impedir o fechamento de uma turma desde quando você ofereça àqueles alunos condições para eles se manterem. Essa é uma preocupação da escola e minha, enquanto gestão. Onde é que está o problema quando isso acontece? É também a gente discutir e lutar pelo nosso profissional, pois esse professor já organizou a vida dele naquele ambiente escolar e no momento que fecha uma turma dificulta também para o professor. Agora... Se eu tenho apenas uma turma e só oferto aquela turma, mesmo com apenas cinco alunos, eu vou lutar para que essa turma permaneça. (Educador 22 - 2017)

Além de trazer a questão do acesso/permanência para a discussão e a situação do aluno, o educador menciona outro sujeito da EJA que também merece atenção diante desse contexto, que é o professor. Como fica a sua vida profissional em relação à organização de horários quando se fecha uma turma ou escola? Como se sente diante dessa circunstância? Também poderíamos ir adiante, indagando: Quem é esse professor? Como foi o seu processo de formação? E ainda: Quem é esse aluno? O que sente? O que pensa? O que faz?

Essas perguntas apresentam respostas que aqui não serão dadas em “estaque” e nem de forma compartimentada. Pela característica da proposta dialética, elas surgem pelos próprios sujeitos que se revelam, juntamente com os teóricos que fundamentam essa pesquisa no transcorrer de toda a escrita.

Os relatos da educadora 24 e do educando 12, abaixo destacados, foram utilizados em virtude de suas citações estarem permeadas dos elementos que aqui estão organizados por subtópicos de forma aleatória, isto é, a disposição dos elementos mencionados pelos sujeitos não obedece a nível hierárquico e a nenhum grau de importância de um em relação a outro, pelo contrário, retrata a ligação entre eles através dos pontos que se entrecruzam.

Eu me sinto angustiada e já me questionei quanto ao meu trabalho. Eu consigo fazer um bom trabalho e tenho reconhecimento. As pessoas gostam do meu trabalho e valorizam. Por que a gente que trabalha à noite é tratada com tanto descaso? A impressão que eu tenho é que algumas pessoas pensam que quem trabalha à noite é porque não quer trabalhar ou porque é fácil ou porque não tem compromisso ou, ainda, porque é moleza. E não é assim... Quando a primeira escola fechou (2012), eu chorei muito. E nessa escola tinha uma quantidade expressiva de alunos para funcionar, até mais alunos que agora, porém fechou. Eu nunca pensei que fosse fechar. Eu penso que quem estava à frente deu força para fechar. Não cheguei a fazer uso de antidepressivo porque sou uma pessoa muito positiva e já tive muitas dificuldades que me ajudaram a amadurecer. A vida fez com que eu amadurecesse. Então, para eu me entregar é muito difícil, às vezes fico com uma angústia reprimida, guardada. O sentimento fica ali guardado dentro de você. O sentimento do professor da EJA é de insegurança. Eu não tenho segurança, eu não posso fazer planos, eu não posso afirmar, eu não posso dizer que no próximo ano eu estarei aqui. Algumas colegas pediram exoneração, outras foram trabalhar no diurno. (Educadora 24 - 2017)

Eu acho que a escola não oferece atrativo, mas oferece algo importante e essencial que é o professor. Por outro lado, o aluno chega muito cansado e não consegue acompanhar. Vejo os esforços dos professores, se empenham, mas não o suficiente para quem está chegando do trabalho. O aluno precisa de algo mais... O meu sentimento é de tristeza. Eu estou me dedicando muito nessa escola que estou. Nos outros anos eu não tinha muita participação; entrava e saía. Aqui eu participo mais, embora falte muita coisa para me desenvolver. É uma situação difícil e vai ficar pior para os alunos porque muitos querem estudar. Se essa escola fechar, eu vou para outro colégio porque tenho carro e é mais fácil me deslocar. (Educando 12 - 2017).

Em seus discursos, carregam a percepção e sentimentos mediante conjuntos de fatos que se desenrolam em cena, trazendo os seguintes assuntos de modo implícito e explícito: o não direito, formação de professor, precarização do trabalho docente, o papel do gestor, a invisibilidade da EJA, ausência de políticas efetivas, políticas necessárias, desafios da escola na contemporaneidade, a instabilidade para educador e educando, propostas metodológicas, currículo, fechamento de turmas em anos anteriores ao período temporal de investigação da pesquisa e demais assuntos que são tratados adiante que se cruzam reciprocamente.

De acordo com Soares (2011), as pesquisas no campo da EJA evidenciam temáticas e debates que dão ênfase à formação de professores, políticas públicas, identidade dos sujeitos, alfabetização, escolarização, mundo do trabalho, currículo e prática pedagógica.

Os sujeitos no chão da escola já observam e verbalizam a necessidade de trazer essas temáticas para o debate sobre a EJA, contribuindo para a presente pesquisa, não comparando a um polvo com vários tentáculos desarticulados com movimentos desordenados e sim como tentáculos que se articulam e se dialogam para compreender o contexto observado, cujo corpo é a EJA. A ideia consiste em observar como esses “apêndices delgados flexíveis” se movimentam, colaboram e em que nível estão fortalecidos para captar alimentos para nutrir esse corpo; são extensões que se caracterizam como temas transversais que atravessam e se ligam ao corpo que, uma vez enfraquecido, morre, se fecha.

Os entrevistados também salientam a importância de fortalecer a EJA a partir de ações de resistência para que esse corpo não venha enfraquecer, verbalizando outro movimento realizado no interior das escolas por meio de seus agentes, conforme anunciam a educadora 1 e o educando 12, que passou pela experiência de fechamento de escola e ressalta o que faltou e o que poderia ter feito da parte da escola para que esta continuasse funcionando.

Enquanto profissional e pesquisadora, esse cenário me deixa bastante preocupada e, ao mesmo tempo, bastante feliz por perceber que, mesmo diante de todas essas questões, ainda existe outro movimento, que é o de manutenção e de reafirmação desta modalidade de ensino, ainda que timidamente, ou pode-se dizer de forma pontual, presente em algumas unidades de ensino. Percebo que há um movimento para a intensificação e ressignificação desta modalidade e isso me deixa mais tranquila. (Educadora 1)

Percebi muitas pessoas desanimadas. Seria muito bom se tivesse um líder; líder seria bom no início. Quando você não participa de um projeto, de um movimento, você não voa; não tem ânimo. Falta de um líder no início do ano letivo e de movimento coletivo da parte dos alunos, professores, funcionários e diretor. Fechar a escola para mim é uma tristeza. Quando você quer, você mantém a escola aberta e quando falo “você”, me refiro a todos que estão na escola. (Educando 12)

Os relatos acima vêm confirmar a organização dos capítulos dessa pesquisa, não somente dando ênfase às denúncias, mas também aos anúncios, pois a proposta é discutir a EJA não apenas em sua fragilidade e sim no lugar de possibilidade, com o olhar inclinado para as ações que se realizam nas escolas e fora dela, tornando-a visível em busca de uma mudança da realidade. Freire (1996) já pronunciava que a mudança de mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação. A educadora 10 argumenta: “Eu já participei de muitos movimentos dentro da rede para pensar e fortalecer a EJA, mas eu descobri que posso lutar dentro da escola”.

A educadora 18 afirma: “[...] é um cenário de insegurança, de tensão muito grande porque a possibilidade de fechamento de turmas/escolas é real, acontece ao nosso redor”. O educando 13 ao passar pela experiência de fechamento de escola de forma direta, sinaliza: “É uma perda muito grande porque não fecha apenas a escola prédio, fecha-se a possibilidade de estudar e de aprender; o meu sentimento é de tristeza”. A educadora 8 verbaliza: “É uma sensação péssima e até para falar sobre o assunto, eu não gostaria de falar, mas é uma realidade. O mais triste é que não é algo que pertence somente a essa escola. A quantidade de escolas fechadas no noturno, nos últimos dois anos, é assustadora”. A educadora 10 salienta: “O cenário da EJA é de insegurança em todos os sentidos: trabalhista, financeiro, psicológico[...]”.

Fiquei fragilizada, triste e ainda tenho medo, pois você trabalha hoje numa escola e não sabe o que vai acontecer na outra semana. Era uma humilhação ficar na secretaria de educação. Eu trabalhava numa instituição particular e ficava desesperada e o meu desespero sempre aumentava. Era horrível; uma sensação de impotência, de vulnerabilidade e insegurança. (Educador 21 – 2017)

O fechamento de turmas/escolas de EJA na RMS é uma realidade, algo que vem e que está acontecendo e, a cada ano, se aproxima mais dos sujeitos educandos e educadores; é o sujeito falando dele e não narrando algo que aconteceu com outrem, porém reflete nos educadores que vivenciaram indiretamente porque compartilham as mesmas sensações. Para os que passaram pela experiência e ainda continuam atuando, o sentimento também é de revolta.

Meu sentimento, na realidade, é de revolta porque é uma maneira de estar negando a informação e a cultura às pessoas que têm vontade e sede de aprender. Então, o meu sentimento de revolta é porque, nas escolas que eu passei e atuo hoje, quando você falta por alguma necessidade que realmente não dá para você deixar de faltar, você percebe a sede dos alunos e aquele movimento: “Pró, por que você não veio?”. Recentemente, perdi meu irmão. Os meus alunos tem o meu número de *whatsApp*. Eu recebi várias mensagens de otimismo, de conforto, de fé... Por eu ter me ausentado, uma aluna chegou e disse: “Pró, a gente sabe de sua dor, mas a gente precisa da senhora”. Então, esse chamado: “a gente precisa da senhora”, eu não vejo

isso ser levado em consideração. As pessoas que estão à frente deste segmento não têm esse olhar; eles não estão aqui todos os dias para ver o movimento que as escolas fazem para manter o aluno; eles não veem o movimento que o próprio aluno faz para estar aqui à noite depois de uma jornada de trabalho ou de outras demandas, de cansaço. Então, não se tem esse olhar [...] Às vezes o sentimento é de revolta porque por uma situação ou outra, eles não levam em consideração. Ainda determinam: “se tiver x alunos, vamos fechar”, desconsiderando todo o trabalho que essa escola vem desenvolvendo e o trabalho que esse aluno teve para poder aprender, de fato. O maior desejo deles é aprender a ler e escrever. Então, vai tirando isso dele. (Educadora 23).

O sentimento de revolta que está presente nessa educadora parece não pertencer somente a ela porque seu depoimento representa a voz de muitos. Nesse trecho, ela aborda: negação de direito, a importância do professor comprometido com a EJA, a invisibilidade dos sujeitos da EJA da parte dos governantes, por ausência de ações e políticas de Estado e o desejo do aluno de estar na escola para aprender e escrever. Sobre isso, a educanda 9 evidencia: “[...] vai ficar só nas letrinhas? Não! Preciso aprender mais. E tendo lugar mais próximo para estudar é melhor ainda”.

Ao expressar: “Pró, a gente precisa da senhora”, a educanda concorda com o colega quando o mesmo registra: “Eu acho que a escola não oferece atrativo, mas oferece algo importante e essencial que é o professor”. Observa-se o reconhecimento da importância do professor e da professora da EJA para a permanência do educando e, portanto, a sua formação é indispensável para atuar com os sujeitos dessa modalidade. O professor tem importante participação para a permanência deste aluno, embora não seja determinante, uma vez que existem outros fatores convergentes.

Por outro lado, o professor também pode colaborar para o afastamento desse aluno, conforme revela a educadora 3 ao relatar fechamento da escola, na qual atuava como profissional da EJA: “[...] dois fatores foram fundamentais para o fechamento dessa escola: a falta de segurança no bairro, pois a violência aumentou muito nessa região, dificultando a ida e vinda dos alunos, e a falta de compromisso de alguns professores (planejamento e frequência), infelizmente”. Sobre isso, o educando 14 explica: “ [...] a gente fala de alimentação, da questão merenda e outras coisas, mas eu acho que a escola aberta com professores comprometidos e preparados, com perfil para a EJA é importante”. De acordo com Machado (2008), justifica-se um olhar mais atento sobre o outro sujeito dessa modalidade de ensino, o professor, e como ele tem sido preparado.

O educando e a autora Machado ressaltam a importância do professor que atua na EJA, considerando a sua identificação com essa modalidade e a necessidade de conhecer os sujeitos que dela fazem parte. Embora alguns temas transversais surjam para estudo em vista de implementação e investimento em políticas educacionais, garantir a formação de professor

é fundamental para que este compreenda os sujeitos educandos em suas necessidades e especificidades.

O sentimento manifestado pelos sujeitos não se esgota nessa seção, pois reaparece nos demais subcapítulos, uma vez que perpassa todos os tópicos, assim como os demais elementos, porém é finalizado em termos de organização textual. Em resposta à observação do educando 12 quando relata: “percebi pessoas desanimadas”, esse subtópico dá destaque às palavras da educadora 27 que conclui com uma atitude convocatória de persistência e ânimo: “Eu me sinto um pouquinho no chão para tentar me erguer novamente, porém na EJA a gente cai, mas a gente se levanta”.

3.1.2 “A gente interpreta que o primeiro critério é a quantidade de alunos”

Segundo os sujeitos da pesquisa, não existe nenhum critério pré-estabelecido em documento oficial para o fechamento de uma escola e/ou redução de turmas de EJA da RMS; não há nada substancial e palpável para ser seguido em cumprimento de uma determinação, conforme relato da educadora 27: “não existe nenhum documento ou publicação no diário oficial sobre esse assunto”. Percebe-se, inicialmente, que o número de alunos matriculados e frequentes nas turmas de EJA justificaria o fato de reduzir turmas e, conseqüentemente, fechar escolas. Dessa maneira, o fechamento de turmas e de escolas, é interpretado, a princípio, como efeito de uma causa, denominada redução do número de alunos, segundo o coletivo entrevistado.

O que a gente interpreta, dentro da rede municipal de Salvador, é que o primeiro critério é a quantidade de alunos matriculados. Então, eles se baseiam no que tem, sem levar em conta a especificidade, ou seja, qual é o perfil de cada turma (porque existe) e também porque a rede oferece apenas uma modalidade, que é a presencial, que muitas vezes não atende às necessidades daquele educando que procura o segmento da EJA. Acreditamos também na ampliação dessa oferta não apenas no noturno, mas também acontecendo no diurno. (Educadora 19 - 2017).

Esse mesmo coletivo também nos convida a analisar a situação, focando no fechamento, através dos aspectos relacionados à permanência do educando e, após fazer esse exercício, a redução de número de alunos sai do lugar de causa e passa a ser efeito em resposta à ausência de políticas públicas. Sobre isso, o educador 22 declara: “é necessário pensar políticas públicas voltadas para a EJA ou, se querem tirar a EJA, pensar políticas para a educação do noturno, isto é, daquele aluno que não teve oportunidade no diurno e, com certeza, a escola vai ter aluno”. O educando 14 discursa sobre esse assunto, destacando: “Eu

não vejo nenhuma política assegurada porque a partir do momento em que o governo se propõe a fechar escola com o discurso que tem evasão⁶ escolar, então não vejo assegurar nenhuma”.

Quando você fecha uma escola, você está tirando direitos, independente de ter um ou dois, três, quatro ou cinco alunos na sala de aula. É porque “eles” gastam dinheiro com tanta coisa que não interessa a comunidade [...] Por que uma coisa essencial eles querem fechar? Por que vai fazer economia? Economia de quê? Quando você economiza dinheiro com a educação você está fragilizando o cidadão que precisa aprender, tirando o direito dele. (educando 14)

Eu já acho um absurdo o fechamento de turmas. O fechamento de escolas, em minha opinião, é um desserviço do governo porque ele faz exatamente o que deveria combater. O governo deve ofertar o acesso e a permanência à educação. Quando o governo fecha a escola com o discurso de que só tinha vinte alunos ou quarenta e oito, por exemplo, eu penso que o governo deveria refletir diferente; pensar que a escola tinha vinte vidas, quarenta e oito vidas que estavam frequentando a escola de forma regular. Quando fecha uma escola, a maior implicação é tirar o direito do aluno de buscar aquilo que já lhe foi negado à vida toda. (Educadora 10)

Os dois educadores e o educando trazem em seus relatos, a importância de lançar o olhar para a especificidade da EJA e, partindo dessa premissa, investir em políticas que atendam as reais necessidades desse público, tendo em vista o acesso, a permanência e a qualidade desta oferta de ensino. E pensar políticas também exige o exercício de avaliar o que se tem de concretizado no campo da EJA, esgotando todas as possibilidades antes de chegar a cogitar o fechamento de escolas, que hoje parece estar fortemente atribuído ao fato de não ter aluno, porém contra-argumentado pela educadora 12 quando declara: “essa escola é a única que oferta EJA I – anos iniciais. Alguns alunos migraram para a nossa escola por ser a única do bairro a ofertar vagas e, por conta disso, teve lista de espera. Então, existe demanda”.

A educadora 8 salienta uma realidade quando declara: “eu confesso que não estou entendendo direito o que está acontecendo, pois são várias as causas para a gente chegar a essa situação de fechamento; a gente não tem uma população que é completamente alfabetizada; nós temos um número significativo de pessoas adultas não alfabetizadas (não sei dizer em porcentagem) e, ainda, temos aquelas alfabetizadas, mas consideradas como analfabetas funcionais”. A educadora 10 sinaliza: “O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra na pesquisa que 1/3 da população na faixa etária acima de 15 anos,

⁶ A terminologia evasão escolar é muito utilizada no chão da escola por educandos e educadores, porém vale ressaltar o equívoco dessa expressão, pois os alunos/alunas se afastam temporariamente para resolver problemas pessoais ou profissionais, porém acabam retornando à sala de aula. Além disso, o modelo de escola, refletido pelo tipo de sociedade, acaba expulsando-os.

ainda não estão alfabetizadas. Então, existe demanda. Por que essas pessoas não procuram a escola e quando procuram evadem?”.

Segundo pesquisa do IBGE (2017), realizada em 2016, a Bahia possui 1.538.290 pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever. A taxa de analfabetismo do estado é maior entre as mulheres com 60 anos ou mais. Salvador apresenta um número expressivo de 61.574 pessoas não alfabetizadas nessa faixa etária. No âmbito nacional, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos) e apresentou relação direta com a idade, aumentando à medida que a idade avançava até atingir 20,4% entre as pessoas de 60 anos ou mais, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD).

De acordo com Arroyo (2005), o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Rummert (2007) nos apresenta uma situação paradoxal: convivemos com elevados índices de analfabetismo, baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e possibilidades menores de acesso ao ensino médio. Simultaneamente, os discursos dominantes atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional.

Gadotti (2016) destaca que o analfabetismo continua fora da agenda política. Parece que cansamos de alfabetizar adultos. É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos “analfabetos” adultos, tentamos “letrá-los” e não conseguimos. Então, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos.

Sobre a declaração da educadora: “eu confesso que não estou entendendo direito o que está acontecendo, pois são várias as causas para a gente chegar a essa uma situação”, permite a curiosidade acerca de o porquê da diminuição do número de alunos matriculados e frequentes nas escolas, uma vez que existe demanda tanto comprovada em pesquisa realizada pelo PNAD como no próprio processo de matrícula através de lista de espera.

Interessante destacar que o fechamento de turma e/ou de uma escola quando está relacionado à quantidade de alunos, parece, a princípio, que os sujeitos educandos são responsabilizados e culpados pelo fechamento, uma vez que os mesmos não procuram uma escola para efetivar a sua matrícula ou, quando matriculados, abandonam a sua trajetória escolar como citado pela educadora 24: “[...]a gente até começa o ano letivo com uma quantidade expressiva de alunos, mas eu percebo que, no decorrer do processo, o número de alunos vai diminuindo”. Isso implica no desafio da permanência nas turmas de EJA.

Segundo o relatório da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA+6), até 2006, observa-se um forte aumento do número de matrículas na EJA. De 2007 em diante, as matrículas apresentaram uma queda no ensino fundamental e no ensino médio. Tal queda foi percebida de forma mais acentuada no ensino fundamental – sobretudo em seus anos iniciais. A demanda existe para as pessoas não escolarizadas e as regiões Norte e Nordeste são as que mais concentram esse número.

De acordo com Di Pierro (2016), desde 2007, a diminuição do número de matrículas na EJA vem se acentuando, atingindo as redes pública e privada, os ensinos fundamental e médio, as redes estadual e municipal, porém enfatiza a necessidade de um estudo sobre esse assunto. As observações de Di Pierro dialogam com o atual contexto da EJA em São Paulo e em outras capitais ao conceder entrevista a uma revista renomada em 2016 acerca da diminuição da matrícula na EJA observada no Brasil nos últimos anos, conforme dados do Censo Escolar de 2014.

A autora apresenta quatro hipóteses que exigem maior aprofundamento acerca do motivo da queda da quantidade de alunos, destacando: o mercado de trabalho, ausência da construção de cultura do direito à aprendizagem ao longo da vida⁷, a inadequação de políticas públicas e, por último, tem a ver com a falta de qualidade da EJA. Ressalta que nesse mesmo ano a EJA é incluída nos programas de assistência estudantil do governo, passando a ter um livro didático, direito à merenda e ao transporte, além de receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Esse cenário apresenta uma situação paradoxal, pois de um lado, Pierro (2016) sinaliza que os problemas e entraves que constituíram denúncias de anos e anos estariam perto da superação e de outro, a demanda por matrícula na EJA passou a cair, o que contrariou as expectativas e fez com que o fenômeno da queda de matrícula fosse analisado através de hipóteses que merecem estudo mais apurado.

Ventura (2017) confirma que é notório, desde 2007, o decréscimo constante nas matrículas de ensino fundamental e médio nessa modalidade de ensino em todo país, pois as matrículas da Educação de Jovens e Adultos têm apresentado uma significativa diminuição. A autora, a partir de um estudo realizado no Rio de Janeiro, revela dados que evidenciam a redução no atendimento tanto na rede estadual quanto na maior parte das redes públicas municipais de ensino, atribuindo o termo “fenômeno” mediante cenário apresentado.

⁷ A expressão aprendizagem ao longo da vida não está sendo utilizada na perspectiva da meritocracia e do desempenho para atender as forças do mercado. O termo refere-se ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e, para isso, independe da faixa etária em que as pessoas se encontram; não está vinculada ao etarismo.

Nos últimos anos um fenômeno observado nesse campo é que o atendimento aos jovens e adultos, que sempre foi de pequena monta, vem regredindo ainda mais. A oferta, nesse formato inadequado e limitado, acaba por favorecer o esvaziamento das turmas. O mais grave é que esse declínio por parte dos alunos tem sido usado para explicar o fechamento de turmas e até mesmo para justificar o encerramento da oferta da modalidade em várias escolas. Em suma, os próprios alunos da EJA estão sendo responsabilizados pela diminuição de matrículas. (VENTURA, 2017, p.40)

Muitas questões estão entrelaçadas nesse emaranhado de fios, pois conforme mencionado no início da pesquisa e reafirmado por Ventura (2017), o fenômeno da redução e fechamento de turmas/escolas quando observado, inicialmente, traduz a ideia de que a falta de interesse ou abandono da parte do educando seria o argumento principal para justificar o cenário. Quando esse fenômeno é analisado, acrescentando elementos para a interpretação mais apurada da realidade, o esvaziamento passa a ocupar o lugar de consequência, saindo, dessa maneira, do lugar das causas do fechamento.

De acordo com Pedralli (2013), o tema abandono/permanência é complexo, pois perpassa todos os níveis de ação e de participação no processo educacional, social, governamental, institucional e outras dimensões. Não podemos interpretar o esvaziamento pela falta de interesse e comprometimento da parte dos alunos, pois há muitas questões envolvidas nesse processo. Sobre isso, a educadora 25 confirma: “A secretaria deveria ter um envolvimento maior e não culpar a própria comunidade, pois quando se fecha uma escola, ela culpa a comunidade de que não quer nada. Não é por aí; um aluno só numa sala, é função social da escola. É um a menos”.

A educadora 1 enfatiza que “os sujeitos da EJA não evadem; eles se afastam temporariamente para resolver um problema de ordem pessoal e/ou profissional e, depois de solucionado, eles retornam à sala de aula”. Segundo a educadora 19, o esvaziamento consiste numa realidade não apenas da EJA e perpassa todos os segmentos, chegando a ser considerada uma situação séria e preocupante, o que revela algo a ser feito no campo educacional enquanto desafio conforme interpretação da educadora:

A gente já começa a perceber o esvaziamento das crianças no diurno; a gente tem se perguntado sobre isso. Não é a toa que tem o ⁸agente da educação para resgatar essas crianças que mesmo as famílias recebendo bolsa família, que seria a forma de garantir, mas se as escolas não têm o entendimento do controle desse fluxo dos alunos, que são a frequência e a repetência, pois o fato do aluno ser reprovado, isso o expulsa; não é aprová-lo de qualquer jeito, mas é a escola empreender esforços. Chega uma hora que o aluno completa 15 anos e é “jogado” na EJA. Esse aluno já entra na EJA com o pensamento de estar cumprindo uma sentença. (Educadora 19-2017).

⁸ Agente da Educação é um programa instituído em 2014 para diminuir o índice de evasão escolar e consiste no acompanhamento dos alunos infrequentes, na condição de estagiário (a) estudante do curso de pedagogia.

O fragmento acima desperta para o desafio da escola na contemporaneidade para continuar exercendo o seu papel no que diz respeito ao sentido social, cultural e científico para atender às demandas da atualidade, acompanhando os avanços nas diversas áreas e atraindo o educando desde início de seu processo de inserção no âmbito escolar, pois de acordo com Amorim (2007), uma das grandes preocupações deste início de século vem sendo a de encontrar o verdadeiro sentido para a escola enquanto instituição que educa milhões de pessoas, definindo a importância de cada setor, como as áreas científicas, culturais, políticas e sociais.

A educadora 10 quando narra: “Se a gente pensar de forma mais crítica, a EJA não era para existir porque deveria garantir a educação básica para as crianças e adolescentes, mas não é garantido por inúmeras questões; esse aluno chega numa sala da EJA excluído de um processo educacional quando era criança; chega marginalizado social e economicamente”.

Pensar na permanência nas turmas de EJA constitui um grande desafio para os profissionais que atuam diretamente na escola que, diariamente, investem em ações para suprir a falta de políticas. Embora algumas unidades escolares tenham resistido até o momento, vale destacar que o realizado não possui abrangência porque envolve aspectos amplos que ultrapassam os limites da escola.

3.1.3 “Para falar de permanência, é necessário pensar políticas para a EJA”

Para falar de permanência também é importante destacar o verbo “permanecer”, que significa “estar fixo”, “estar ligado” e, além disso, expressa “continuar”. O conceito da palavra surge da necessidade de aprofundar o seu sentido, atribuindo significado ao estudo do assunto acerca da permanência vinculada às políticas existentes e necessárias para que o educando possa estar ligado, fixo ou, ainda, continuar o percurso escolar, agora no ângulo que permita visualizar os elementos que não dependam exclusivamente dele. De acordo com a LDBEN 9394/96, inciso I do art. 3º: “o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Na primeira fase do diagnóstico da situação da EJA na RMS, os sujeitos mencionaram as políticas existentes e as necessárias para a permanência de turmas de EJA. Sobre isso, 30% relacionam às leis, decretos, portarias e currículo como políticas específicas para EJA na RMS, enquanto 70% do total de entrevistados, não observam a existência de políticas.

Quando a pergunta engloba a palavra permanência, 100% revelam inexistência de políticas conforme declara a educadora 10: “O governo não tem que pensar em fechar, mas

pensar políticas de permanência para esses alunos; as políticas que devem ser feitas são aquelas que façam o aluno vir para a escola e não importa se são quatro ou quarenta. Os quatro que frequentam devem ser respeitados; o que o governo vai fazer para reduzir gastos é problema dele, pois ninguém vai para uma gestão achando que tudo será maravilhoso”.

Os educandos também sinalizam a necessidade de investir em políticas para a permanência de turmas na EJA, situando essa questão como um grande desafio para os profissionais que atuam nessa modalidade educativa. Isso é demonstrado nas linhas das cartas escritas por eles e apresentadas ao Fórum EJA Subúrbio II que estão anexadas à pesquisa.

A partir do existente e do necessário para a EJA, os sujeitos se mobilizam em vista da efetivação do direito e, quanto a isso, a educadora 26 ressalta: “A nossa luta, a nossa perspectiva de luta nesse momento é de enfatizar tanto o professor, mas sempre visando o aluno; todas as ações para que cheguem nesse aluno”.

Ainda complementa: “A gente vai lutar para que tenha os quinze ou os vinte. Eu quero mais porque eu sei que tem mais do que isso, mas os três, os quatro ou cinco que estão ali, diariamente frequentando, nós temos que lutar para que eles consigam vencer esse marasmo porque eles estão dentro dessa invisibilidade há muito tempo”.

3.1.4 “A Educação de Jovens e Adultos é um segmento invisível”

A invisibilidade da EJA é interpretada pela falta de atenção do poder público para essa modalidade em virtude dos sujeitos que a integram serem considerados invisíveis na sociedade, ou seja, as pessoas jovens, adultas e idosas carregam marcas de exclusão social; algo construído historicamente e relacionado à negação de direitos. Sobre isso, a educadora 26 faz um relato quando menciona a importância desse sujeito estar na escola e, principalmente, quando este se sente acolhido pela equipe escolar: “[...] é resgatar os jovens; aquele que está no shopping, mas pegando a bandeja e ninguém vê; ninguém diz: ‘muito obrigado!’. E ele está tão naquele lugar de submissão que ele já não se sente mais gente. Muitas vezes você dá um bom dia ou ‘boa tarde’, mas ele não responde porque está tão invisível há tanto tempo que ele nem se percebe mais gente”.

Esse trecho do relato da educadora lembra a história do “Sapato perdido de Mateus” que se passa em Copacabana, narrada no texto de Pablo Gentili, intitulado: ‘La exclusion y la escuela’, o qual aborda a temática da exclusão vivenciada na escola e na sociedade, considerando fatos anormais/normais e visíveis/invisíveis, impulsionando o pensar sobre práticas e posturas de inclusão e exclusão através do fazer diário nos mais diversos espaços. A

sociedade é refletida na escola que, uma vez fragilizada na área das políticas educacionais de EJA, repercute o grau de importância dispensado pelo poder público para essa modalidade, bem como às pessoas que a compõem.

Na narrativa do sapato perdido de Mateus, Gentili (2001) destaca a preocupação das pessoas ao perceberem que um dos pés de Mateus estava descalço, demonstrando atitudes e gestos solidários em relação à situação vivenciada pela família da criança. O pé descalço de Mateus e o fato da perda de um dos pares de seus sapatos eram motivos de incômodo, desconforto e necessidade de cuidado e zelo da parte das pessoas que observam a cena do sapato perdido e dos pés descalços. Por outro lado, essa situação fizera o pai de Mateus refletir e questionar o porquê dessa cena despertar o interesse e a atenção de tantos que por ali cruzavam o caminho percorrido por Mateus.

Afinal, o pai observara uma situação paradoxal que se passara na cidade maravilhosa: de um lado, o pé descalço de Mateus que fazia ecoar vozes por entre as esquinas e calçadas em virtude de uma cena anormal e inadmissível: o pé descalço de Mateus devido à possível perda de seu sapato. De outro lado ou, até, de um mesmo lado, juntamente com a história que se passara com Mateus, estavam muitos pés descalços não tão perceptíveis quanto os pés de Mateus, talvez pelo simples fato dos pés que habitualmente já estão descalços serem considerados e analisados como normais pela sociedade. Afinal, esses pés descalços não perderam apenas os seus sapatos, mas os direitos que lhes foram negados de estarem calçados. Esses pés não existem; eles são invisíveis!

Dessa forma, surgindo uma situação oposta: o de estarem calçados! Talvez essa cause estranheza e estranhamento das pessoas porque essa é que se apresenta anormal pelos esfarrapados, considerando a realidade dos pés descalços. Assim, é “anormal” uma criança de classe média andar sem sapato enquanto é “normal” e admissível uma criança da classe desfavorecida caminhar com os pés descalços vagando por entre as praças, avenidas e ruas da grande Copacabana. Assim, Gentili (2001) conclui que a seletividade do olhar temeroso é implacável, dois pés descalços não são dois pés descalços. Um deles é o pé de uma criança. O outro, o pé que não existe, ele é invisível; é o pé de ninguém.

A educadora 26 complementa: “[...] Então, quando ele chega nessa escola em que o professor, o porteiro e a merendeira dizem o nome dele, isso é dignidade, minha gente. Não importa que tenha dois, três ou cinco alunos”. A educadora 10 declara: “Se nós, professores, somos invisíveis, somos apenas um número e descartados a qualquer momento, em minha opinião, esse aluno também é número e, para o órgão central, tanto faz como tanto fez se fechar aqui ou ali. Isso é nítido, é claro; não se tem essa preocupação”.

A invisibilidade perpassa pela ausência de políticas que venham concretizar as ações em torno do direito à educação em qualquer idade e, segundo Di Pierro (2010), quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade. Esse grau de importância desvela-se na falta de investimento na chamada pública para a EJA no âmbito nacional e local.

Portanto, a educadora 19 salienta: “Como a EJA é um segmento que está invisível, não existe uma ‘visão’ no sentido de caminhar para atender esse segmento” e a educadora 26 conclui: “O esperar em Paulo Freire nos mobiliza no sentido de buscar. A gente tenta alavancar a EJA desse lugar de invisibilidade”.

3.1.5 “O governo precisa investir em publicidade para a EJA”

A educadora 7 ratifica: “[...] de existir alunos para a EJA, existe. Temos demanda, mas o que falta é o chamamento”, enfatizando a entrevista das gestoras, da escola onde é lotada, à uma emissora de TV e transmitida em outubro de 2017. No mesmo dia que a matéria foi ao ar, duas matrículas foram realizadas, fora do período, o que vem confirmar a necessidade de chamada pública para a EJA. Sobre isso, Di Pierro (2016) anuncia que falta atitude convocatória do poder público. Mobilizar adultos para estudar é difícil em vários países. Políticas de EJA demandam comunicação, convocação, mobilização, motivação, o que não acontece no Brasil. A educadora 7 ainda complementa “Se uma matéria em outubro causou esse impacto, imagine se a gente, ou melhor, se a Secretaria Municipal de Educação (SMED) fizesse publicidade no período da matrícula com campanhas televisivas, massivas, teríamos mais alunos porque demanda tem”.

Importante ressaltar que a chamada pública está contemplada no Plano Municipal de Educação (PME) conforme estratégia 9.4 que diz: “[...] realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil”. A educadora 7 salienta: “Se a gente analisa uma pesquisa sobre o número de pessoas adultas não alfabetizadas, a quantidade é grande”. A educadora 12 finaliza: “Quero ressaltar a necessidade e importância da chamada pública ser realizada pela Secretaria de Educação. Algumas escolas divulgam as matrículas de EJA através de carro de som, cartazes, visita nas casas e outros, porém tudo financiado e patrocinado com dinheiro dos professores e equipe gestora. Isso deve ser feito pelo poder público”.

Dessa maneira, o educando 14 declara: “Eu acho que o que falta nas escolas, hoje, é publicidade; é o governo investir em publicidade para que essas pessoas possam voltar para a sala de aula porque não é interesse do governo ter jovens, adultos e idosos aprendendo a ler e escrever ou aprender os seus direitos; a gente quer garantir isso”. A educadora 24 sinaliza: “Eu penso que a ‘chateação’ do órgão central consiste em achar que o noturno puxa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para baixo, mas por outro lado a gente não tem nenhum apoio”.

Percebe-se, no entanto, que não basta assegurar a matrícula desses educandos, mas a permanência dos mesmos nessa modalidade da educação básica para que alcance demais níveis de ensino. Isso perpassa por aspectos da escola, do aluno e da sociedade, uma vez que a escola está inserida num contexto sociopolítico-econômico, refletindo, o tipo de sociedade. Esses aspectos surgem no transcorrer da escrita dessa pesquisa quando os sujeitos entrevistados discursam sobre as políticas necessárias para a EJA.

3.1.6 “O currículo deve ser construído e aproximado às demandas do aluno”

O currículo constitui um campo de saber que não se restringe a uma matriz curricular, a um simples documento. Ele carrega marcas ideológicas; ele é político, teórico e prático. Perpassa vários campos do conhecimento: filosófico, antropológico, sociológico e político. A escola, através do fazer pedagógico diário, pode assegurar um currículo que atenda às reais necessidades da comunidade escolar, valorizando os saberes de todos que a compõem, pois como anuncia Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois estes revelam, através das suas histórias, significados, aprendizados, fazeres e saberes construídos ao longo da vida, o que forma a identidade da escola.

Por outro lado, Rodrigues e Santos (2017) advertem para o fato de que não se trata mais de reconhecer as especificidades dos educandos como um grande desafio. A questão premente é superar currículos formalistas em favor de currículos que problematizem e trabalhem as questões culturais, sociais, éticas, políticas, de diversidade, entre outras, na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI).

Macedo (2011) anuncia a ideia de *atos de currículo* em que o conteúdo e forma, instituído e instituinte, poderes e contrapoderes são concebidos, refletidos e vividos de maneira relacional e, desse modo, fazer currículo com o outro tendo em vista a participação e a contribuição dos atores curriculantes para que, de fato, o currículo possa ser reinventado. Esses atores encontram-se no cotidiano do chão da escola.

A educadora 21 enfatiza: “Percebo que os alunos da EJA são tratados como coitados, como se estivéssemos fazendo um favor para eles. Isso não é verdade; eles são sujeitos de direitos. Eles têm direito a um currículo que atenda as suas necessidades, com aulas diversificadas”. A educadora 25 traz a seguinte reflexão: “Eu acredito que o foco do noturno não é só aprender a ler e a escrever; o aluno deve aprender algo mais, pois ele investe nele mesmo. O aluno do noturno precisa disso. E assim, eu estou falando de currículo; um currículo que se aproxime da realidade do aluno”. Sobre isso, a educanda 9 confirma: “[...] vai ficar só nas letrinhas? Não! Preciso aprender mais”.

Em Freire (1990), a alfabetização vai além do conceito simples de decodificação dos signos linguísticos, pois não se trata de, mecanicamente, lidar com letras e palavras. É preciso ir além! É preciso compreender esse processo como prática de liberdade através da relação entre os educandos e o mundo. A análise da realidade é indispensável na busca transformadora desse mundo, perpassando pelo currículo e práticas pedagógicas que se efetivam no cotidiano da sala de aula e, portanto, pela formação do professor.

3.1.7 “É preciso investir na formação do professor em vez de estigmatizá-lo”

Falar dos sujeitos da EJA também implica dirigir o olhar para o educador que, para ensinar, também aprende. O aprender perpassa pela socialização das informações e troca de saberes dos educandos quando estes encontram um espaço para a escuta. Essa escuta, possibilitada pela mediação do educador, oportuniza o conhecimento da história de vida dos sujeitos e, quando considerada pelo educador, pode ressignificar o fazer pedagógico através da análise e reflexão da sua prática educativa no cotidiano.

Esse movimento é dialético, pois permite a ação-reflexão-ação no exercício do aprender com e sobre a prática. Dessa maneira, o educador aprendente, através de suas ações, pode aprender a dialogar com sua prática, com o objeto de conhecimento e com os sujeitos de aprendizagem na busca da construção de novos saberes tendo em vista a formação e o processo de humanização. Para pensar sobre essa questão, Freire (1996) ressalta que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Quando o educador conhece os educandos, existe a probabilidade de criação de espaço para discussões e diálogos, valorizando-os em sua ação singular e coletiva.

Essa perspectiva dialógica constitui o alicerce do fazer pedagógico para criar possibilidades de uma nova formulação político-pedagógico fundada na educação libertadora, além de atender a necessidade dos sujeitos consolidarem sua base alfabética, indo além no seu

processo de formação, em vista da democratização do saber e da educação para a libertação de homens e mulheres no processo de construção da autonomia.

O motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida (ou reflexionada, como prefere dizer). Trata-se da categoria *práxis*, ou seja, o movimento ação/reflexão/ação. É significativo que, desde as primeiras experiências como educador, ainda no SESI de Pernambuco, Paulo Freire pense a educação de jovens e adultos a partir dos problemas vividos por esses jovens e adultos e oriente sua prática no sentido de assumir esses problemas como “situações de aprendizagem”. Ou seja: compreender e fazer compreender as raízes desses problemas, na exploração de uma sociedade injusta e de um sistema econômico-social excludente. Daí a valorização do “saber de experiência feito” para, refletindo sobre ele, criticando-o, ampliando-o, entender a realidade para transformá-la. (FÁVERO, 2007, p. 39).

Encontrar as respostas e ressignificar a prática nas ações pedagógicas do cotidiano não consiste numa tarefa fácil. Para isso, Freire (1996) sinaliza que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

A educadora 26 desabafa: “Nós que estamos no cotidiano da EJA, vivendo esse chão, essa luta da EJA, precisamos acabar com o estigma de que o insucesso da EJA está no professor”. Por outro lado, o educando 14 afirma: “É fundamental um professor extremamente preparado porque o aluno da EJA não é aquele aluno da alfabetização, do primário em que você o coloca na sala, tendo por obrigação de aprender. O aluno da EJA procura a escola devido a uma necessidade e o professor precisa ter esse perfil de entendimento do aluno”.

O educando retrata uma realidade citada por muitos estudiosos e pesquisadores que diz respeito à formação do professor de EJA, mas, implicitamente, algo que vai além de sua formação profissional, que perpassa por sua postura ética, vinculada ao compromisso com o outro, compromisso político e social que se traduz nas suas ações no cotidiano do espaço escolar. Esse perfil pode estar relacionado à sua formação para atuar nessa modalidade, bem como o seu compromisso e sua sensibilidade para com os sujeitos e suas especificidades. Sobre isso, Arroyo (2014) destaca que Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, salientando que Freire não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação.

A educadora 26 continua: “O mau professor pode estar em qualquer ambiente, o mau gestor pode estar em qualquer ambiente. Temos professores bons e comprometidos com a EJA. O professor tem boas expectativas; às vezes falta orientação; o professor precisa ter mais sugestões no planejamento e estudos para trabalhar a partir das vivências dos alunos”. A

educadora 19 ressalta: “A gente precisa zelar por esse professor porque a gente pode assumir o discurso de que o professor não quer nada. Muitas vezes quando ele pensa numa atividade, é o que ele sabe fazer. Ele não tem tempo de refletir sobre a prática dele”.

Assim, Machado (2008) continua, afirmando que a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA é a de se pensar os currículos dos cursos de licenciatura para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino. Os professores que hoje ocupam a sala de EJA, em sua maioria, não receberam formação para atuar com esse segmento e muitos se formam em serviço, dentro da sala de aula, conforme relato da educadora 24:

A minha trajetória na EJA começou em 2005. Quando ingressei na rede municipal trabalhava nos três turnos. Quando surgiu a oportunidade de enquadrar 40 horas (como eu tinha disponibilidade à noite) e, ainda, a professora do noturno tinha se aposentado, a gestora da escola me convidou para assumir essa turma de EJA por conhecer o meu trabalho como alfabetizadora no turno diurno. A dificuldade que encontrei foi em relação à linguagem que é diferente quando utilizada ao se dirigir a uma criança, que era o meu universo de experiência. Além disso, não tinha material para trabalhar com o adulto. No início eu pegava algumas atividades minhas que eram para o dia e utilizava com os alunos da noite; funcionava, mas a gente percebe que o interesse não é o mesmo. Vejo a necessidade de valorizar as experiências e os saberes que eles trazem para a sala de aula. Eu fui aprendendo isso com tempo, ou seja, fui me formando professora de EJA dentro da sala de aula. Não fiz nenhuma especialização em EJA, mas pretendo fazer. Pouco estudei sobre EJA na graduação. (Educadora 24 - 2017)

As citações ressoam como convite e convocação para refletir acerca da formação inicial e continuada do professor, pois como enfatiza Machado (2008), o desafio não é apenas a formação inicial dos que estão na graduação, mas dos que se encontram atuando na EJA. O fragmento destacado vem confirmar e comprovar a necessidade de incentivo e de investimentos voltados para essa demanda específica e, muitas vezes, o professor é quem busca essa formação, ainda de modo solitário e superficial.

Por outro lado, há profissionais que se limitam a utilizar as mesmas atividades e planejamentos do diurno no noturno como menciona a educadora 19: “Os professores não são formados para trabalhar com esse público tão diverso; geralmente ele leva aquela sua bagagem pela sua experiência no diurno e aí ele tenta dar uma remodelada e, como a formação continuada não é permanente, esse espaço de reflexão não acontece”.

A educadora 26 complementa: “[...] ninguém vai descer um morro para poder ficar escrevendo de 1 até 100 ou separando sílabas. A gente sabe que mesmo o sujeito não alfabetizado ele se pergunta em quê aquilo vai acrescentar para ele enquanto cidadão e muitas vezes é isso que acontece: a falta de reflexão docente sobre esse aspecto compromete e faz com que essa escola não reverbere na comunidade”. O educando 14 complementa a ideia: “Um professor extremamente preparado é muito importante, pois o aluno da EJA não é aquele

aluno da alfabetização, do primário em que você o coloca na sala, tendo por obrigação de aprender. O aluno da EJA procura a escola devido a uma necessidade e o professor precisa ter esse perfil de entendimento do aluno”.

Segundo Faria (2012), a falta de investimento na formação específica dos professores para atuarem no campo da EJA fomenta a descontinuidade, a descontextualização e especialmente a precarização do fazer docente. Este contexto é visível quando analisamos as dificuldades, impasses e reflexos diretos e imediatos na formação inicial e profissional dos professores. Ventura (2017) observa, na prática, a EJA sendo oferecida majoritariamente no turno da noite, com cursos marcados pela aceleração de conteúdos, pela escassez de materiais didáticos, pela rotatividade de professores que geralmente não são formados para essa área.

As citações não vêm com o propósito de apontar o professor como principal responsável pelo atual cenário da EJA, mas destacam a importância para a formação e o compromisso deste para a permanência do educando, embora não seja a única variável envolvida na questão em debate. Por outro lado, observamos professores comprometidos, que atuam de modo responsável e competente com o olhar sensível para essa modalidade e, estes, tornam-se determinantes para a permanência do aluno. Sobre isso, o educando 8 enfatiza: “[...] o que hoje me anima estar na escola é a minha vontade de aprender e a professora. Então, basta ter uma professora que entenda e conheça as necessidades dos alunos”.

Ainda lançando o olhar para a atuação do professor, encontramos situações diversas, inclusive no que compete à carga horária, situação em que muitos são julgados “fazer bico” na EJA como complementação de horário, seja como vantagem de um menor tempo pedagógico quando comparado à realidade das turmas do diurno, seja como única opção para manter-se vinculado em outras instituições (pública ou privada). A educadora 7 observa: “A EJA, para mim, não é como para as outras pessoas que eu percebo que são apaixonadas pela EJA. Não é o meu caso. Não faltam compromisso e comprometimento de minha parte, mas não tenho a paixão que eu vejo nos outros. É uma questão de carga horária mesmo”.

O fragmento narrativo destaca que estar na EJA por carga horária não significa dizer que o professor pode apresentar postura e atitudes não desejáveis para o bom desenvolvimento de seu trabalho, pois isso perpassa pelo compromisso do profissional, porém estar na EJA por carga horária e sem compromisso, aliado à ausência de políticas, pode desencadear e acelerar o processo do contexto vivenciado atualmente.

Essas realidades desencadeiam o pensar sobre o perfil dos professores que, muitas vezes, são estigmatizados a partir de situações isoladas como as citadas anteriormente e, dessa maneira, partindo do particular para o geral, surgem vozes que ecoam: ‘professor da EJA não

quer nada’, ‘quer moleza’ ou ‘trabalhar menos’, tornando abrangente esse perfil que é contestado pela educadora 10, pois estar na EJA, com compromisso e paixão, pode abrir caminho de possibilidades para o fortalecimento dessa modalidade, através da luta dos sujeitos que a integram, sejam educandos, sejam de educadores, denunciando e anunciando.

Para finalizar essa seção e adentrar no elemento seguinte, que também diz respeito ao educador, agora assumindo as atividades da gestão escolar, a educadora 19 conclui: “Quando o professor tem a oportunidade de estar nos encontros junto com os outros pares, a gente percebe que há as trocas, há a discussão, há os risos, há o momento de desesperança também, mas ele sai fortalecido com uma vontade de fazer melhor do que o que ele vem fazendo”. E quando esse professor encontra apoio da parte da gestão escolar nas questões pertinentes e específicas à modalidade, lutar pela EJA fica mais fácil e possível.

3.1.8 “O gestor escolar tem um papel fundamental”

Durante o contato com os participantes, o papel do gestor foi mencionado, quase por unanimidade, como relevante para o fortalecimento e funcionamento das turmas e escolas da EJA na RMS. Alguns até o consideram determinante e outros, fundamental, porque a primeira terminologia expressa um peso, algo como se estivesse transferindo a responsabilidade, exclusivamente, para o gestor quando, na verdade, existe uma série de fatores entrelaçados que desencadeiam o contexto atual. Essa seção lança o olhar para o gestor escolar, aquele que se encontra no interior da escola, gerindo atividades nas mais variadas dimensões: pedagógica, administrativa, financeira e humana. Sendo determinante ou fundamental, os relatos indicam a importância do gestor perante os desafios na contemporaneidade, especificamente para a permanência de turmas de EJA.

De acordo com Amorim (2012), a realidade atual nas escolas é de fato complexa: professores desvalorizados, estudantes desmotivados, gestores sem a formação necessária e pais de alunos, cada vez mais, silenciados e distantes das instituições de ensino. Esse emaranhado de fios se desenrola no universo educacional, traduzindo o cenário das escolas nos diversos segmentos. E o quê falar quando o assunto é EJA, que traz em suas entranhas marcas de secundarização? E, ainda, quais as características desejáveis do gestor que atua na EJA? O que os sujeitos observam? Sobre essa discussão, educadora 19 e o educador 22 argumentam:

Nós temos escolas que a gente atribui que o sucesso dessa escola, da movimentação dos alunos se dá muito com a presença do gestor. O gestor que participa, que é

atuante, que está junto com o seu público, fortalecendo as suas ações [...]. Muitas vezes consegue envolver o coletivo dos educadores e muitas vezes a escola consegue fazer ações, mobilizando pessoas da comunidade. A gente observa esses fenômenos, mas o gestor que participa, que está ali no turno em que a EJA acontece, se envolve com as questões da EJA, tem um fator determinante, decisivo, para o não fechamento porque ele consegue buscar[...] é o gestor que sai da escola, que vai buscar as alternativas também. É ele que fomenta. As gerências regionais dão apoio, suporte, passam as orientações, mas quem executa as ações são as próprias unidades escolares. (Educadora 19 – 2017)

O papel do gestor é fundamental, mas não sozinho. Quem é a ponte entre a escola e a instituição mantenedora? É o gestor, que é o mais próximo da Secretaria de Educação do que a comunidade. A comunidade é mais próxima de mim. Para que eu me torne fortalecido é preciso que esta comunidade esteja comigo, mas não é estar só no grito. É preciso estar frequentando porque a partir do momento que ela me fortalece, eu vou imbuído de documentos de frequência do aluno e vou questionar e, dessa forma, eu vou ter argumentos fortes. Por que fechar uma escola que há alunos frequentando nas turmas? Se nós temos alunos e comunidade dentro da escola, eu vou lutar até o final junto com a comunidade. Escola é um equipamento de transformação social. (Educador 22 - 2017)

Os dois relatos indicam a necessidade de o gestor conhecer as especificidades da EJA porque, antes de ocupar um cargo de confiança, seja através de indicação, seja por meio da eleição, ele é professor. As mesmas reflexões e orientações são, portanto, também voltadas para o diretor, incluindo o conhecimento de documentos, decretos, leis e resoluções acerca desta modalidade e dos sujeitos educandos e educadores, além de aproximação entre escola e comunidade local em vista da transformação da realidade. Isso perpassa pela formação do gestor da EJA.

Ao ouvir os sujeitos que vivenciaram situação de fechamento, os seus relatos evidenciam que “quando o gestor é aguerrido, pode até fechar a escola, mas ele vai dar trabalho e o órgão central vai pensar duas vezes antes de bater o martelo” e ainda “se o gestor não tiver uma visão, uma empatia ou se ele for uma pessoa que não tem nele o valor da EJA para aquela comunidade como um todo, ele não vai ser um gestor presente que acompanhe essas dificuldades e que ajude a saná-las”. Mais adiante há sinalização de que “muitas escolas que fecharam também tiveram uma parcela do gestor que, por desestímulo, achou mais fácil fechar em vez de estar lá, dando assistência à escola nos três turnos. Isso é uma queixa de alguns professores”. E continuando o caminho em busca de aprofundamentos dos elementos, surge a voz do educando que anuncia:

O gestor tem um papel fundamental porque é ele que está mais próximo à comunidade; está ali para dialogar com os movimentos sociais. Eu acho que essa relação direção - liderança comunitária - família é muito importante. O gestor está ali para ouvir a comunidade e, dentro daquela perspectiva, gerar relatórios para o governo. O diretor não está na escola para fazer relatório para fechar escola, pelo contrário, ele pode ser parceiro da comunidade e vice-versa. Eu acho o papel do diretor de grande importância [...]. Então, o papel do diretor é importantíssimo para manter a escola funcionando. (Educando 14 - 2017)

Por outro lado, existe o discurso que reconhece a importância da participação da comunidade local para o funcionamento de turmas e escolas, ressaltando que, embora o diretor possa ter influência para fechar a escola, se a comunidade estiver organizada, ele não fecha, pois “quem fecha uma escola não é o diretor, não é o secretário; é a própria população que fecha uma escola porque o poder está na mão do povo. A escola só fecha se o povo quiser. A partir do momento que o diretor diz que vai fechar a escola e a comunidade não se mobiliza e ele fecha, então quem fechou não foi ele, quem fechou foi o povo”. Essa citação ressalta a necessidade de uma comunidade envolvida e potencialmente organizada no viés político-social conforme explicita o educando.

Observamos importância do gestor para o fortalecimento dessa modalidade quando este, em articulação com seus pares no âmbito escolar, consegue alavancar a EJA do lugar estático para dinâmico, tanto no aspecto de luta quanto no movimento pedagógico que acontece no fazer diário. E esse empenho é maior e tem mais funcionalidade quando o diretor demonstra o desejo de permanecer com a EJA em sua escola.

Vale destacar que, embora a sua atuação seja fundamental, ela não é determinante, como uma parte dos participantes declarou. Se assim fosse, estaríamos transferindo a responsabilidade entre os sujeitos (professor, aluno e gestor, coordenador) sobre o fechamento de turmas/escolas quando, na verdade, o problema tem uma maior amplitude e acaba se desembocando no chão da escola.

Segundo Amorim (2012), essas questões estão relacionadas aos aspectos gerais e amplos que perpassam pelo órgão central para a elaboração de políticas públicas para determinado segmento, no caso, a EJA. A educadora 10 concorda com o autor Amorim quando narra: “[...] existe aquilo que o professor pode fazer ou que a escola pode fazer e, ainda, que o poder público pode e deve fazer porque tem coisas que nós, professores, não conseguimos atingir, pois envolve algo mais amplo do que simples ações no interior da escola; é uma esfera maior”.

Amorim (2012) salienta que precisamos entender que gestores, professores e estudantes envolvidos em práticas educacionais inovadoras trabalham valores, expandem-se por meio de uma visão mais holística da vida, tendo uma compreensão menos tecnocrática dos conteúdos desenvolvidos na escola. Esse movimento de reflexão e envolvimento entre os seus agentes pode promover aproximações, colaborando para o fortalecimento da escola na comunidade. Siqueira (2002) ressalta que a realidade se transforma porque o processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, nova distribuição de poder e novos espaços para ir situando novos aspectos de uma cultura, que emerge no ambiente escolar.

Portanto, o cenário atual convida e convoca os sujeitos educandos e educadores para que estes tenham uma compreensão mais abrangente dos aspectos que perpassam a EJA, não limitando à sala de aula, porém aos fatores macros que atravessam essa sala de aula na busca de um melhor entendimento e senso crítico para a transformação da realidade.

Vale ressaltar que os oito subtópicos constituem primícias trazidas pelos sujeitos, primeiro, enquanto elementos originados do campo empírico para discutir o fechamento de turmas/escolas de EJA a partir dos sujeitos participantes, considerando o objeto atual e ainda pouco estudado, e segundo, como elementos estruturais da localização classista que a modalidade EJA possui, incluindo os próprios sujeitos educandos e educadores que dela fazem parte.

Os relatos estão muito centrados nas leituras pedagógicas e educativas em relação ao problema do fechamento das escolas. São sujeitos oriundos da classe trabalhadora e que têm que produzir socialmente a sua existência diante de uma realidade em que a desigualdade educacional é o reflexo da desigualdade social. É fundamental, portanto, refletir sobre os sujeitos da EJA (estudantes e professores) como parte da classe trabalhadora.

No transcorrer dos capítulos, lançamos um olhar para os sujeitos educandos e educadores que integram a EJA como forma de entender o contexto atual enquanto reflexo da desigualdade que impera em nosso modelo societário, repercutindo no âmbito educacional, em que os processos de distribuição do conhecimento são desiguais e discriminadores.

Portanto, os sujeitos educandos e educadores descrevem a situação da EJA na RMS no que se refere ao fechamento de turmas/escolas, bem como condições de trabalho para o professor e realidade educacional para o aluno/aluna. No sentido de buscar dados em que representasse esse cenário desvelado pelos participantes em termos quantitativos, realizamos o movimento junto à SMED para a produção de informações sobre o número de turmas/escolas com oferta de EJA no período correspondente ao recorte temporal da referida pesquisa.

3.2 A EJA EM NÚMEROS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

Essa seção tem por objetivo apresentar dados disponibilizados pela Secretaria de Educação (SMED) no que se refere ao número de turmas e escolas com oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA I) – anos iniciais – no intervalo de 2014-2017 com o intuito de analisar o panorama em termos quantitativos para compreender a realidade apresentada. Esse espaço temporal é justificado em virtude dos anos letivos coincidirem com o ingresso dos alunos na

EJA através de matrículas em período anual, o que facilita a análise em vista de uma mesma variável junto ao censo escolar.

Vale ressaltar que as escolas da rede municipal, até 2014, estavam distribuídas em onze Gerências Regionais de Ensino (GRE's): Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e Subúrbio II de acordo com a área de localização das escolas por proximidades de bairros/comunidades e, por conta disso, o quadro abaixo apresenta essa distribuição em onze gerências regionais conforme pesquisa realizada no portal SMED em 2017.

Quadro 1- Localização das Escolas/Bairros/GRE

GRE	LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS/BAIRROS
Cabula	Pernambués, Cabula VI, São Gonçalo, Sussuarana, Doron, Engomadeira, Arenoso, Calabetão, Mata Escura, Novo Horizonte, Tancredo Neves, Narandiba e Resgate.
Cajazeiras	Novo Marotinho, Canabrava, Palestina, Águas Claras, Valéria, Cajazeiras, Nova Brasília, Jardim Nova Esperança, Trobogy e São Cristóvão.
Centro	Nazaré, Campinas de Brotas, Luis Anselmo, Dois de Julho, Daniel Lisboa, Matatu de Brotas, Cosme de Farias, Tororó, Pelourinho, Barbalho, Saúde, Garcia, Vitória, Eng. Velho de Brotas, Santo Antônio e Graça.
Cidade Baixa	Uruguai, Bonfim, Ribeira, Massaranduba, Vila Rui Barbosa, Roma e Boa Viagem.
Itapuã	Boca do Rio, Pituaçu, Itapuã, São Cristóvão, Mussurunga I, Piatã, Nova Brasília, Bairro da Paz, Costa Azul, Patamares, Alto do Coqueirinho, Armação, Jardim das Margaridas e Cassange,
Liberdade	Liberdade, IAPI, Pau Miúdo, Pero Vaz, Baixa de Quintas, Caixa D'Água, Barbalho e Santo Antônio.
Orla	Santa Cruz, Nordeste, Rio Vermelho, Federação, Acupe de Brotas, Alto das Pombas, Eng. Velho da Federação, Ondina, Barra e Amaralina.
Pirajá	Pau da Lima, Castelo Branco, Pirajá, Dom Avelar, Vila Canária, São Marcos, Canabrava e Sete de Abril.
São Caetano	São Caetano, Fazenda Grande do Retiro, Campinas de Pirajá, Boa Vista de São Caetano, Marechal Rondon, Capelinha, Alto do Peru, Lobato, Arraial do Retiro, Alto do Cabrito e IAPI.
Subúrbio I	Praia Grande, Rio Sena, Alto da Terezinha, Fazenda Coutos, Lobato, Coutos, Plataforma, Itacaranha, Valéria, São João do Cabrito, Alto do Peru, Ilha Amarela e Vista Alegre.
Subúrbio II	Periperi, Paripe, Coutos, Fazenda Coutos, Alto de Coutos, São Tomé de Paripe, Ilha de Maré, Ilha dos Frades e Bom Jesus dos Passos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A partir de 2015 as GRE's Liberdade e Cidade Baixa se fundiram, concentrando as escolas dessas localidades em apenas uma GRE denominada Liberdade/Cidade Baixa, perfazendo o total de dez GRE's na atualidade. Para melhor verificar a distribuição das escolas, a tabela abaixo contempla as onze gerências regionais, em vez de dez, para acompanhar a disposição do apresentado na coluna do ano letivo 2014, possibilitando a análise da evolução do número de escolas com oferta de EJA.

Os dados fornecidos foram exclusivamente levantados para compor a presente dissertação, atendendo a um dos objetivos específicos da pesquisa, cujo estudo perpassa pelo

fenômeno do fechamento de turmas/escolas EJA na RMS e, dessa forma, servir de informações para análise em números juntamente com os relatos dos sujeitos educandos e educadores para interpretação da realidade observada.

Tabela 1 – Número de escolas com oferta de Educação de Jovens e Adultos – Anos iniciais no Município de Salvador, Bahia.

Nº	GERÊNCIA REGIONAL	2014	2015	2016	2017
01	Cabula	27	26	26	26
02	Cajazeiras	19	18	18	20
03	Centro	16	14	11	13
04	Cidade Baixa	07	07	05	05
05	Itapuã	18	14	12	12
06	Liberdade	07	06	02	02
07	Orla	14	13	13	13
08	Pirajá	11	09	07	07
09	São Caetano	13	13	13	13
10	Subúrbio I	17	14	13	13
11	Subúrbio II	18	15	07	10
TOTAL		167	149	127	134

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED, Julho de 2017.

O que os dados nos dizem? Podem expressar muitas coisas ou não, a depender do ângulo do olhar do observador e, assim, qualquer uma das GRE's dispostas na tabela poderia ser objeto de análise para estudo. De maneira geral, revela uma queda do número de escolas com ofertas de EJA I no intervalo de tempo de 2014-2016, de forma mais acentuada em 2015-2016, período difícil para a EJA conforme citado pelos educandos e educadores durante as entrevistas, fazendo com que os sujeitos atuantes no chão da escola criassem espaços para diálogos e debates para fortalecimento da EJA, o que contribuiu para estabilizar a situação no ano de 2017.

A GRE Subúrbio II apresenta um crescimento de 2016/2017 (7 para 10) em virtude do acolhimento de escolas situadas nas ilhas que passaram a integrar a referida gerência e uma escola do continente que encontrava-se em reforma e passou a funcionar nesse ano, retomando as atividades voltadas para a EJA.

A princípio, a tabela sugere a interpretação de que nas GRE's Centro, Cidade Baixa, Liberdade, Itapuã, Pirajá, Subúrbio I e Subúrbio II houve uma diminuição expressiva do número de escolas enquanto que as demais, como: Cabula, Cajazeiras, Orla e São Caetano conseguiram manter a quantidade de escolas em funcionamento.

A partir dessa observação, poderia surgir a curiosidade de investigar o porquê de essas regionais conseguirem permanecer com o número de escola de maneira equilibrada, ou seja, o que as escolas fazem para isso, não significando afirmar que escolas das demais regionais não realizam ações de resistência para manter a escola aberta, uma vez que necessitamos de dados complementares para interpretar a tabela, isto é, quantidade de escolas que ofertam Fundamental I, existentes em cada regional, por exemplo.

Um dos objetivos específicos da pesquisa consiste em identificar ações de resistência ao fechamento de turmas de EJA e, para isso, qualquer escola de uma das GRE's poderia ser escolhida como *lócus* da pesquisa, independente do número de escolas porque, ainda que numa GRE tenha menos escolas que outras, não significa dizer que não exista resistência da parte de educandos e educadores. Diante do atual cenário, estar em funcionamento já traduz sinais de luta.

Poderíamos também verificar as variáveis na diminuição do número de escolas das gerências regionais com maior queda na quantidade de escolas ou fazer um estudo na região do Cabula, que mantém uma quantidade expressiva de escolas com oferta de EJA, o que não permite afirmar, a partir dos dados apresentados, que não houve diminuição de turmas de EJA nessa região.

Por outro lado, ao constatar o número de escolas na região da Liberdade, surge a pergunta: Como pode uma área populosa como esta apresentar uma queda tão significativa, vindo a ter apenas duas escolas de EJA? Quais fatores contribuem para essa realidade? Aspectos relacionados à escolarização, índice de analfabetismo, trabalho e outros fatores da população dessa localidade poderiam ser pesquisados.

Muito mais que uma tabela que expressa dados quantitativos, ela nos mobiliza a refletir o cenário, considerando os aspectos históricos, pedagógicos, sociais e educacionais no âmbito nacional e local, considerando que a escola reflete a sociedade. Esses números revelam uma realidade.

Para melhor interpretação dos dados apresentados na tabela 1, é importante informar que a rede municipal de Salvador possui um quantitativo aproximado de quatrocentos e

quarenta e sete⁹ escolas, incluindo os centros municipais de educação infantil e escolas de laboratório (ESCOLAB), distribuídas em dez gerências regionais. Desse total, trezentas e cinquenta unidades escolares desenvolvem as suas atividades voltadas para o ensino fundamental, unidades estas com possibilidade de ampliar a oferta de matrículas em EJA, diferente das creches e dos centros municipais de educação infantil, que são unidades pensadas, exclusivamente, para atender os alunos deste segmento, considerando a estrutura e instalações físicas.

Tabela 2- Percentual de escolas com oferta de EJA - 2017 Anos iniciais no Município de Salvador, Bahia.

Nº	GERÊNCIA REGIONAL	Número de Escolas Ensino Fundamental	Número de Escolas com oferta de EJA	Percentual de escolas com oferta de EJA (%)
01	Cabula	40	26	65
02	Cajazeiras	37	20	54
03	Centro	35	13	37,1
04	Cidade Baixa	22	05	22,7
05	Itapuã	40	12	30
06	Liberdade	21	02	9,5
07	Orla	33	13	39,4
08	Pirajá	28	07	25
09	São Caetano	32	13	40,6
10	Subúrbio I	33	13	39,4
11	Subúrbio II	29	10	34,5
TOTAL		350	134	38,3

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, setembro de 2017.

A tabela acima registra a quantidade de escolas com oferta de EJA, em termos percentuais, no ano de 2017, tomando como universo o número de escolas no segmento do ensino fundamental por regional, o que permite a disponibilidade de informações no intuito de melhor compreender a realidade verbalizada pelos sujeitos da pesquisa para confrontar, em números, a evolução de oferta de EJA I na rede municipal de 2014-2017 e o percentual destas com base na quantidade de escolas existentes.

Inicialmente, o percentual de 38,3% da média de escolas com oferta EJA parece um pouco satisfatório em relação ao número total de escolas existentes, porém essa taxa elevou-se

⁹ Quantitativo pesquisado pela autora junto aos sites disponíveis pela SMED e de domínio público referente ao ano letivo de 2017.

em virtude de três regionais apresentarem taxa acima de 40% referente ao número de escolas de EJA. Ampliando o olhar para essa situação, observamos que essas regionais também possuem uma quantidade de escolas superior às demais GRE's, o que exige um movimento de buscar informações complementares para melhor interpretação da realidade. Além disso, vale destacar que o percentual corresponde ao ano letivo de 2017, quando da estabilização do cenário vivenciado, proveniente de lutas e movimentos de educadores e educandos dentro e fora da escola.

Outro aspecto a ser sinalizado consiste, mais uma vez, no dado apresentado pela GRE Liberdade, que se mantém o mais baixo, com 9,5% de escolas que ofertam EJA nos bairros contemplados por essa regional, ou seja, de 21 escolas do ensino fundamental, apenas duas ofertam EJA I, o que desperta curiosidade sobre tal realidade. Vale salientar que essas duas escolas também poderiam ser *lócus* de pesquisa no sentido de perceber as ações de resistência, isto é, as únicas que se mantiveram em funcionamento e investigar a pouca quantidade de escolas na região e, desse modo, anunciar e denunciar simultaneamente.

Como mencionado anteriormente, qualquer escola e/ou GRE indicariam estudos significativos e relevantes, dependendo do ângulo do olhar do pesquisador para focar e ampliar em torno dos assuntos pertinentes à EJA, incluindo estudo de variáveis que acompanham a temática. A GRE Cidade Baixa, por exemplo, também mostra situação semelhante, com apenas cinco escolas e 22,7%.

Para melhor organizar e analisar as informações a respeito do contexto da EJA na rede municipal, a tabela a seguir apresenta a evolução do número de turmas de EJA por regionais, que representam dados complementares e necessários para a discussão e diálogo, uma vez que os sujeitos entrevistados deram ênfase à redução do número de turmas, que acontece de modo acentuado, em todas as GRE's, incluindo aquelas que mantêm um número de escolas de maneira equilibrada e constante, como mostra a tabela 1.

Na tentativa de buscar dados concretos como fonte de informações a serem comparadas com as narrativas, houve a necessidade do movimentar nesse sentido e, assim, seguir o caminho de investigação no âmbito quantitativo e nos documentos oficiais.

Tabela 3 – Número de turmas de Educação de Jovens e Adultos – Anos iniciais na RMS, Bahia.

Nº	GERÊNCIA REGIONAL	2014	2015	2016	2017
01	Cabula	121	116	95	94
02	Cajazeiras	70	60	40	50
03	Centro	50	42	29	34
04	Cidade Baixa	25	23	16	14
05	Itapuã	62	49	38	39
06	Liberdade	25	22	11	09
07	Orla	58	55	48	45
08	Pirajá	36	29	21	20
09	São Caetano	52	50	37	36
10	Subúrbio I	61	56	43	42
11	Subúrbio II	48	40	23	27
TOTAL		608	542	401	410

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED, Julho de 2017.

A tabela 3 expressa uma redução acentuada do número de turmas de EJA, inclusive nas GRE's que se mantiveram relativamente constantes em relação à quantidade de escolas, durante o mesmo intervalo de tempo, conforme tabela 1. Essa realidade preocupa educandos e educadores porque a redução de turmas pode ocasionar fechamento de escolas de forma descomedida em um futuro bem próximo, como registrado em 2015/2016, período difícil para a EJA na RMS, segundo os entrevistados.

No exercício de focar e ampliar acerca do contexto, poderíamos buscar mais dados e informações para melhor conhecer o cenário. Esse exercício também implica saber o número de alunos matriculados na RMS, no período correspondente, por ser uma variável de grande importância, uma vez que a redução de número de turmas pode ser argumentada ou justificada pela concentração de maior quantidade de alunos nas turmas de EJA. Essas informações não foram possíveis em virtude da insuficiência de tempo para esta pesquisa, porém a falta desses dados não modifica o cenário citado pelos sujeitos e, além disso, os índices do IBGE revelam a demanda (subcapítulo 3.1.2).

O fechamento de escolas não faz parte de um momento presente e recente; é algo que vem acontecendo gradativamente nos anos anteriores aos mencionados acima. Isso pode ser constatado quando o educando 13 salienta: “Estudei numa escola anterior a essa, aqui mesmo no bairro, mas saí devido ao fechamento da escola em 2012. Fiquei três anos sem estudar e retornei em 2016” e, ainda, a educadora 24 relata: “Já vivenciei várias situações de

fechamento de escolas. Uma delas foi em 2011/2012 quando trabalhava numa escola pertencente à GRE Cabula”.

Durante os quatro anos anteriores (2010-2013), a EJA era ofertada em período de semestralidade. Desse modo, o educando poderia concluir o ensino fundamental I em dois anos, pois cursava duas séries em um único ano. Essa organização de tempo e espaço pedagógico causava estranhamento para alguns educandos e educadores, levando-os a indicar o período semestral como um dos principais fatores para redução de número de alunos.

Segundo os entrevistados, o período semestral originava duas situações: na primeira, em alguns casos, o aluno concluía o ensino fundamental I no meio do ano, não encontrando outra escola para dar continuidade aos estudos em virtude do período de matrículas na rede municipal não coincidir com as matrículas na rede estadual. O aluno acabava saindo da escola e ficando em casa, aguardando início do ano letivo seguinte para se matricular; na segunda situação, tanto alguns alunos como professores alegavam que o período era curto para aprender e, com isso, o aluno não permanecia ou ficava retido na mesma série por um bom tempo, ocasionando outros desdobramentos.

A semestralidade não constitui objeto de estudo da pesquisa, porém impulsionou o movimento de buscar a evolução do número de escolas/turmas durante o período da oferta de EJA semestral no sentido de perceber o grau de relevância dessa variável e a sua implicação para o fechamento de turmas/escolas conforme tabela a seguir, porém sem perder de vista que, anual ou semestral, o número de escolas já apresentava uma diminuição.

Mais adiante apresentamos as tabelas 4 e 5 que não estão intercaladas por texto devido à intenção de organizá-las de maneira bem próxima para facilitar a análise e comparação da evolução do número de escolas e turmas quando da oferta de EJA em períodos diferentes, sendo semestral (2010-2013) e anual (2014-2017) com o propósito de perceber o peso dessa variável na diminuição de alunos e fechamento de turmas/escolas.

Embora a tabela 4 apresente uma redução de turmas e escolas durante o período da oferta de EJA semestral, esse fenômeno deu-se de forma acentuada em 2015/2016, quando se verifica a oferta anual, não permitindo, assim, afirmar que a variável semestralidade contribuiu de maneira significativa para o cenário atual, uma vez que o fechamento de turmas/escolas deu-se de forma crescente nos anos seguintes, quando da oferta em intervalo de tempo anual.

Tabela 4 – Número de Escolas e Turmas – Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais - 2010-2013 – Período de oferta da EJA semestral

GERÊNCIA REGIONAL (Todas)	2010		2011		2012		2013	
	Semestre 1º	2º	Semestre 1º	2º	Semestre 1º	2º	Semestre 1º	2º
Número de Escolas	173	177	175	175	154	160	165	164
Número de Turmas	741	737	742	700	600	614	621	601

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED, Dezembro de 2017.

Tabela 5 – Número de Escolas e Turmas – Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais - 2014-2017 – Período de oferta da EJA anualmente

GERÊNCIA REGIONAL (Todas)	2014 Anual	2015 Anual	2016 Anual	2017 Anual
Número de Escolas	167	149	127	134
Número de Turmas	608	542	401	410

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, Setembro de 2017 com base nos dados fornecidos pela SMED

De acordo com a educadora 14, “antigamente o vilão da história era a semestralidade que vigorou até 2013, porém os problemas continuaram mesmo com a EJA em período anual”. Essa reflexão possibilita lançar o olhar para os assuntos mais amplos que estão relacionados à permanência, questões de gestão educacional nas esferas federal, estadual e municipal, especificamente no campo das políticas públicas e nas ações do governo local durante os períodos correspondentes e, para isso, oportuniza o pensar sobre a importância ou o lugar que a EJA ocupa, pois constitui reflexo da ausência de investimentos para essa modalidade, segundo os participantes da pesquisa.

Como podemos observar nos discursos e nas tabelas que trazem os números sobre a EJA na RMS, a semestralidade era citada por alguns educadores como o principal fator para explicar o atual contexto, contribuindo para a redução/fechamento de turmas de EJA, uma vez que os sujeitos educandos abandonavam por avaliar não aprender em período tão curto e, ainda, pelo fato do ano escolar na rede municipal não coincidir com o período de matrícula na rede estadual (para aqueles alunos que se encontravam em finalização do ano escolar – fundamental I).

Segundo alguns entrevistados, foi um período que a sigla SEJA – Segmento da Educação de Jovens e Adultos passou a ser motivo de “piada” do tipo: “Seja o que Deus quiser” ou “Sim! Eles Jamais Aprenderão nesse formato” para aqueles que não acreditavam na proposta e atribuíam esse fator como determinante para justificar o esvaziamento nas salas

de aula, uma vez que esse era o argumento para a redução de turmas/fechamento de escolas. Por outro lado, uma pequena parte defendia a semestralidade em virtude de não relacionar a EJA a um modelo de seriação, embora os documentos apresentem organização em tempos pedagógicos por séries/anos equivalentes ao ensino fundamental I e II.

Com o retorno da oferta de EJA em período anual, o fenômeno do fechamento continuou ocorrendo, porém de forma mais acentuada, levando muitos educadores a refletir sobre outras variáveis além do período semestral, embora haja controvérsias entre os profissionais sobre o assunto. Portanto, lançando um olhar para os fatos, seja através de relatos e/ou dados em números, a semestralidade, que era considerada a vilã da história por muitos, saiu de cena em 2014 e, ainda assim, o número de turmas/escola de EJA vem diminuindo nos últimos três anos.

Amorim (2012) salienta que as políticas públicas educacionais fazem parte do sistema democrático e são interativas, perfazendo um conjunto de proposições básicas formuladas a partir de estudos da realidade, com metas e ações estrategicamente bem definidas. Isso perpassa pelos saberes da gestão nas esferas federal, estadual e municipal.

Di Pierro (2010) observa que a motivação e a mobilização para os estudos na idade adulta relacionam-se não só às exigências de formação da vida cotidiana e qualidade de oportunidades de atendê-las, mas também aos horizontes de mudança socioeconômica e nas estruturas do poder. Gadotti (2016) afirma que os estudantes da EJA estão desmotivados não só pelo fechamento de turmas, mas pela falta de pessoal preparado e porque as ditas modalidades “regulares” sempre foram prioridade.

Portanto, as ideias acima vêm reafirmar o quanto a EJA foi negada pelo poder público ao longo de sua trajetória, ficando sempre à margem nas discussões e prioridades, assim como são os sujeitos que a integram. Na tentativa de dialogar com a temática, o capítulo subsequente traz como reflexão o lugar da EJA no âmbito das políticas com foco no direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas para entender o emaranhado de fios entrelaçados que se desenrolam para conhecer e transformar a realidade.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITO NA EJA: O QUE FALAM OS TEÓRICOS?

Políticas Públicas representam o conjunto de ações, construídas coletivamente, que o poder público deve promover para garantir o direito inerente à população.

Educadora da EJA

Falar de fechamento de escolas da EJA exige o olhar voltado para as políticas e para os direitos das pessoas jovens, adultas e idosas e, por estarem tão imbricados com o fenômeno analisado, quase que indivisíveis, as duas categorias são discutidas de maneira a dialogar com a temática. Esse exercício pode indicar possíveis caminhos para desatar os nós que impedem o desenrolar de emaranhado de fios, que estão enovelados, na tentativa de buscar alternativas para intervir na realidade apresentada.

As políticas públicas são frequentemente citadas por pesquisadores e estudiosos da área educacional quando determinados temas exigem que se inclinem o ouvido e o olhar nessa perspectiva, no intuito de analisar o cenário e compreendê-lo. Essas políticas emergem da necessidade de um campo e/ou grupo específico e, quando efetivadas, têm o propósito de concretização dos direitos elencados na legislação. Para Arendt (2003), políticas são entendidas como ações relacionadas com a condição humana, destinadas a determinados grupos sociais, para atender suas demandas, cujas origens podem ser de governos centrais, regionais, e locais, ou ainda podem surgir pela iniciativa da sociedade civil.

Por outro lado, as políticas podem constituir uma nova forma de organização através da criação de leis que venham contemplar determinado campo, área/e ou grupo específico. Assim pensando, elas surgem dos movimentos de luta e, dessa maneira, foi e continua sendo o percurso da EJA quando o assunto é direcionado para a vertente das políticas e do direito.

Segundo Haddad (2000), historicamente, a EJA tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencial, e não como um campo de direito humano. Partindo desse argumento, essa seção busca abordar políticas públicas e direito na EJA com os autores que estudam a temática e com os atores que protagonizam a EJA no cotidiano da escola como forma de conhecer e aprofundar a realidade, relacionando-a ao assunto estudado, traduzir, simultaneamente, as ações que acontecem no interior das escolas quando da ausência dessas políticas e, ainda, indicar políticas necessárias para o acesso, a permanência e a qualidade desta modalidade, interpretadas pelos sujeitos da pesquisa.

A presente pesquisa foi iniciada pela temática das políticas de permanência para os educandos e, durante o processo, os sujeitos mencionaram o fechamento de turmas e de escolas como política que se tem observado no campo da EJA ou resultado da ausência desta. Enquanto trabalho de pesquisa científica, esse dado revelado pelos participantes também não poderia deixar de ser foco frente a diversas perspectivas que se encaixam e se articulam como feixe convergente de luz sobre o objeto investigado. Além disso, confirma que o fechamento de turmas, direito e políticas públicas estão interligados e constituem categorias inseparáveis.

De acordo com Teixeira (2002), políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade civil, mediações entre atores do Estado. Essas políticas são formuladas em documentos legais, envolvendo aplicações de recursos públicos para determinada área. O educando 14 conceitua políticas públicas como “o conjunto de ações que beneficia o cidadão no campo de direitos e deveres”. A educadora 12 ressalta que políticas públicas representam o conjunto de ações, construídas coletivamente, que o poder público deve promover para garantir o direito inerente à população.

Os três conceitos explicam o sentido das políticas públicas quando formuladas e legitimadas para atender determinada área/grupo da sociedade, porém a falta de efetivação expressa a sua inexistência para determinado campo, principalmente quando o assunto é EJA. A educadora 8 enfatiza: “No Brasil, as políticas públicas voltadas para a EJA são marcadas pela descontinuidade”. A educadora 2 declara: “Sei que existe o Conselho Municipal de Educação, as leis que regem a educação no município, mas algo efetivo com recorte para a EJA, eu desconheço”.

Cinco aspectos são abordados pelos sujeitos nesse primeiro momento: ineficácia e inexistência de políticas, descontinuidade, direito, caráter público e ação do governo local. O que dizem os teóricos sobre isso? Teixeira (2002) salienta que há necessidade de mediações sociais e institucionais para se obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e eficazes para que sejam identificadas pelos sujeitos de direitos através de sua efetivação. Sobre o caráter público das políticas, ressalta a indispensabilidade de distinção entre Políticas Públicas e Políticas Governamentais, pois estas nem sempre são públicas. Para que sejam consideradas públicas, o seu processo de elaboração deverá ser submetido ao debate público, além de considerar a quem se destinam os seus resultados.

Sobre a descontinuidade, podemos dizer que a EJA é marcada por políticas e iniciativas de governo para resolver determinado problema de forma imediata e de curta duração, não existindo a permanência de ações, propostas e continuidade de políticas, pois

estas se relacionam, exclusivamente, a medidas de governo, não sendo legitimada no campo das políticas de Estado e, por conta disso, não tem caráter permanente porque elas se esvaem juntamente com as mudanças de governo com prazo determinado, temporário e dependem da intenção do novo ocupante do poder público. Teixeira (2002) observa que as “não-ações, as omissões devem ser consideradas como forma de manifestação de políticas, pois representam opções, escolhas e orientações dos que ocupam cargos. Importante também salientar os elementos citados por este teórico no momento da elaboração de uma política pública, pois significa definir quem decide o quê, quando, com que consequência e para quem.

Rummert e Ventura (2007) sinalizam que, embora o arco de ações no âmbito da EJA tenha se ampliado, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Haddad (2007) afirma que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, bem como um padrão nacional de oferta, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos, indicando aumento no processo de municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental, porém não acompanhado na área de recursos financeiros na mesma proporção para o seu sustento, especificamente para a EJA.

No que se refere ao direito, aspecto também citado pelos sujeitos educandos e educadores, Arroyo (2005) salienta que a EJA sairá da configuração supletiva quando as pessoas jovens, adultas e idosas forem olhadas como sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado, podendo se configurar como política pública, como dever de Estado.

Segundo Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos continua sendo vista como política de continuidade na escolarização, uma modalidade de ensino. Portanto, o direito à educação caracteriza-se, no cenário atual, sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, isto é, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no ensino regular. Torna-se relevante perceber a EJA como um campo específico, considerando os seus sujeitos históricos e, além disso, encontrar condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Embora a alfabetização tenha perfilado o caminho inicial da EJA, hoje, diminuir o índice de analfabetismo, ainda constitui um dos maiores desafios para o país. A existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram, ainda, responde por grande parte do contingente não alfabetizado. Importante enfatizar a necessidade de um olhar para o idoso até porque as pesquisas mostram, em números, o reflexo da falta de atenção para esses sujeitos.

Sobre isso, Santos (2012) já sinaliza a indispensabilidade da palavra “idosas” na sigla EPJAI, referindo-se a pessoas idosas que integram a EJA e trazem especificidades e demandas. Não se trata apenas de mudança ou inserção na nomenclatura e sim voltar o olhar para eles, porém não se restringindo à terminologia, mas ampliando as ações e o pensar sobre questões pertinentes.

Iniciativas do governo têm apresentado uma medida de curta duração, compensatória e ilusória a essa camada da população que teve seus direitos negados, através da criação de programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo. De acordo com Haddad (2000), historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencial, e não como um campo de direito humano. Para melhor discussão do tema em destaque, segue abaixo um quadro ilustrativo dos principais programas de alfabetização nas esferas: federal, estadual e municipal.

Quadro 2– Política/Programa de EJA

POLÍTICA/PROGRAMA	PERÍODO	GOVERNO
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização	1967- 1985	Federal
FUNDAÇÃO EDUCAR	1985-1990	Federal
MOVA – Movimento de Alfabetização	1989- 1991	Federal / alguns Estados
AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos	1996-2002	Estadual/ Bahia
PAS – Programa de Alfabetização Solidária	1997-	Federal/ Estados do Norte e Nordeste
BRASIL ALFABETIZADO – TOPA – Todos pela Alfabetização	2007 -	Estadual – Bahia
BRASIL ALFABETIZADO CIDADE DAS LETRAS	2007 -	Municipal - Salvador

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, maio 2017.

Essa pesquisa não tem o propósito de analisar os programas de alfabetização desenvolvidos no transcorrer da história de políticas de governo, porém busca registrar que, por muito tempo, a EJA foi vista como uma forma de alfabetizar jovens e adultos que não frequentaram a escola quando criança. A Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA se encontra desconectada da EJA, pois é ofertada em forma de programas de governo, portanto paliativo.

Rummert e Ventura (2007) enfatizam que o formato desses programas reflete a ausência de compromisso com a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino, destacando a ausência de políticas públicas que assegurem a articulação efetiva entre a fase de

mobilização, caracterizada pela alfabetização e a de continuidade, interpretada pelo acesso dos jovens e adultos aos ensinos fundamental e médio. Além disso, Santos e Viana (2011) anunciam que as políticas se constituíram enquanto políticas de governo, não tendo nenhuma legislação que as tratou como política de Estado, por isso elas não têm permanecido como direito garantido no país.

Segundo Machado (2008), duas experiências marcaram a EJA quanto à sua concepção compensatória e aligeirada de escolarização: MOBRAL, criado através da lei nº 5379/1967, e o Ensino Supletivo, oficializado na lei nº 5692/1971, ambas no período da ditadura militar. Há conceitos que se cristalizaram na sociedade brasileira a partir dessas experiências, trazendo a ideia de que o aluno da EJA retorna à escola e tem pressa para concluir os estudos. Além disso, outra concepção é de que o aluno não demonstra interesse, o que interfere na qualidade de ensino desta modalidade.

De acordo com Di Pierro (2010), é tempo de reavaliar, também, as visões que reduzem a EJA à alfabetização e que, ao fazê-lo, encaram os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma perspectiva dicotômica [...], descurando da qualidade e continuidade de estudos e da ampliação do acesso à cultura escrita. Sobre isso, a educanda 9 sinaliza: “Retornei aproximadamente com quarenta anos de idade através do MOBRAL e, depois, continuei estudando numa outra escola que fechou, mas agora estou nessa escola; na outra escola era melhor porque era mais perto de casa, mas eu não sou de desistir e continuo estudando porque não quero parar nas letrinhas. Eu quero mais!”.

Vale destacar, dentre os programas, o Movimento de Alfabetização (MOVA) que, segundo Haddad (2011), fazia a ponte entre a tradição popular e os novos direitos educacionais produzidos pela luta social. Esse movimento ocorreu em virtude de militantes do campo da EJA terem se transportado para os espaços do governo, a exemplo de Freire, que revolucionou e impulsionou avanços significativos no campo da EJA, oportunizando um novo olhar acerca das necessidades e especificidades deste segmento.

Paiva (2009) sinaliza que educar jovens e adultos não se restringe a tratar conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. A educadora 19 enfatiza: “Tem muita coisa a ser feita, mas a gente ainda não encontrou gestor público que se debruce a ouvir e entender e, de fato, investir esforços numa política de Estado, não uma política de governo, no sentido de garantir o acesso, a permanência e a qualidade na EJA”.

A história da educação de adultos no Brasil está relacionada a atuações do governo e a iniciativas da sociedade civil. As ações não governamentais resistiram, em parte, aos modelos propostos pelos governos, advindos dos discursos de combate ao analfabetismo, e ao precário sistema de educação adotado no treinamento da mão de obra durante o período da industrialização. Em virtude desta conjuntura e, ainda, para melhor entender a EJA no âmbito das políticas, optamos pela concepção de Estado na perspectiva Gramsciana de Estado ampliado.

O conceito de Estado ampliado advém de estudos e raciocínios elaborados pelo autor italiano, Antonio Gramsci (1891-1937), colaborador marxista, que partindo de reflexões sistemáticas dos governos, organizações da sociedade civil e macroeconomia na Europa, oportunizou a compreensão integral do Estado. Nesta concepção, o Estado ampliado (em sua totalidade) constitui-se pela sociedade política mais sociedade civil, considerando que o poder do Estado não se sustenta apenas na sociedade política, mas também com a sociedade civil. A legitimidade do governo, para manter a ordem e a harmonia, necessita do consenso resultante dos embates entre forças presentes na própria organização Estatal e forças existentes na sociedade.

De acordo com Gramsci (1978), o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados.

Hegemonia (sociedade civil) e divisão de poderes. A divisão dos poderes, toda a discussão havida para a sua efetivação e o dogmatismo jurídico derivado do seu advento, constituem o resultado da luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes. (GRAMSCI, 1978, p. 95).

Em nosso caso, a EJA é assumida como sociedade civil, na forma de uma população organizada em instituições e movimentos para assegurar os direitos negados anteriormente, especificamente, o direito à educação. Segundo Costa e Machado (2017), O Brasil foi e é influenciado, em sua trajetória política, econômica, social e cultural pelos processos internos ao sistema capitalista vigente. Esses processos internos explicitam o caminho que o Estado brasileiro vem tomando em termos de oficialização e garantia dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação. Os diferentes grupos sociais, nas maneiras de organização e nas articulações que criam em suas demandas sociais, evidenciam a capacidade que possuem para a conquista de seus direitos.

Em outras discussões, Gramsci afirma que, em sua compreensão, não são todas ações advindas do Estado que foram produzidas pela burguesia para atender sua demanda. Portanto, a resistência continua sendo uma luta política ou guerra de

posição pertinente para construção de políticas públicas e, sobretudo, para marcar a oposição de classe perante a dominação da burguesia. (COSTA e MACHADO, 2017, p.48).

Entre as disputas presentes no Estado ampliado situa-se a demanda pela constituição de políticas públicas. O processo de alfabetização da EJA necessita ser encarada como uma questão de política pública, ultrapassando as atuações transitórias de governos. A trajetória histórica das campanhas pela alfabetização, desde a década de 1940 até os dias de hoje (entre elas: Mobral, Programa Alfabetização Solidária, Programa Brasil Alfabetizado) apontam nesta direção. Embora estes programas tenham proporcionado certo estímulo à aprendizagem, não foram capazes de proporcionar resultados significativos na escolarização.

Em linhas gerais, ao analisarmos as políticas de EJA no cenário histórico da educação brasileira, constatamos a continuidade de algumas fragilidades: a baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, coincidências de programas pulverizados; a limitada institucionalização das políticas de EJA; o descuido com a educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores, bem como o frágil compromisso do Governo Federal na construção de políticas mais contundentes para assegurar a escolarização desse público. É sabido que uma das dificuldades recai sobre a falta dos recursos financeiros, mas essas fragilidades não se resumem a isso. (COSTA e MACHADO, 2017, p. 138).

De acordo com Aranha (2007), a contribuição de Paulo Freire é inegável, não apenas para a educação de adultos, pois os fundamentos da sua pedagogia permitem a aplicação dos conceitos analisados em uma amplitude maior, ou seja, na própria concepção libertadora de educação. Ele parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes; isso trouxe consequências para a educação, pois a mesma, que se constitui um direito, um bem, foi e é negada historicamente, uma vez que a sociabilidade capitalista é baseada na injustiça e na exploração.

As ações voltadas para EJA revestem-se de uma certeza histórica quanto aos limites e possibilidades de essa modalidade constituir-se como política pública de Estado: não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo FUNDEB. É fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, educandos, educadores, gestores, movimentos sociais e populares, empresários, pelos seus mais diversos motivos. Isso fará que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade. (COSTA e MACHADO, 2017, p. 199).

É imprescindível ressaltar que os movimentos sociais contribuíram de forma significativa para a consolidação da EJA no campo do direito, uma vez que os direitos sociais constituíram o impulso e o alvo de luta no interior dos movimentos, dentre eles o direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

A EJA é concebida como uma modalidade da educação básica incorporada na legislação 9394/96 que se destina aos alunos que não concluíram os estudos no tempo considerado ideal. Mas, o que retrata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 de 1996 – sobre a Educação de Jovens e Adultos? A quem se destina?

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Seção V - da Educação de Jovens e Adultos).

De acordo com o art.37, percebe-se que a lei é superficial e rasa em relação a esses sujeitos e aos motivos que o fizeram interromper ou a não dar início aos seus estudos e concluí-los na “idade própria”, embora a lei tenha apresentado certos avanços no que se refere ao espaço dedicado aos jovens e adultos e uma maior atenção sobre os assuntos referentes à EJA. Além de um espaço dedicado à EJA, esta recebeu um sentido mais abrangente no que se refere à terminologia “educação”, pois o termo “ensino”, antes empregado, limitava a EJA à instrução.

Analisando a expressão que consta no § 1º “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho...”, será que essas características, de fato, são levadas em consideração? Ou, ainda, a expressão “[...] que não puderam efetuar os estudos na idade regular”. O emprego do termo “regular” não transmitiria um sentido discriminatório ou reducionista acerca da EJA e seus sujeitos? Não estaria limitando-os à escolarização e seriação desses jovens e adultos que não frequentaram a escola em tempo hábil e adequado?

O direito à educação continua restrito ao ensino fundamental de 7 a 14 anos, porém se abre uma brecha para esse direito ao ensino fundamental para além dos 14 anos para suprir o cardápio intelectual que deveriam ter recebido quando crianças e adolescentes. O reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico de direito à educação está, ainda, muito distante de ser legitimado [...] no Estado, inclusive nos atores mais comprometidos com a EJA. Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. (ARROYO, 2005, p. 23).

A legitimação do reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico de direito à educação, perante o Estado, está vinculada à elaboração e efetivação de políticas públicas necessárias para atender às especificidades da EJA, políticas de Estado

eficazes que venham garantir os direitos dos sujeitos da EJA. Essas políticas perpassam pelo acesso, permanência do educando e também pela qualidade do seu processo de formação na escola e no mundo.

É necessário salientar a importância da escolarização e da alfabetização desses jovens e adultos e, sobretudo, a formação de sujeitos críticos, autônomos em vista da superação, buscando uma postura frente às questões impostas pela vida na tentativa de compreender a realidade e transformá-la. O olhar do direito à educação deve ser ampliado no sentido de não considerar a EJA como um tempo de suplência, tempo perdido, devendo ser recuperado, agora, pelos jovens e adultos no mesmo formato, porém com novas nomenclaturas.

De acordo com Haddad (2007), historicamente, embora a EJA no Brasil tenha sido reconhecida como um direito para milhões de brasileiros, esse direito só foi formalizado em lei a partir da Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN 9394/1996 e, mesmo assim, os avanços alcançados na legislação não garantiram a efetivação desses direitos no campo das políticas públicas. Segundo Dantas (2015), a EJA sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carência da escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a LDBEN 9394/96, passa a ser regida por normas e diretrizes. A educadora 21 observa: “A LDB ‘garante’ para ele o direito de estudar em qualquer idade, mas a gente sabe que na prática isso não acontece. Um exemplo claro é o fechamento de escolas no noturno. Além disso, o aluno tem direito de estudar numa escola próxima à sua residência”.

Segundo Ventura (2017), a EJA, na sua vertente de escolarização, ou seja, o atendimento escolar oferecido aos jovens e adultos trabalhadores que não ingressaram ou não concluíram a Educação Básica, ganhou relevo na legislação nacional desde a promulgação da Constituição em 1988. Sendo parte integrante da educação, a EJA está contemplada no art. 6º do capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”.

A EJA é, portanto, parte integrante do direito à educação, porém pouco se tem de avanços no que se refere ao campo das políticas efetivas e eficazes para essa modalidade que vem sendo tratada pelo poder público de maneira secundária em relação aos demais segmentos de ensino, traduzindo, dessa forma, o descaso com os sujeitos educandos, aos quais se destina.

Afinal, quem são esses sujeitos educandos? Segundo Arroyo (2005) esses sujeitos são jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos com trajetórias humanas marcadas

pelo contexto histórico, político e social, no qual estão inseridos. São trabalhadores (informais, empregadas domésticas, serventes, pedreiros, encanadores, trabalhadores da construção civil e etc), jovens, adultos, idosos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas que, durante o processo histórico, tiveram seus direitos básicos negados e, por conta disso, deixaram a sala de aula em busca da subsistência no trabalho infanto-juvenil dentre outros motivos.

A vinculação da EJA aos subalternizados da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar, explica muito da sua tradição: ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriedade e à fragmentação. Tais características expressam a histórica omissão do Estado brasileiro no atendimento a uma grande parcela da população que permanece, ainda hoje, destituída de seu direito à educação básica. (VENTURA e BOMFIM, 2015, p. 212).

Falar dos educandos e educadores da EJA, portanto, também implica em localizá-los enquanto sujeitos integrantes da classe trabalhadora, oriunda do modelo classista de sociedade, marcada pela exploração e pelas condições precárias de trabalho a partir da dinâmica do processo de produção, o que vem explicar o não lugar desses sujeitos na política pública educacional.

Desse modo, observamos a naturalidade com que se fecham turmas e/ou escolas com EJA sem que a sociedade, de uma maneira geral, importe-se com isso. Há uma aceitação e uma passividade quanto ao esvaziamento e ao fechamento da EJA nas redes, justamente por ser a EJA destinada às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora.

Esse esvaziamento, muitas vezes, interpretado pela falta de interesse da parte do educando de frequentar a escola ou de se manter nela, não é analisado do ponto de vista da ausência ou inadequação de políticas para a EJA. A realidade nos mostra que não só estamos com o desafio da permanência de turmas de EJA, mas também do acesso que vem se estreitando em virtude do fechamento de turmas/escolas.

4.1 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E A EJA NA RMS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS?

Para falar de permanência, é necessário pensar políticas públicas para a EJA.

Educando da EJA

Durante a primeira fase de entrevistas, os sujeitos participantes foram questionados acerca da existência de políticas para a EJA na Rede Municipal de Salvador. A epígrafe que inicia o subcapítulo¹⁰ traz um conceito de políticas públicas elaborado pela educadora 12 como ponto de partida para identificar as políticas existentes para a EJA na RMS, considerando que a compreensão acerca do significado vem justificar a resposta quanto à existência ou não de políticas.

Percebemos que os conceitos construídos pelos sujeitos estão vinculados às ações que assegurem, de fato, os direitos postos na legislação. E quando esses direitos não são garantidos, os sujeitos interpretam como ausência ou inadequação de políticas. Para outros, o fato de não existir nenhuma ação do poder público que venha assegurar os direitos das pessoas jovens, adultas e idosas, já traduz uma política, ainda que esta esteja voltada para a falta de investimento e, conseqüentemente, fechamento de turmas e escolas.

As respostas evidenciam que perceber a existência ou não de políticas de EJA está vinculada à efetivação dessas políticas no campo prático, materializada no chão da escola através de ações que venham garantir o que está impresso na legislação. E quando as leis não são cumpridas, passam a ser consideradas inexistentes também em termos de política. Isso pode ser observado a partir da compreensão de políticas públicas que, para 100% das entrevistadas, constituem um conjunto de ações pensadas e iniciativas para atender a demanda de um grupo específico, no caso o público da EJA, tendo em vista a efetivação de direitos, conforme narrativas:

O município assegura as políticas que são institucionalizadas pelo MEC, em consonância com a legislação. Algo específico, criado pela Rede, o município não tem. Não existe a obrigatoriedade na EJA; o foco está na educação infantil e ensino fundamental “regular” (Educadora 19 - 2017).

A EJA, concebida enquanto Política Pública, deve primar pela efetivação do direito à educação para aqueles que não deram sequência aos estudos, pelas diversas circunstâncias da vida. A real efetivação desta política vem sendo comprometida na

¹⁰ Essa seção integra parte do artigo intitulado “Gestão e políticas de permanência para a EJA”, elaborado pela pesquisadora, em maio de 2017, na disciplina Gestão Educacional em EJA.

cidade de Salvador devido à falta de ações e programas que venham torná-la mais efetiva (Educadora1 - 2017).

Atualmente não percebo o cumprimento das políticas na rede municipal. Percebe-se ausência total de políticas de permanência da EJA, formação para professores da EJA e de atualização do currículo. (Educadora 6 - 2017).

As educadoras trazem temas relevantes para discussão. A falta de política para a formação do estudante da EJA pode ocasionar o esvaziamento nas salas de aula, considerando que o incentivo à formação, por meio de ações e investimentos, pode contribuir para a permanência do aluno na escola. O que emerge nas narrativas é o fechamento de turmas, precedido da contagem de alunos, situação que causa desestabilidade no professor que se vê num cenário de incertezas para a EJA, tanto do ponto de vista de seu trabalho, enquanto educador, como do ponto de vista do aluno, que se manterá ou não na escola, isto é, professor e aluno, na luta, enquanto sujeitos de direitos, conforme afirma a educadora 9: “[...] todo ano é uma luta para manter o aluno; e quem luta são os professores”.

De acordo com as respostas sobre a existência de políticas, podemos destacar que 20% do total das entrevistadas citam a legislação municipal e a estrutura do currículo, organizada por Tempos de Aprendizagem, como sendo uma política de EJA na RMS, com ressalvas, atentando para a não aplicabilidade das leis, no fazer pedagógico diário, principalmente com referência à organização da estrutura curricular que apresenta uma proposta engessada e limitada, não traduzindo a especificidade dos sujeitos da EJA, como relata a educadora 11: “[...] precisamos de uma nova estrutura curricular, que seja mais progressista e que pense no aluno, ou seja, que ele seja o protagonista e, para isso, precisamos ouvir os alunos”.

A educadora 17, ao afirmar: “não tem política; foi pensada, mas não foi concretizada”, é um exemplo da interpretação da relação existente entre o sentido de política enquanto tomada de decisão e o sentido que se materializa no campo das ações, no âmbito administrativo. A ausência deste último abre caminhos para concluir a inexistência de políticas, uma vez que evidencia a falta de efetivação para a garantia dos direitos conforme declara a educanda 5: “Eu vejo política no discurso, mas não na prática”.

De acordo com Haddad (2000), a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Do ponto de vista macro, as políticas podem ser pensadas para atender a um grupo específico, no sentido de garantir a materialização do que está na legislação. Por outro lado, partindo de um olhar micro e mais focado, as políticas

podem surgir no interior dos movimentos sociais, representados por várias categorias, através da luta pela efetivação dos direitos que estão garantidos na legislação, porém não estão sendo contemplados em termos práticos.

Partindo dessa premissa, as ações realizadas no âmbito da escola ou órgãos vinculados à unidade escolar acabam assumindo o lugar que deveria ser ocupado pelas políticas públicas de Estado. Essas ações coincidem com a inexistência ou inadequação de políticas abrangentes e, ainda, institucionalizadas e regulamentadas. Além disso, caracterizam-se como formas de resolver problemas, porém não tão alcançáveis. Ventura (2017) afirma que não se constituíram políticas públicas que garantam o direito à escolarização, visto ser evidente que a oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população.

Vale destacar o relato da educadora 11 quando menciona: “[...] não existe nenhuma política institucional; o que temos são ações da parte dos profissionais que atuam na EJA” e, ainda, o que diz a educadora 19: “O que existe são ações pontuais realizadas pelas escolas municipais, gerências regionais e coordenação pedagógica da secretaria.” Entendemos que são formas de manter o aluno na escola, adequando e aproximando as necessidades dos educandos da EJA.

O quadro a seguir representa o resumo das ações realizadas pelos sujeitos educadores na tentativa de contribuir para a permanência do educando, partindo de suas necessidades e da especificidade desta modalidade educativa.

Quadro 3- Respostas dos Educadores sobre as ações para a permanência do educando

	ESCOLAS	GRE	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/SECRETARIA
A C O E S	-Tornar a modalidade de ensino visível na comunidade através de: encontros, visita nas casas e divulgação da matrícula; palestras sobre a EJA; -Parcerias com instituições; -Oficinas e eventos de interesse do aluno; -Acompanhamento permanente da frequência do aluno; -Seminários e Palestras; -Projetos de Leitura e escrita; -Atividades diversificadas.	-Encontros com coordenadores pedagógicos das escolas para discussões e encaminhamentos; -Encontros de formação para o professor alfabetizador (semestral); -Acompanhamento da frequência do aluno e prática do professor; -Parcerias com instituições; -Visita às escolas para conhecer e atender às demandas locais.	-Comissão permanente de EJA que se constituiu em 2015 para pensar ações de acesso, permanência e sucesso para a EJA; -Grupos de Discussão sobre: Alfabetização e Literatura, Inclusão, Juvenilização e Diversidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em maio de 2017.

Sobre essas iniciativas, a educadora 11 afirma: “As ações que partem diretamente da escola, da GRE ou das coordenadoras da secretaria não têm amplitude e não substituem as políticas”. Percebemos que fortalecer essa modalidade, pensando no acesso e na permanência do educando, constitui um desafio para os que se encontram no chão da escola e sentem o peso da ausência de políticas ou ineficiência destas.

Quanto a isso, Amorim (2012) enfatiza que a escola e os sistemas de ensino ficam perplexos diante do cenário educacional atual, repleto de entraves pedagógicos, materiais e financeiros, em termos locais, regionais e mesmo nacionais, como a falta de projetos educativos que promovam a qualidade das atividades de ensino na sala de aula.

Do universo de participantes, 70% relataram desconhecer políticas para a EJA na RMS enquanto 30% afirmaram a existência de políticas no que se referem às propostas, mencionando documentos, leis, decretos, organização curricular e resoluções sobre a EJA na RMS, porém não aprofundando acerca do assunto. Mas, como esses documentos retratam a EJA? De acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação - CME nº 41/2013, que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a EJA é concebida:

Art. 1º A educação de jovens e adultos constitui-se modalidade de ensino da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 2º Esta Resolução abrange os procedimentos educativos, formativos e a qualificação para o mundo do trabalho da educação de jovens e adultos, com avaliação no processo e integralização dos tempos de escolaridade do ensino fundamental, para atendimento à população de 15 anos de idade ou mais que não teve acesso à escolarização na idade própria, considerando o seu perfil socioeconômico e cultural, suas experiências de vida e de trabalho. (RESOLUÇÃO CME nº41/2013)

O Art. 1º da Resolução nº 41/2013 encontra-se em consonância com o que está postulado na LDBEN 9394/96. Os seus artigos destacados enfatizam a EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica e os procedimentos educativos, formativos e a qualificação para o mundo do trabalho. Dessa maneira, caminham em direção para uma reflexão entre o legal e o real, ou seja, sobre o entendimento da aplicabilidade da lei em termos práticos, pois assegurar o que está na legislação implica em criar condições e políticas que venham garantir a efetivação desses direitos elencados nos artigos da referida Resolução.

Sobre a organização da estrutura curricular da EJA da RMS, a Resolução do CME nº. 41/2013 dispõe sobre a reestruturação da modalidade da EJA no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Segundo a Portaria nº251/15, a Matriz Curricular da Educação de Jovens e

Adultos encontra-se em conformidade com a LDBEN nº. 9394/96, com o Parecer CNE/CEB nº. 11, de 07/06/2000, e a Resolução CNE/CEB nº 1 de 05/07/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Art. 6º A estrutura dos cursos da educação de jovens e adultos, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais terá a seguinte organização:

I - EJA I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos:

a) Tempo de Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo; b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente; c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente.

II - EJA II - integraliza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos:

a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente; b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente.

Parágrafo único. Em nenhuma hipótese poderá haver retenção do educando no Tempo de Aprendizagem I, devendo apresentar, no entanto, a frequência mínima exigida. (RESOLUÇÃO CME nº41/2013).

Conforme a estrutura do currículo, a EJA I corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental e obedece a uma estrutura organizacional denominada de Tempos de Aprendizagem (TAP) - que os estudantes concluem, no mínimo, no período de três anos, distribuídos em: TAP I, TAP II e TAP III, perfazendo um total de 2400 horas que integralizam os tempos formativos da EJA I. A EJA II corresponde aos anos finais do ensino fundamental, distribuídos em dois anos de tempos formativos (TAP IV e TAP V), perfazendo um total de 2000 horas. Vale salientar que a referida pesquisa está voltada para o público da EJA I – anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o art. 40 da Portaria nº 53/2017, a Base Nacional Comum do currículo da EJA I compreende os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e Estudos da Sociedade e da Natureza (equivalentes a Geografia, História e ciências Naturais). Ainda de acordo com a Matriz Curricular da EJA I, esta deve incluir: a Lei nº. 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, as Diretrizes Municipais de Educação Ambiental, as discussões dos componentes acerca da Economia Solidária e do Desenvolvimento Sustentável e a Informática, contemplando o acesso às novas tecnologias da informação, associada às práticas sociais.

Conforme especificado no documento acerca dos Saberes da EJA, cada área de conhecimento (disciplina) tem um número específico de indicadores de aprendizagem, ou seja, saberes a serem construídos pelos educandos no decorrer do ano letivo. Os saberes constituem o alicerce para o planejamento e a avaliação dos tempos formativos e distribuídos por disciplinas. De acordo com o relato da educadora 14, é imprescindível um “currículo aproximado e construído a partir da demanda do aluno, bem como políticas oriundas da participação dos atores; é necessário ouvir os sujeitos, saber o que eles querem”. O Plano Municipal de Educação traz como estratégia 9.15 “desenvolver propostas metodológicas e currículo próprio para Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social, bem como promover sua implementação”.

Pensar a EJA, portanto, é enfrentar a desigualdade como obstáculo a ser superado. Não existindo uma interlocução, tampouco uma gestão democrática entre os diferentes segmentos e/ou setores que assegurem de fato a valorização da diversidade na EJA, inviabiliza-se a implementação de diretrizes e políticas pedagógicas que busquem garantir aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos, o direito à educação ao longo da vida. (FARIA, 2014, p.177).

A educadora 16 complementa, afirmando a necessidade de um currículo específico para a EJA a nível nacional e municipal. Sobre isso, Haddad (2011) afirma que ainda não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou um sistema nacional articulado de atendimento para esse público.

Sobre políticas de permanência, a educadora 8 salienta que é um desafio a todo instante, pois “todo ano é uma luta para manter o aluno; e quem luta são os professores. A luta acontece no interior da escola, através de ações desenvolvidas na escola. Percebo que a intenção é fechar a escola”. Com isso, a escola fica limitada à resolução de um problema que apresenta muitas variáveis articuladas e que pertencem a uma dimensão maior, o que não retira a viabilidade de algumas escolas também encontrarem respostas num universo micro, esgotando todas as possibilidades em suas limitações, para diminuir as possíveis causas que levam ao abandono escolar, segundo os participantes da pesquisa.

As causas de abandono escolar entre os alunos da EJA são inúmeras, podendo ser analisadas nas perspectivas: do educando, da escola e da sociedade. Da perspectiva do estudante, as causas estão relacionadas ao trabalho, deslocamento trabalho-escola, cansaço devido a uma jornada de trabalho pesada, família, questões pessoais, saúde, outros ambientes que são disputados com a escola (igreja, família e outros) e aprendizagem de acordo com o

relato da educadora 19: “Os alunos se acham incapazes de aprender e trazem isso da época que eles abandonaram quando criança e pelos mesmos motivos ligados a outros direitos”.

Quadro 4: Olhares dos Educandos e Educadores – Causas do Abandono

Comunidade Escolar	Causas do Abandono
Educadores	-Inexistência de ações amplas e programas estruturais e institucionais às especificidades da EJA; - Desinteresse da parte do aluno, pois ele não vê sentido na educação formal, a escola não seduz o aluno e não se mostra atrativa para esse sujeito; os professores da EJA nem sempre têm o perfil para trabalhar com a EJA; -Planejamentos não são contextualizados com a vida dos alunos (leitura de mundo); -Aulas desinteressantes e desmotivadoras; metodologia e didática inadequadas do professor; - Falta de material didático adequado; - A vida do aluno trabalhador; deslocamento trabalho-escola; o transporte público não ajuda; - Apesar de promover educação para o trabalho, a escola não oferece nada mais para melhorar a vida profissional dos alunos; -Violência no entorno da escola; - Prédio/instalações inadequadas para receber o aluno jovem, adulto e idoso; -Mobiliário não adaptado ao adulto (mesas, cadeiras e utensílios – prato, talheres e outros); -Falta de um olhar para juvenilização.
Educandos	- Jovens – Mundo das drogas que compete com a escola; - Adulto – Cansaço físico em virtude do trabalho; - Incompatibilidade de horário de trabalho/escola; - Falta de interesse da parte do estudante; -A situação de cada um; deslocamento trabalho-escola; -Falta de segurança no entorno da escola; -Questões ligadas ao trabalho; -Motivos exclusivos do aluno; -Conflitos de gerações, pois os mais novos são indisciplinados e atrapalham os mais velhos, que acabam desistindo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, maio de 2017.

Sobre os ambientes que são disputados com a escola (igreja, família e outros), Di Pierro (2016) confirma que nessa etapa da vida, a educação vai competir com outras esferas prioritárias da vida: trabalho, família, atuação social e prática religiosa, por exemplo. Para isso, ressalta a necessidade de convocação da parte do poder público para anunciar e apresentar à EJA aos que estão fora da escola, isto é, chamada pública.

Em relação à incompatibilidade de horário trabalho-escola, causa citada pela comunidade escolar, Di Pierro (2016) também adverte que os alunos têm dificuldade em compatibilizar trabalho e escola. Ainda mais onde se perde muito tempo com deslocamentos. Para isso, declara que o currículo escolar deveria ser mais flexível, bem como a carga horária.

O currículo dialoga muito pouco com a cultura e com a necessidade de formação desse perfil de estudante.

Da perspectiva da escola, segundo a comunidade escolar, foram citadas como causas que levam ao abandono: metodologia e didática do professor, planejamentos não contextualizados com vida dos estudantes, currículo desconectado da realidade da EJA, carga horária inadequada às condições de vida dos sujeitos, aulas desinteressantes e desmotivadoras, estrutura da escola, prédios e mobiliários não preparados para atender o adulto e muitos professores não têm formação para trabalhar com a EJA.

De acordo com Freire (1996) ensinar exige saber escutar. Essa valorização da escuta é imprescindível, pois favorece e oportuniza o movimento dialógico, permitindo o mergulho no contexto e a vinculação da construção do conhecimento à comunidade escolar, colocando o conhecimento a serviço dos seres humanos e da transformação social; é um convite à superação para a transformação, colaborando para o processo de humanização. Para isso, a educadora 2 enfatiza: “[...] é preciso ouvir os alunos”.

Da perspectiva da sociedade, as causas estão relacionadas: violência no entorno da escola, transporte coletivo (deslocamento trabalho-escola), drogas e políticas educacionais ineficientes e/ou inexistentes que acabam interferindo nas instalações e no funcionamento da escola que trabalha com a modalidade da EJA em suas várias dimensões, inclusive a pedagógica, conforme afirma a educadora 19: “Não há espaços dentro da escola pensados especificamente para esses sujeitos. Uma de nossas ações consiste em preparar um espaço de identidade, na sala de aula, para o aluno da EJA”.

Vale registrar as respostas dos educandos sobre as causas que levam o aluno a abandonar. Do total de estudantes entrevistados, 100% atribuem motivos relacionados às condições do aluno, ou seja, somente da perspectiva do estudante, isto é, o aluno abandona porque a culpa é do próprio aluno: cansaço, dificuldade de aprendizagem, falta de interesse e outros. Sobre as causas citadas no primeiro momento do diagnóstico, é importante destacar que o aluno reproduz o verbalizado por outrem, chegando a internalizar e considerar a ideia de que a escola fica vazia por causas, exclusivamente, da parte do educando, culpando a si como outrora acerca dos motivos que o fizeram afastar-se da escola quando criança e/ou adolescente.

Por outro lado, os estudantes justificam a permanência na escola também por causas relacionadas às condições e perspectiva do estudante. Eles estão na escola porque desejam, anseiam e têm um objetivo, não que a escola seja atrativa conforme menciona o educando 5: “Eu, por exemplo, pensei em abandonar, mas não abandonei porque quero estudar. Estudava

numa escola que fechou em 2016, no ano passado, e venho de longe porque quero continuar estudando, mas é difícil para mim”. Além disso, os educandos enumeram políticas necessárias de permanência para as turmas de EJA, dando destaque às políticas abrangentes que abarcam perspectiva da escola e da sociedade, confirmando que, no íntimo, os alunos também reconhecem as causas pertencentes à escola e à sociedade quando do esvaziamento de turmas de EJA.

O quadro a seguir está distribuído de modo a apresentar as políticas de permanência das turmas de EJA interpretadas pelos educandos e educadores da rede municipal como necessárias para o fortalecimento dessa modalidade educativa, expressando a fragilidade dos elementos em consonância com o verbalizado sobre as causas de abandono da parte do educando, isto é, as causas atribuídas relacionam-se à ausência de investimento nos respectivos itens elencados, o que sugerem e denominam enquanto políticas necessárias de permanência para as turmas de EJA.

Quadro 5: Vozes Vibrantes dos Educandos e Educadores – Um olhar para a permanência

Comunidade Escolar	Políticas Necessárias de Permanência para as turmas de EJA
Educadores	-Pensar uma escola para receber o aluno da EJA desde às instalações físicas e mobiliário; -Intersetorialidade entre as políticas sociais: educacionais, culturais, econômicas e de saúde no espaço escolar; - Formação do Professor; - Políticas de inclusão – Alunos com deficiência; -Olhar para o idoso; -Acesso à tecnologia e material didático adequado à realidade e especificidade do aluno; -A garantia de acesso à escola, o direito à escolarização, por meio da oferta ampla e de incentivos para que os sujeitos da EJA estejam na escola (Chamada Pública); - Nova estrutura curricular, mais progressista e pensada no aluno; -Currículo aproximado e construído a partir da demanda do aluno; -Disciplinas diversificadas. A EJA I – anos iniciais - não tem especialistas em Artes, Educação Física e Inglês; -Uma escola que funcione nos três turnos para o adulto; - Parcerias com instituições e ONG's; - EJA vinculada ao mundo do trabalho; -Investimento em formação dos profissionais que atuam na EJA; -Material pedagógico pensado para a EJA; -Fardamento para o aluno da EJA; Merenda escolar específica;

	-Políticas de Qualificação profissional; -Abrangência da oferta não apenas no espaço escolar, mas em diversos espaços: estações de transporte (transbordo); locais de trabalho, associações e outros; -Recursos financeiros específicos para a EJA; -Direito de estar matriculado em qualquer tempo e local de escolha do aluno.
Educandos	- Políticas voltadas para as novas tecnologias (aula de informática com laboratório, salas de informática equipadas com computadores e acesso à internet.); curso de inglês; Oficinas e cursos profissionalizantes; - Currículo: disciplinas diversificadas; atividades culturais; -Política de merenda escolar; -Políticas voltadas para: material pedagógico e didático para o aluno; mobiliário específico para o adulto; -Instalações físicas adequadas aos alunos da EJA.

Fonte: elaborado pela pesquisadora em maio de 2017.

O fenômeno estudado (redução de turmas/escolas/emergência de políticas) também vem ocorrendo em outras capitais e, portanto, a situação da EJA requer uma postura de pesquisador enquanto causas e efeitos. Para isso, é fundamental lançar um olhar sistêmico acerca do cenário, focando na sala de aula e ampliando esse olhar para ver o que está no entorno da sala de aula e da escola, uma vez que a escola encontra-se inserida numa sociedade e reflete o tipo de sociedade, a ideologia dominante, medidas econômicas e políticas educacionais e, dessa forma, perceber o lugar que a EJA ocupa nesse cenário. O olhar ampliado exige o movimento num exercício de volta, isto é, o olhar focado às questões pertinentes e específicas da EJA.

Diminuir o índice de analfabetismo entre os adultos ainda constitui um dos maiores desafios para o país, o que representa uma situação contraditória quando analisada na perspectiva da redução de turmas da EJA. O exercício de focar e ampliar acerca da EJA na RMS aponta que o esvaziamento das salas de aula impulsionou o fenômeno da redução de turmas de escolas noturnas e fechamento de escolas, conforme revelaram os sujeitos da pesquisa, o que pode interferir no direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram trajetórias de exclusão marcadas pela negação de direitos, bem como consequências outras, refletidas no seu processo de escolarização e de formação.

As causas do abandono escolar, que sustentam o argumento do esvaziamento e, em consequência, a redução de turmas, conforme relato dos sujeitos da pesquisa, parecem estar relacionadas exclusivamente às condições de vida do estudante. Dessa forma, os sujeitos

estudantes sentem-se responsáveis por estarem fora da escola, quando sabemos a implicação de diversos fatores (sociais, pedagógicos, econômicos, políticos, medidas e políticas educacionais e outros) que contribuem para essa realidade.

Por conta desses fatores diversos, as ações e estratégias utilizadas pelas escolas e gerências tornam-se limitadas, pois não têm alcance suficiente para abarcar todas as variáveis referentes ao abandono/permanência. A situação emerge a elaboração e a efetivação de políticas para que o educando possa trilhar o seu percurso escolar e formativo, galgando, desta maneira, elevados níveis de ensino.

O papel da escola e gerências junto aos órgãos superiores, através de seus atores (gestor, professor, coordenador e alunos), é de fundamental importância no sentido de anunciar possibilidades no fazer pedagógico diário no contexto da EJA através de ações e de propostas humanizadoras no transcorrer do processo educativo, além de provocar discussões e indicar políticas necessárias para o acesso e permanência do estudante, bem como a qualidade de ensino da EJA.

Falar de permanência na EJA também exige discorrer sobre resistência; a resistência que se dá no aspecto individual e na dimensão coletiva. Do ponto de vista individual coincide com a história de muitos educandos e do movimento dos educadores da rede municipal que transitam por várias escolas. Na dimensão coletiva caracteriza-se pela força que se opõe a essa realidade que nos convida e nos convoca para o exercício da resistência maior que acontece no âmbito coletivo, diariamente, na escola e fora dela.

Portanto, buscar o pronunciado por Freire: “[...] sei que as coisas podem piorar, mas sei que posso intervir para melhorá-las”, é uma constante nas ações dos sujeitos que se movimentam em oposição à esse cenário local e nacional em que se encontra a EJA. Esse movimento acontece nas escolas e fora destas para que se mantenham dentro do índice das escolas que ofertam EJA na RMS conforme quadro apresentado no primeiro capítulo e, nada obsta dizer que constitui a luta pela permanência da escola aberta e do acesso desta aos educandos, sujeitos de direitos. Mas, para isso, o que fazem os sujeitos?

5 A RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUTA POR RECONHECIMENTO

O governo fecha o que ele quiser e a comunidade abre o que ela quiser; basta estar organizada.

Educando 14 da EJA - 2017

...esse cenário me deixa bastante preocupada e, ao mesmo tempo, bastante feliz por perceber que, mesmo diante de todas essas questões, ainda existe outro movimento, que é o movimento de manutenção e de reafirmação da EJA.

Educadora 1da EJA - 2017

Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Paulo Freire

As três epígrafes que iniciam a discussão deste capítulo expressam movimento de resistência na luta por um determinado objetivo comum. Para aprofundar esse capítulo, é imprescindível uma abordagem minuciosa sobre o conceito de resistência, nos diversos campos do conhecimento, antes de adentrarmos nas ações que os sujeitos realizam no cotidiano como tentativa de resistir ao fechamento de turmas/escolas da EJA.

Segundo Ferreira (1999), a palavra é de origem latina, do termo *resistentia*, que significa resistir, porém é utilizada em várias áreas e campo de conhecimento, tendo o seu sentido atribuído conforme contexto.

É muito comum ouvirmos as expressões: “tentei, mas não resisti” ou “isso é irresistível”, quando relacionado a algo que tentamos evitar, principalmente se estiver vinculado à iguaria, paladar, sabores em vista de uma dieta ou restrição alimentar. Também ouvimos o contrário: “Não cedi, resisti”. ou “Resisti, lutando”. As duas últimas exprimem movimento, embora a primeira apresente um sentido menos dinâmico que a segunda. A verdade é que ambas expressam ‘força’. Afinal, qual o significado dessa palavra?

1. Ato ou efeito de resistir; 2. Força que se opõe a outra, que não cede a outra; 3. Força que defende um organismo do desgaste de doença, cansaço, fome, etc.; 4. Aquilo que se opõe ao deslocamento de um corpo que se move; 5. Luta em defesa; 6. Const. Eng. Qualidade que têm os materiais de suportarem a aplicação de esforços externos sem cederem ou romperem; 7. Eletr. Propriedade que tem toda substância (exceto os supercondutores) de se opor à passagem de corrente elétrica [...]; 8. Resistir; 9. Fig. Oposição ou reação à uma força opressora [...] 12. Fís. Força que se opõe ao movimento de um sistema [...] (FERREIRA, 1999, p. 1752).

Os significados acima descritos dialogam com a temática do fechamento de turmas/escolas, pois expressam a resistência de um ou de todos diante do fenômeno observado ainda que o conceito esteja voltado, especificamente, para a engenharia, construção civil ou eletricidade. Na dimensão humana e, ainda, situando nessa pesquisa, a resistência se revela na força que se opõe a outra; na luta em defesa e na oposição ou reação ao movimento de um sistema.

A resistência implica num movimento oposto ora estático, ora dinâmico, porém exige um investimento de força ou estratégia de luta. Faria (2014) revela a importância de estratégias e táticas materializadas através da organização para resistir aos contínuos e constantes mecanismos políticos, educacionais, sociais e econômicos que negam seus direitos, enfatizando que a luta ensina, não apenas a escola.

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa, essa luta acontece no cotidiano e nos mais variados espaços, onde existem homens e mulheres que clamam por direitos e que resistem a algo que ameaça a retirada de algum direito, ainda que circunscrito na legislação e não efetivado na vida diária, afunilando ainda mais as oportunidades dos que travam uma luta por reconhecimento.

De acordo com Garcia (2005), os nossos jovens, adultos e idosos, em toda e qualquer sociedade, vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas. Suas trajetórias, vivências e aprendizagens não são as mesmas. Esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida e às práticas sociais no cotidiano em vários espaços e lugares.

Segundo Heller (2008), o ser humano nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão.

O termo cotidiano foi citado pela maioria dos participantes da pesquisa ao relatar os contextos de lutas e de resistência, bem como o fazer pedagógico que se desenrola no interior das escolas e na comunidade. Afinal, o que significa esse cotidiano? Faria (2008) salienta que o cotidiano representa o espaço onde as pessoas vivenciam as mudanças que acontecem no mundo, recriando na vida diária as estratégias de resistências e/ou adaptação a essas mudanças.

Heller (2008) destaca que a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, considerando todos os aspectos de sua individualidade que ele investe nas ações diárias.

Assim, a vida diária dos sujeitos que protagonizam a EJA no chão da escola é carregada de significados, sentimentos e percepções que contribuem para as ações em sua cotidianidade, seja na dimensão individual ou no âmbito coletivo. Sabemos que cada sujeito tem a sua história, porém a vive de forma também coletiva, comunicando-se com tantas outras histórias no dia a dia, com pontos comuns. Podemos, então, considerar que a resistência perpassa pela luta por reconhecimento que se realiza no cotidiano das pessoas.

As iniciativas e ações dos sujeitos não se limitam à sala de aula ou ao âmbito escolar; elas vêm acompanhadas de todo um processo de discussão, ganhando espaços que possibilitam o repercutir das vozes que bradam “Não feche a EJA da minha escola”. Esse grito perpassa pelo entendimento sobre esta modalidade e também dos sujeitos que a compõem.

O fechamento de turmas/escolas da EJA I – anos iniciais – da Rede Municipal de Salvador tem sido discutido e analisado nas unidades escolares, APLB sindicato, fórum permanente de gestores do município de Salvador, Ministério Público, Fórum EJA Bahia, associações de bairro e demais instituições da sociedade civil, devido ao aumento acentuado de escolas que deixaram de ofertar a EJA, principalmente no período de 2015-2016.

Esses espaços constituíram lugar de escuta aos sujeitos, redimensionando a pesquisa para as demais GRE's, uma vez que contou com a participação de educadores de escolas de diferentes gerências regionais. Por ordem cronológica, em abril de 2017 foi realizado um encontro, de iniciativa do fórum permanente de gestores, sendo sediado na Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA) para tratar assuntos pertinentes à EJA.

O encontro foi antecedido da reunião de Audiência Pública junto ao Ministério Público e teve como pauta principal a reestruturação da EJA, partindo dos seguintes assuntos: fechamento de turmas, demandas da EJA na RMS, a importância da gestão escolar para funcionamento da EJA, suspensão da enturmação e nucleação já realizada, formação do professor, postura profissional (professores comprometidos e professores descomprometidos), cursos profissionalizantes, instrumentalização para o mercado de trabalho, falta de fardamento escolar, escolas fechadas e alunos impedidos de frequentar outras escolas, alimentação escolar descasada e que não obedece às restrições, não atendendo às reais necessidades do educando e juvenilização na EJA.

No mês seguinte, em maio de 2017, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sediou a roda de conversa, organizada pelo Fórum de EJA estadual que teve como tema “EJA, nenhum direito a menos!” e como jargão, presente nas redes sociais, representando o eco de muitas vozes através do clamor: “Não feche a EJA da minha escola!”. Esse evento contou

com a participação de educandos e educadores das redes municipal e estadual, dentre eles, representantes de secretarias e de escolas da capital e do interior do estado da Bahia que anunciaram e denunciaram sobre os últimos acontecimentos.

Nesse dia foram citadas as leis, decretos e documentos que reservam espaço à EJA como, por exemplo, a LDBEN 9394/96, a Constituição Federal de 1988, Marco de Ação de Belém, originado da CONFINTEA VI, realizada no Brasil e o Plano Nacional de Educação (PNE), esses últimos registrando ações que vários países não conseguiram cumprir.

A CONFINTEA+6 reuniu países para avaliar as ações provenientes da VI CONFINTEA acerca dos avanços e das conquistas. O documento revela que houve o mínimo de avanços, de garantia de escolaridade e de permanência, enfatizando sobre a quantidade de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental com a municipalização.

Essas conferências acontecem a cada doze anos e tem como objetivo discutir assuntos pertinentes à educação de adultos no âmbito internacional, através de encontros e debates entre países representados por militantes, pesquisadores e profissionais da área no sentido de promover a EJA, alavancando-a dos principais problemas e desafios que a cercam e, ainda, apresentar experiências e propostas para esse campo de saber amplo. A primeira foi realizada na Dinamarca, Elsinore, em 1949, coincidindo com o período próximo à promulgação da DUDH e a última, no Brasil em 2009, a CONFINTEA VI que, de acordo com Hinzen (2009), traz em seu bojo anseios e expectativas que se fazem presentes nas demais, independente do país e ou continente e aponta diretrizes e políticas globais e uma preocupação com a formação continuada e pela qualidade da educação, bem como o aumento de verbas e ou financiamentos na área específica.

O PNE também foi mencionado no dia do evento do Fórum EJA no que se refere ao alcance das metas 3, 8, 9 e 10, tratando, de maneira específica, dos sujeitos da EJA, respectivamente: universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos de idade; elevar a escolaridade das pessoas de 18 a 29 anos de idade; elevar a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais e oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA de forma integrada à educação profissional. Essas metas confirmam a necessidade de ampliação da oferta da EJA e, portanto, o fechamento de turmas/escolas da EJA vem contrariar o que está postulado no PNE.

Com essas observações, um dos educadores salienta: “São tantas metas e temos escolas fechadas, falta de respeito à comunidade e, ainda, professor sem perfil”. Um dos participantes questiona: “A lei é contemplada no papel, nos documentos, mas como está sendo na prática?” E outra, pronuncia: “Estamos num momento de retração do direito não só da EJA

e, portanto, as perspectivas da EJA não podem ser vistas de forma isolada; a gente precisa se fortalecer enquanto fórum; a gente tem pouco de possibilidades enquanto coordenação, secretaria e gestão; a gente precisa fortalecer os movimentos sociais”. Outra ainda declara: “Precisamos acabar com equivalência da EJA com regime seriado; pois consiste numa modalidade educativa que deve ser assegurada por várias instâncias”.

Em novembro de 2017 foi realizado o VI Fórum de EJA de Pirajá, que contou com a presença de educandos e educadores da RMS e representantes da comunidade local, tendo como debatedores: docentes de universidades (UFBA e UNEB), coordenação de Fórum EJA estadual, alunos e professores, abrindo espaços na agenda para refletir e pensar o atual contexto e, mais uma vez, o direito à educação surge como tema, em virtude da ameaça de fechamento de turmas/ escolas no local. Uma das educadoras enfatiza: “A luta pela educação está ligada a lutas por outros direitos sociais. A luta é coletiva, não é individual e não basta garantir matrículas, mas a permanência e a qualidade da EJA”.

Simultaneamente a esses encontros e eventos, outras iniciativas, da parte de educadores e educandos, conclamavam a sociedade para o debate e as vozes ecoavam por visibilidade à EJA nas políticas e na prática para que, de fato, o direito inscrito fosse assegurado conforme salienta uma das educadoras: “Se nós estamos lutando é porque não temos direito assegurado”. Arroyo (2014) sinaliza que coletivos de docentes/educadores (as) sabem que muitos desses jovens, adolescentes e até crianças participam de ações coletivas em suas comunidades, em lutas pelo teto, trabalho e outros direitos sociais.

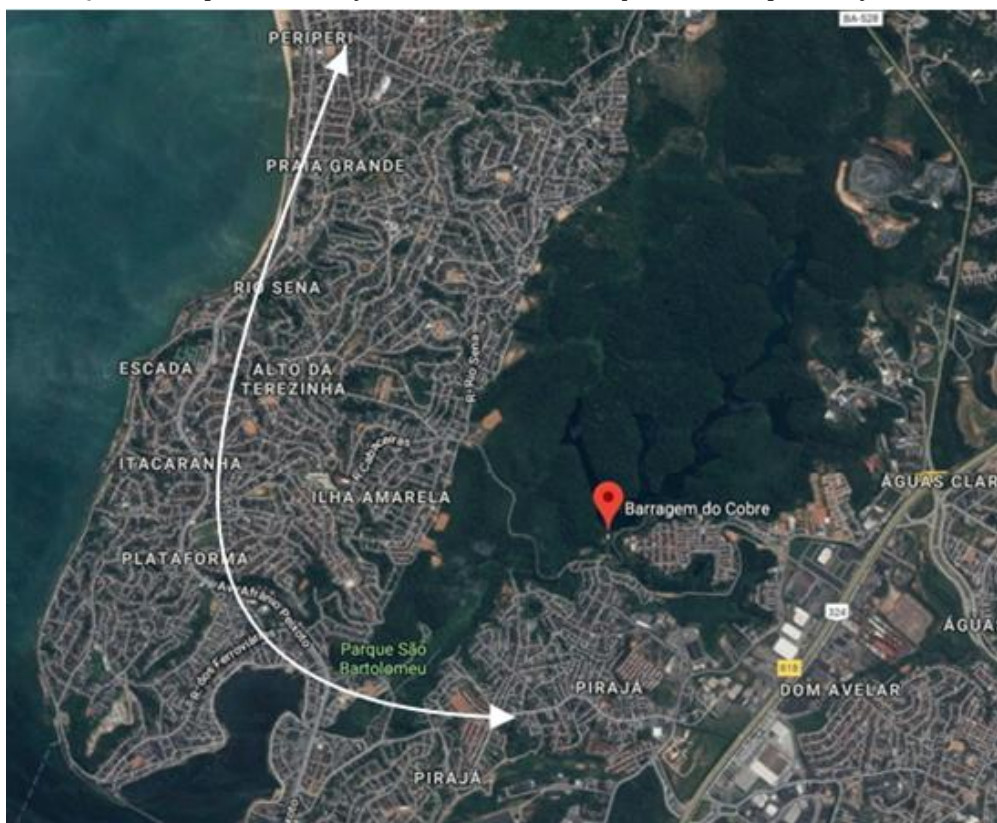
5.1 A EJA EM CONTEXTOS DE RESISTÊNCIA: O QUE FAZEM OS SUJEITOS DE PIRAJÁ?

O movimento de buscar informações e dados sobre o problema investigado possibilitou o encontro com o Fórum de EJA Pirajá, bairro que integra duas escolas da RMS – anos iniciais - e que se destaca das demais localidades, por envolver a comunidade, as pessoas do entorno da escola em defesa da EJA. O que os representantes, educadores e educandos falam sobre essa iniciativa? Um dos representantes e educando declara: “As escolas têm uma identidade com a comunidade. A gente hoje está discutindo a escola com a comunidade de forma a anunciar que ele tem direito e que tem vaga para ele estudar. É uma luta permanente para que não feche escola. Cada dia que você fecha a escola, você acaba tirando o direito do cidadão aprender”.

A ilustração a seguir representa um dos caminhos realizados para a produção de dados e informações, principalmente sobre os aspectos relacionados às ações desenvolvidas dentro e fora da escola para superar o problema. Esse caminho foi se constituindo enquanto escolha para a proposta interventiva, conforme já mencionado, nos procedimentos metodológicos, porém o caminhar foi construído com os sujeitos. Para chegar a trilhar essa via, foi preciso passar por muitas outras, considerando que a temática do fechamento implica em movimentação dos próprios sujeitos dentro da rede e, assim, os educandos e educadores movimentam-se no sentido de luta e também no sentido de mover para outro local, enquanto escola de lotação e atuação.

Dessa maneira, exigia-se, consequentemente, o meu movimento enquanto pesquisadora para observar e compreender o cenário, ampliando e oportunizando o contato com um número maior de sujeitos em comparação ao delimitado, inicialmente, na pesquisa.

Ilustração 3 – Mapa de localização – Movimento da Pesquisadora Periperi-Pirajá



Fonte: Google Maps - Adaptado pela Pesquisadora, abril 2018.

Através dos encontros, fóruns, seminários e roda de conversa que tiveram a EJA como o centro de discussão, foi possível chegar aos sujeitos educandos, educadores e ao representante da associação do bairro de Pirajá e participar do VI Fórum de EJA; tudo isso

oportunizado pelas experiências compartilhadas nesses momentos e registradas no diário reflexivo, um dos dispositivos para a produção de informações da pesquisa, incluindo o fórum de EJA Pirajá como movimento de possibilidade para o não fechamento de turmas/escolas.

O bairro de Pirajá traz, em sua trajetória, sinais e marcas de resistência; foi palco da independência. O morador do bairro e educando enfatiza a história da Independência da Bahia, que destaca Pirajá como região onde se engendraram as principais batalhas, hoje lembradas e, ainda, fazendo uma analogia com os movimentos em prol da educação e demais direitos, especificamente a EJA na localidade, quando afirma: “Atribuo a participação da comunidade pelo histórico de Pirajá, que foi construída em cima da luta. A gente sempre parou para discutir saúde, educação; sempre discutir direitos [...] o importante é que a comunidade sempre esteve nessa luta de buscar discutir, fazer movimento e vários grupos se reuniram na comunidade; partidariamente ou não, o bairro sempre teve essa característica de luta e de movimentos”.

Nesse trabalho de pesquisa enfatizamos a voz do educando e, também, representante da comunidade, pois o mesmo ocupa o lugar de estudante de uma das escolas e exerce atividades voltadas para o interesse local, o que já sinaliza o diferencial porque traz as suas experiências e aprendizagens para a sala de aula; são aprendizagens adquiridas através de sua participação em movimentos sociais e culturais e na luta pelos seus direitos. Esse fator tem um grande significado, uma vez que nos convida a refletir sobre os sujeitos educandos que chegam à sala de aula com a sua história de vida marcada por um repertório de saberes construídos em situações de aprendizagem individual e coletiva. Esse educando redimensiona o espaço da sala de aula, ultrapassando os muros da escola, juntamente com os demais atores, repercutindo a voz de muitos: “Não feche a EJA da minha escola”.

Muitas vezes essa voz representa as vozes reprimidas que silenciam numa postura passiva ou até mesmo de submissão, em que não se reconhecem enquanto “vozes de sujeitos de direitos”. De acordo com Siqueira (2002), a própria história vem demonstrando que o professor tem um papel político a desempenhar, pois tendo consciência crítica da escola e de suas atribuições, estabelece relações entre a escola e a sociedade, posicionando-se como sujeito crítico e esclarecedor, pois é membro da sociedade civil.

As pessoas que vivem a sua cotidianidade se movimentam e se deslocam individual e coletivamente no sentido de transformar o cotidiano quando este apresenta um cenário de injustiça, desigualdade e de ameaças ao direito. Isso se dá através da participação em movimentos sociais para, desta maneira, retornar ao cotidiano de forma modificada.

Assim pensando, é imprescindível salientar a contribuição dos movimentos sociais para a consolidação da EJA no campo do direito, uma vez que os direitos sociais constituíram o impulso e o alvo de luta no interior dos movimentos, destacando aqui, o direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas. De acordo com Romão (2010), a expressão “movimentos sociais” tem sido usada em dois sentidos: amplo e estrito. No sentido amplo, eles se confundem com toda e qualquer ação coletiva; no estrito, eles se referem às mobilizações reivindicativas da sociedade civil contemporânea.

Segundo Gohn (2011), a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. Nessa experiência os sujeitos realizam várias aprendizagens: prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética.

A presente pesquisa não tem a intenção de aprofundar o estudo sobre movimentos sociais no campo educacional, porém aborda esse assunto, considerando a trajetória histórica da EJA como forma de compreender o caminho trilhado até os dias atuais. Essa história a ser contada não pode omitir a educação popular e os movimentos sociais.

Pensando nesse movimento para fortalecer a EJA na RMS, chegamos ao Fórum de EJA Pirajá. Segundo os entrevistados, esse fórum surgiu em 2011 em um momento de crise, por iniciativa de educadores das duas escolas do bairro e GRE com a participação de educandos na tentativa de resistir, opondo-se ao fechamento de turmas/escolas do bairro. O objetivo principal foi de trazer a comunidade externa para a escola, enfatizando a importância da escola para a comunidade e, ainda, salientar que a escola existe e que corria e corre o risco de ser fechada.

Uma das representantes do fórum enfatiza: “A gente sempre discute a questão de estar fortalecendo a EJA. Não é uma coisa fácil; a gente não fechou a escola, mas nós ainda não alcançamos o segundo objetivo que é a diminuição da evasão escolar [...]. O objetivo é não fechar escolas e, além disso, de trazer as pessoas jovens, adultas e idosas que, de fato, existem, mas não estão na escola”.

Quando questionada sobre onde estão esses alunos, ressalta: “Elas estão em casa ou chegam do trabalho; ou não tem a informação ou a motivação de vir à escola, porque estudar à noite é perigoso. A luta é para que a escola tenha visibilidade; que a gente possa ocupar, de fato, esse espaço, pois a gente conhece essa realidade enquanto educadora”.

Um dos moradores salienta: “A gente se reúne com diretores de escolas, professores e alunos; a gente reúne a comunidade e justamente já foram feitos documentos para entregar na secretaria de educação, informando que nós não aceitamos o fechamento de turmas e escolas”.

O coletivo salienta que a educação é um dos direitos que mobilizam os moradores a reivindicar, porém não se restringe a esse, apenas, porque “a luta pela educação está ligada a outras lutas, a outros direitos negados historicamente”. Desse modo, percorrem o direito à saúde, trabalho, lazer e outros, dando destaque à luta pela revitalização da área de proteção ambiental denominada Barragem do Cobre.

Painel 1 - Barragem do Cobre - Pirajá



Fotos: Andreia Azevedo, 2018.

A Barragem liga Pirajá ao Parque São Bartolomeu, dando acesso à Avenida Suburbana, na qual está localizada a escola, *lôcus* da pesquisa de intervenção, inspirada nas ações existentes em Pirajá. Essa reserva de proteção ambiental também constitui uma das bandeiras de luta existentes no bairro de Pirajá.

Ainda sobre a criação do Fórum Pirajá, uma das idealizadoras relata que certa feita, sentada e ouvindo uma palestra, começou a se questionar sobre o porquê dos alunos abandonarem e refletiu: “a gente precisa ouvir esses alunos; por que eles param de estudar? O que está legal e o que não está legal na escola?” E pensou: “a gente precisa fazer um Fórum”. Rascunhou tudo, pensou na logística, fez o projeto para apresentar e fazer na GRE, porém não deu tempo, pois já se aproximara o final do ano letivo.

Ao compartilhar sobre a sua inquietação com a coordenadora pedagógica de uma das escolas do bairro, esta sugeriu um momento de escuta aos educandos. Nesse momento apresentou o projeto do fórum que foi acolhido pelas duas escolas do bairro e estendido para as demais unidades escolares da GRE.

Segundo a entrevistada, o Fórum foi um sucesso! Constituiu um espaço de discussão e de diálogo que contou com a participação dos educandos, educadores das duas escolas e coordenadora do Fórum de EJA Estadual, sendo aberto também para os educadores das demais escolas da GRE Pirajá. Os sujeitos da EJA apresentaram as dificuldades de acordo com o lugar que ocupavam enquanto aluno, professor e coordenador. Os alunos mencionaram dificuldade de transporte, de eles chegarem à escola em tempo hábil, além do laboratório de informática da escola que só ficava fechado, o que impedia o contato com a tecnologia; também citaram a merenda escolar fraca para eles e outras coisas que dificultavam a sua permanência na escola. Os professores relataram a desmotivação de chegar à escola e não encontrar alunos na sala de aula.

Uma das idealizadoras do fórum registra que isso aconteceu em 2011. Nos anos seguintes, o fórum foi ampliado para todas as escolas da GRE, porém houve um intervalo de tempo de dois anos sem a realização do mesmo, em virtude da dificuldade de encontros diante do cenário da EJA vivenciado no período de 2014/2015 e falta de recursos para o evento, sendo retomado em 2016, porém as atividades não foram interrompidas nas duas escolas do bairro de Pirajá. Elas continuaram a desenvolver ações em conjunto.

Na sequência relata a experiência sobre o fechamento de turmas de EJA, mencionando: “Nós tivemos problemas de fechamento de turmas em 2016, mas foram os alunos e a comunidade que foram pedir diretamente ao prefeito e esse grupo está formalizado no *WhatsApp* e a gente começou a envolver a comunidade”. Dessa maneira, enfatiza o

diferencial e a necessidade de ampliar os espaços de discussão, agora envolvendo a comunidade externa. Além dos educandos e educadores, o grupo conta com a participação de: ex-alunos, comerciantes do local, professor de academia, líderes da igreja evangélica e da igreja católica, representantes do conselho tutelar, presidente da associação de bairro. “Então, a gente conta com várias pessoas da comunidade”.

Quanto às ações que são realizadas pelas escolas e apoiadas pelo fórum, salienta: “Durante o ano realizamos atividades e ações para fortalecer a EJA no bairro e a comunidade participa de forma ativa”. Dentre as ações, destacam-se: aula pública, panfletagem para a matrícula, encontros nas duas escolas, troca de experiências, através do projeto ‘Escola visita escola’ e também roda de conversa sobre a EJA com a presença de docentes das universidades públicas (UFBA e UNEB) como palestrantes e mediadoras na tentativa de fortalecer a EJA, ampliando os espaços de discussão e trazendo a universidade à educação básica e vice-versa.

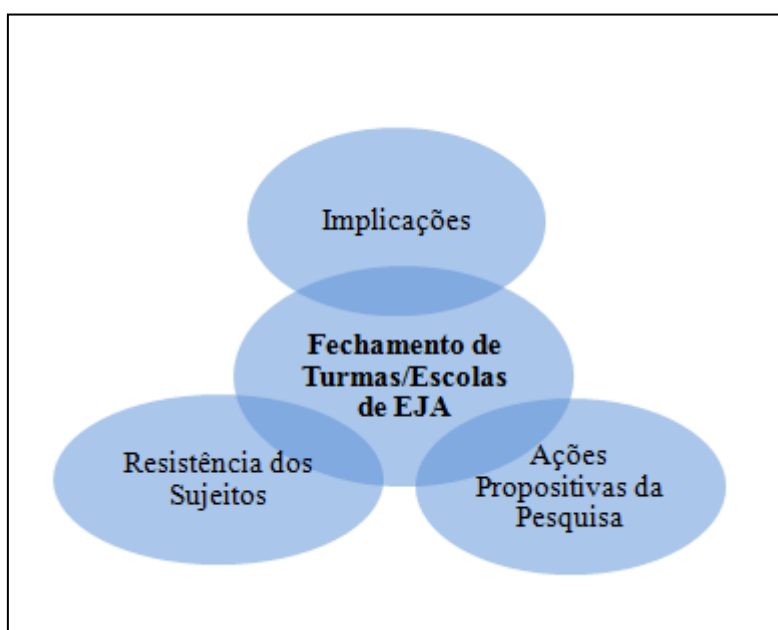
Vale enfatizar que alguns alunos dessas duas escolas já participaram do Fórum Nacional de EJA, inclusive um dos educandos representou a escola no Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) conforme relato da representante do fórum, que afirma: “Esse movimento não é meu, é de Pirajá; se eu sair, o fórum continua”.

Portanto, esse movimento realizado acerca de Periperi/Pirajá/Periperi foi de grande importância para socializar e potencializar as ações isoladas que acontecem no interior das escolas e GRE’s, reafirmando a necessidade do trabalho de e em rede.

6 SISTEMATIZANDO E ANALISANDO O EXPERIENCIADO: MÃOS QUE TECEM OS FIOS EM REDE

Os elementos de análise foram se delineando através dos sujeitos participantes, pois estes as destacaram enquanto fatores relevantes para reflexão e análise durante a realização da pesquisa, ainda que de modo não verbalizado. Dessa maneira, detalhamos os três elementos surgidos no decorrer do processo da pesquisa, sendo os dois primeiros (implicações e resistência dos sujeitos), originados da fase da entrevista e o último (ações propositivas), oriundo do processo de intervenção, peculiaridade da pesquisa aplicada. Os três elementos estão relacionados com o objeto de pesquisa conforme figura abaixo.

Ilustração 4 – Elementos de Análise da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

6.1 IMPLICAÇÕES DO FECHAMENTO DE TURMAS/ESCOLAS DA EJA: O QUE PENSAM OS SUJEITOS?

As ações realizadas pelos atores que se encontram no chão da escola são impulsionadas e estão vinculadas ao que os sujeitos educandos e educadores pensam sobre as implicações do fechamento de turmas/escolas de EJA, ou seja, algo os motiva para a ação na tentativa de evitar que aconteça o mencionado por eles, caso a escola venha a fechar, quando

esta deixa de atender a determinada comunidade. O que os educandos e educadores pensam sobre isso? Existem implicações do fechamento de turmas/escola da EJA? Quais?

Antes de analisar as respostas dos entrevistados, é importante estudar o termo implicação, situando-o na proposta da pesquisa, uma vez que denota vários sentidos a depender do contexto e do uso da palavra. A palavra implicação vem do latim *implicatione*. Implicar traduz a ideia de ato e de efeito; enquanto ato, indica o envolvimento de uma pessoa num determinado processo, podendo também ser compreendido como oposição, coisa adversa e contrária. Em relação ao efeito, pode ser entendido como consequência de algo. Ferreira (1999) traz o emprego dessa palavra e do verbo implicar em diversos contextos e situações.

Implicação: 1. Ato ou efeito de implicar (se); implicância. 2. Aquilo que fica implicado ou subentendido. Além do que significa ao primeiro exame, sua declaração envolve certas implicações. 3. Fam. Implicância; 4. (Lóg.) Relação entre objetos pela qual um deles não pode estar dado sem que o outro também esteja. 5. Relação entre proposições ligadas pelo termo lógico “se...então”. 6. Sistema de proposições relacionadas por implicação; proposição hipotética.

Implicar: 1. Tornar confuso; enredar; embaraçar; enlear-se. 2. Dar a entender; fazer supor; pressupor. 3. Trazer como consequência; envolver; importar. 4. Tornar indispensável; demandar; requerer. 5. Comprometer; envolver. 6. Ser a causa de; originar. 7. Ser incompatível, inconciliável; não se harmonizar. 8. Demonstrar antipatia, mostrar-se impaciente; antipatizar. 9. Causar pequeno aborrecimento ou zanga a; chatear. 10. Provocar, amolar. 11. Fazer supor, importar. 12. Ser inconciliável, incompatível. 13. Comprometer-se. (FERREIRA, 1999, p. 1083).

O conceito de implicação que dialoga com a ideia do problema de pesquisa está relacionado ao efeito, ou seja, consequências do fechamento de turmas e escolas de EJA, inclusive reafirmado conforme entendimento dos sujeitos participantes no momento das entrevistas.

Vale registrar duas situações que surgiram no transcorrer da pesquisa: a primeira refere-se aos argumentos dos educadores e educandos que devolveram a pergunta com a seguinte reflexão: “Implicações do fechamento para quem?” e a segunda, por mim refletida, caminhou no sentido de que essas implicações não se limitam apenas às consequências, uma vez que o fechamento de turmas/escolas também traz, como uma das implicações, a própria implicação dos sujeitos com a pesquisa na tentativa de resistir ao fenômeno estudado. Além disso, a implicação no sentido de ato ou de variáveis envolvidas no fenômeno do fechamento de escolas conforme emaranhado de fios, desenrolados pelos sujeitos no primeiro capítulo.

Dessa maneira, a implicação está associada ao comprometer-se da parte dos sujeitos, desvelado pelo envolvimento dos mesmos durante e após a pesquisa. Interessante observar

que a implicação não se caracteriza apenas como contribuição no andamento da pesquisa em si, mas no engajamento dos participantes para intervir e transformar a realidade.

Analizando os conceitos da palavra no campo da lógica, a implicação consiste na “relação entre objetos pela qual um deles não pode estar dado sem o outro” e, ainda, numa correspondência de proposições, ligadas pelo raciocínio: “se...então”. Portanto, podemos estabelecer a seguinte lógica: o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas pode estar ameaçado pelo fechamento de escolas ou, ainda: se não tem escola funcionando, então o aluno/aluna ficará sem estudar; estará fora da escola, o que implica em retirada de direitos.

Quanto ao sentido de oposição, opinião adversa e causa de aborrecimento, a implicação também se faz presente nesse trabalho em virtude dos participantes manifestarem insatisfação, chateação, provocando-os e fazendo com que apresentem uma atitude de movimento contrário ao que está posto acerca do atual cenário da EJA na RMS, percebido pelas ações de resistência e pelo clamor das vozes dos sujeitos que bradam nas ruas e nas escolas, nas esquinas e nas calçadas: “Não feche a EJA da minha escola!”.

Até o momento realizamos o exercício de estudar a palavra implicação e o verbo implicar de acordo com Ferreira (1999), empregando a terminologia e situando-a na presente pesquisa. O conceito de implicação vai muito além dos achados nos dicionários, pois o mesmo é analisado por alguns estudiosos no campo da pesquisa interventiva pela necessidade de elucidá-lo junto aos trabalhos científicos, considerando a sua concepção ao longo da história nas variadas vertentes.

Do universo de entrevistados, 100% responderam que há implicações do fechamento de turmas/escolas de EJA na RMS; implicações no sentido de consequência ou resultado desse fenômeno local e nacional que envolve alunos e professores dessa modalidade. Vale salientar que a pesquisa estava voltada para a EJA I – anos iniciais.

As reflexões dos entrevistados caminham em busca de situações de resistência em oposição a essa realidade vivenciada pelas turmas de EJA. O fechamento de turmas implica em movimento de fechamento de escolas num futuro bem próximo. Quanto ao fechamento de escolas, essa realidade, segundo relato de uma educadora, chega a ser um desserviço do governo porque faz o que deveria combater.

A tabela abaixo evidencia as vozes dos sujeitos de maneira individualizada, considerando os vinte e oito participantes pertinentes a essa temática.

Tabela 6 - Percepções dos Sujeitos - Implicações do Fechamento de Turmas/Escolas

Sujeitos	O que Pensam?
Educanda 6	A grande implicação é não ter aonde estudar; alguns ficam fora da escola.
Educando 8	Se fechar “o EJA”, vai fechar possibilidade para mim.
Educanda 9	Falta de conhecimento para nós porque não temos aonde aprender; não tem quem nos ensine; a gente aprende muito quando está na escola; a gente vai se aperfeiçoando e adquirindo conhecimentos.
Educanda 10	A gente não vai ter aonde estudar. Como vou concluir os meus estudos? Essa já é a terceira escola que estudo. As duas últimas fecharam.
Educando 11	Muita gente vai ficar sem estudar porque tem muita gente precisando e está chegando muita gente ainda. E ainda tem muitos alunos do dia que estão vindo para estudar à noite.
Educando 12	Várias pessoas em casa; alguns professores deixam de ensinar; várias consequências para o aluno que quer estudar. Na escola você expande a sua cultura, a sua forma de falar, desenvolver a mente. As pessoas aprendem na escola.
Educando 13	Prejudica a todos, tanto o aluno como o professor; o aluno, porque está aprendendo e terá dificuldade de encontrar vaga em outra escola e, às vezes, nem consegue. O professor vai perder uma atividade, caso ele trabalhe nos três turnos.
Educando 14	Implica em retirada de direitos. É você tirar a garantia do cidadão que está na Constituição Federal. Quando você fecha qualquer equipamento público, a comunidade fica prejudicada.
Educadora 1	Implica em retirada de um direito; também percebo que é uma forma de exclusão; O fechamento implica na diminuição das oportunidades educacionais e sociais.
Educadora 2	Os alunos vão ficar sem ter aonde estudar e eles querem estudar para melhorar a sua formação para o mercado de trabalho; com um mercado já tão excludente e, ainda, o aluno sem estudo, só tem a piorar a sua condição. Esse fenômeno do fechamento também causa instabilidade para o profissional da EJA.
Educadora 3	Implica em retirada de direitos. As implicações pesam mais para o aluno porque nós, professores, temos sempre um lugar para ir e os alunos, não; eles têm mais dificuldade de encontrar um lugar perto de sua casa, principalmente por vir de uma jornada de trabalho cansativa e, ainda, precisar se deslocar para uma escola distante. Para os profissionais, é uma situação de insegurança e instabilidade.
Educadora 4	Os alunos têm objetivos e a escola, para eles, não é só para saber ler e escrever. É o espaço social que eles têm. Os alunos da EJA aprendem o que interessam a eles para atender às suas necessidades. É retirada de direitos.
Educadora 5	A escola deixa de atender a comunidade e a pessoa que não foi alfabetizada tem direito, a qualquer momento da vida dela, de ter uma instituição para estudar e aprender. Isso requer educação para todos e educação próximo à sua casa. Para o professor, geralmente quando está no noturno, ele tem o dia preenchido. Quando a escola fecha, ele perde essa opção de trabalho.
Educadora 7	Quando se fecha uma escola quem perde são os alunos. A perda maior é para o aluno. O professor ainda pode ser remanejado para outro local; ele não perde o seu posto. Ele pode até reduzir carga horária, ter impacto, mas ele continua trabalhando. Quando se fecha uma escola, retira-se possibilidade do aluno expandir horizontes.
Educadora 8	A escola é um espaço que amplia o repertório cultural dos alunos. O aluno tem os saberes dele, mas a escola possibilita acesso a outros saberes que o aluno tem direito (conhecimento científico, cultura escolar) que complementa formação de mundo que o aluno tem. Para os profissionais, é muito triste porque é uma situação de insegurança e de instabilidade profissional.
Educadora 9	Significa desligamento da comunidade; esse desligamento que acontece com os alunos trabalhadores que só tem aquele tempo de resgate do estudo; muitos deles

	não têm alternativa. Então, aquela escola que fechou é a mais próxima de sua casa, pois muitos são senhores, senhoras, pessoas com locomoção muito difícil. Então sair de um bairro para outro fica difícil para muitos.
Educadora 10	Quando fecha uma escola, a maior implicação é tirar o direito do aluno de buscar aquilo que já lhe foi negado a vida toda.
Educadora 12	Falta de oportunidade para esse público que precisa dessas vagas. É a comunidade que precisa e deixa de ter acesso à educação. Para a comunidade, o impacto é muito grande.
Educadora 14	É muito triste, além de perder um espaço, que é um direito, é uma modalidade que foi pensada para o público que não conseguiu se alfabetizar e concluir a escolaridade por conta do percurso de vida (trabalho, família e outros), ou seja, que não teve acesso à educação por várias razões.
Educador 19	Se a escola que atende a EJA, é fechada, fecha-se naquele lugar a possibilidade mais próxima. Então, se fecha uma escola, o sujeito passa a não ter sonhos.
Educadora 21	Diminuir a oportunidade do indivíduo de ter acesso à educação. Falta de estabilidade para o professor.
Educador 22	Implica em perda muito grande! Perda social, de autoestima da comunidade, daquele aluno da comunidade que estuda aqui e que agora não tem e precisa se deslocar para uma escola distante por conveniência de alguém, não sei quem, que entendeu que fechar uma escola do ponto de vista econômico, que é vantajoso, porém socialmente não é.
Educadora 23	O fechamento de escolas vai acarretar na retirada de direitos dos sujeitos. O professor, além de abrir mão de outras demandas, estudo ou outra situação vivenciada no momento, até mesmo outro emprego, vai romper com o segmento que escolheu/optou para atuar por compromisso e afinidade, no caso, a EJA.
Educadora 24	O fechamento de escolas implica em retirada de direitos e desrespeito aos alunos.
Educadora 25	Temos várias implicações com o fechamento de turmas no noturno: aumento da violência porque esse aluno do noturno ficará com menor expectativa de mudança de vida; acreditar que não há mais “analfabeto” e ele continuar com as dificuldades e não desejar ampliar conhecimentos; é uma perda para os idosos porque a escola, para eles, é um lugar em que se sentem importantes, eles são felizes nessa escola.
Educadora 27	Implica numa situação delicada para aluno e professor, uma vez que há demandas.
Educadora 28	Os alunos acabam perdendo os seus direitos. Isso é lamentável porque com tanta gente ainda não alfabetizada e precisando estudar, precisando da escolarização. Quem perde mais são os educandos. Nós, professores, também perdemos. É terrível o professor conviver com o fantasma do fechamento.
Educadora 29	O fechamento de uma escola implica em perder um espaço de construção. Você começa a perceber limitações ainda mais.

A partir das respostas individualizadas, percebemos que os conteúdos das mensagens carregam aproximações de ideias, embora com um pouco de divergência de opiniões sobre os efeitos nos sujeitos devido à singularidade dos participantes da entrevista. Isso demonstra o que Minayo (1994) defende quando salienta os pontos em comum por se tratar de um grupo que tem as mesmas características. Por outro lado, devemos considerar que sempre haverá diversidade de ponto de vista dentro de um mesmo segmento social.

As respostas revelam implicações para: aluno, professor, escola e sociedade, considerando aspectos individuais, coletivos, culturais, sociais, educacionais e econômicos

citados pelos sujeitos no transcorrer da pesquisa, redimensionando a pesquisa para os espaços mais amplos, uma vez que representa o recorte de várias realidades e contextos, o que exige postura e atitude convocatória para ação em decorrência das vozes que vibram: “Não feche a EJA da minha escola” ou “Não feche o caminho de possibilidades de sonho e de mudança de vida”.

Uma parte dos sujeitos diverge na questão do objetivo da luta pela escola aberta, alegando a existência de professores que entram nessa batalha para garantir o seu posto de trabalho e não, necessariamente, pensando no direito do aluno. Outros já discordam dessa ideia porque percebem que o fenômeno fechamento afeta mais o aluno porque este ficará fora da escola enquanto o professor será reconduzido para outra unidade escolar. Ainda tem aqueles que diferem desses dois pensamentos, uma vez que o professor poderá ter a sua carga horária reduzida em virtude de outros compromissos. Sendo assim, a luta consiste em pensar nos sujeitos da EJA: educandos e educadores!

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

Entendemos essa situação como perversa, tanto para alunos como para professores, uma vez que ela vai além dos muros das escolas. O que está impresso nessa realidade apresentada é o reflexo de uma sociedade desigual em que trava batalha entre os próprios oprimidos. É importante desvelar o mundo opressor, percebendo as forças opostas que sustentam o modelo societário atual que interfere no processo educacional.

Observamos desdobramentos das implicações e elas estão distribuídas em três perspectivas. Assim, podemos separar, somente para efeito de organização. A tabela a seguir apresenta as respostas mais frequentes acerca das implicações do fechamento de turmas/escolas nas vozes dos sujeitos coletivos da pesquisa. Esse elemento surgiu no momento das entrevistas e encontram-se distribuídas e organizadas, considerando as consequências para o aluno, professor e sociedade.

Tabela 7 – Implicações do fechamento de turmas/escolas em perspectivas

Para o ALUNO	Para o PROFESSOR	Para a ESCOLA/ SOCIEDADE
-Perda de direito à educação (acesso e permanência); -Significa fechar possibilidades de sonhos e de mudança de vida; -O aluno pode desistir de estudar por não achar escola próxima à residência; -Os jovens ficam vulneráveis; -Retirada da possibilidade mínima de uma ascensão educacional, econômica e social; -Retirada de possibilidade de ingressar no estudo formal; -Não acesso ao conhecimento científico; -Dificuldade de encontrar vaga em outra escola; -Descontinuidade dos estudos; -Dificuldade para uma ascensão acadêmica e profissional diante do mercado de trabalho tão excludente; -Impacto na renda e na inserção no mercado de trabalho, principalmente os mais jovens;. -Prejuízo cultural; -Aluno sem perspectivas.	-Perda do posto de trabalho; -Situação de instabilidade; -Rotatividade do professor, o que interfere em sua formação; -Não consegue fincar raiz na escola; -Cenário de insegurança: trabalhista, financeiro, psicológico...; -Ter que abrir mão dessa modalidade de sua escolha e opção profissional; -Ruptura com o segmento que escolheu para atuar com compromisso e por afinidade; -Desestrutura de ordem emocional; -Redução de carga horária.	-Perda para o bairro, para a sociedade de uma forma geral (muitos jovens no mundo das drogas); -Impacto nocivo para a sociedade, significa ampliar a violência; -A escola perde o profissional professor de EJA; -Rotatividade de professor na escola, implicando na formação; -Visão distorcida da realidade sobre a existência/inexistência de pessoas não alfabetizadas ou não escolarizadas; -Impacto diretamente na criminalidade; -Impacto nas taxas de analfabetismo; -A escola deixa de atender a comunidade; -Desligamento da comunidade; -Fracasso social; problemas sociais aumentam; -Impacto educacional nas estatísticas; -Diminuição de oportunidades educacionais e sociais; -Maior número de pessoas fora da escola; -Aumento da desigualdade.

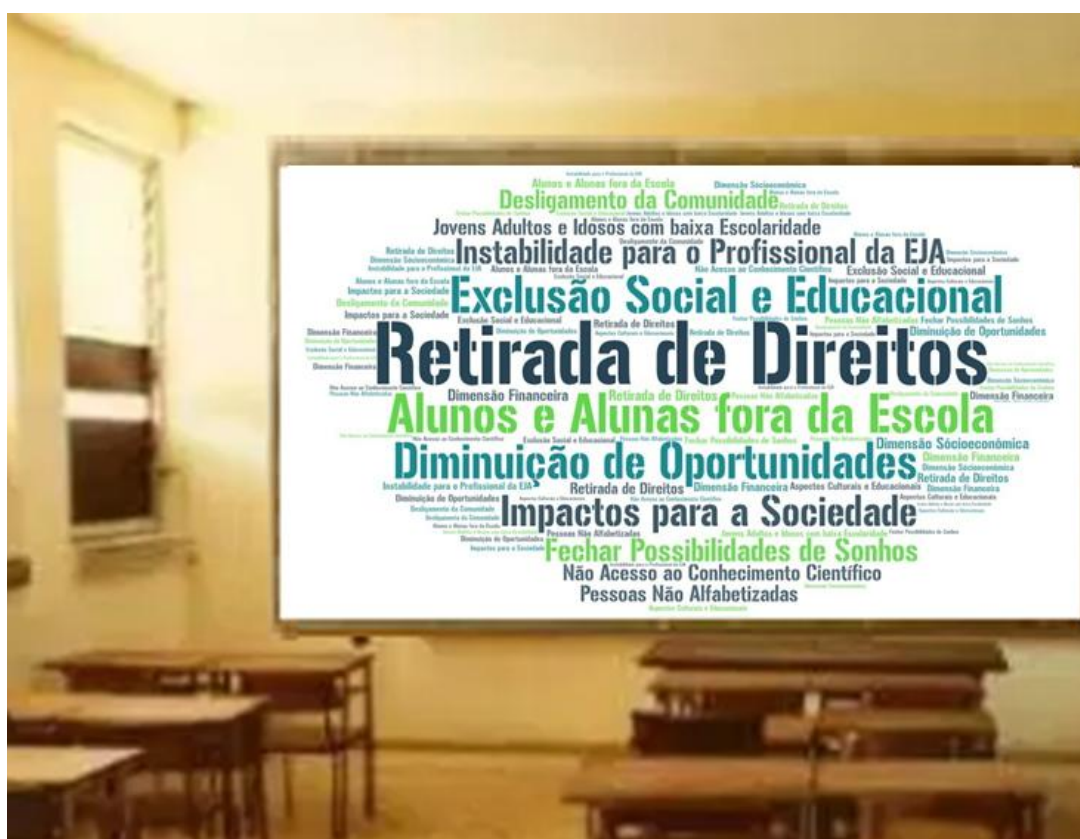
Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

Os sujeitos coletivos destacam como implicações no sentido de consequência: retirada de direitos, desligamento da comunidade, instabilidade para o profissional da EJA, aumento

da violência, alunos e alunas fora da escola, diminuição de oportunidades, exclusão educacional e social, impactos para a sociedade, dentre outros.

Essas respostas estão representadas conforme o número de vezes mencionado pelos educandos e educadores, dando destaque às respostas mais frequentes mediante tamanho das palavras dispostas de maneira gradual conforme gráfico abaixo.

Figura 2 – Nuvem de Palavras – Vozes dos Sujeitos Coletivos acerca das implicações do fechamento e turmas/escolas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

O direito à educação surge nos relatos dos entrevistados como ponto crucial quando o fenômeno do fechamento é analisado. Assim, o direito das pessoas jovens, adultas e idosas é citado por todos no transcorrer da pesquisa, sendo, esse fator, motivo para mobilizá-los dentro e fora da sala de aula na tentativa de se fazer cumprir o que está estabelecido na legislação educacional acerca do direito de estudar em qualquer tempo e em qualquer idade, razões que levam a educadora 28 a salientar “[...] eu sou contra o fechamento, mesmo que tenhamos três ou quatro alunos na escola, pois é direito dele estar ali”.

A educadora 5 complementa: “Eu entendo que aluno custa dinheiro, eu entendo que manter professor numa sala com cinco alunos custa dinheiro, porém eu posso fazer alguma coisa antes de tomar uma medida de fechamento. Parece que vai deixando, deixando até a coisa explodir e não ter mais jeito e fechar”. Sobre isso, o educando 14 lembra: “[...] então, uma escola aberta, nós estamos pagando por ela. Não é político nenhum, não é prefeito, não é governador que está arcando nada lá; ele apenas está administrando. Nós votamos neles, delegando que eles administrem o que é nosso”.

Essas e outras vozes repercutem como um clamor para trazer à memória que esse direito deve ser respeitado, garantindo não somente a escola aberta, mas o seu funcionamento em consonância com as necessidades e especificidades desses sujeitos, e isso se dá através de lutas em defesa desse e demais direitos elencados na legislação, pois a educação está contemplada no art. 6º do capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”. As pessoas jovens, adultas e idosas, especificamente, são sujeitos desse direito conforme retrata a LDBEN 9394/96 nos art. 37 e 38.

Segundo Soares (2011), a Educação de Jovens e Adultos é uma área que vem se afirmando no Brasil a partir das práticas, das pesquisas, da formulação das políticas e da legislação. A EJA ganhou espaços como tema de discussões e debates de conferências realizadas no âmbito internacional. Assim, é importante destacar o Marco de Ação de Belém, documento elaborado na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI – que aconteceu em Belém, em dezembro de 2009. O documento traça as estratégias de ação para a especificidade da EJA, componente essencial do direito à educação e, ainda, sob o olhar da aprendizagem ao longo da vida.

Paiva (2009) menciona que o percurso dos sentidos do direito à educação para jovens e adultos no plano internacional se inicia a partir da I Conferência Internacional, em 1949, isto é, um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), até os últimos e atuais movimentos, situando a relação intrínseca da área com os demais temas, objetos de conferências mundiais durante a década de 90.

As Revoluções ocorridas no século XVIII contribuíram de forma expressiva para que a educação fosse pensada e tratada como um direito, considerando que, dessa maneira, a nação garantiria a igualdade entre as pessoas, um dos lemas proclamados na Revolução Francesa em 1789 para a concretização dos direitos sociais, tendo em vista os ideais e os princípios de igualdade, fraternidade, solidariedade e liberdade. Vale salientar, portanto, que a educação foi

consolidada, enquanto direito, após a Segunda Guerra Mundial, a partir da promulgação da DUDH - em 1948. Nesse momento, a educação é reconhecida enquanto direito universal, ampliando e garantindo a sua efetivação a nível internacional, passando a admitir que toda a pessoa em todo e em qualquer lugar tem direito à educação.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Art. 26 – DUDH).

Esses acontecimentos marcaram a trajetória da educação, trazendo consequências para a educação no âmbito nacional, através de criação de leis ordinárias e complementares no sentido de organizar e assegurar a acessibilidade de todas as pessoas, fazendo cumprir o estabelecido na DUDH. Assim, podemos destacar a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e outras leis e resoluções acerca da educação. Portanto, é imprescindível garantir a concretização deste direito, tornando realidade o que está escrito na Constituição e seus desdobramentos nas leis específicas no campo educacional.

- Art. 1º.** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
- § 1º.** Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
- § 2º.** A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (TÍTULO I – LDBEN 9394/96).

As pessoas jovens, adultas e idosas são sujeitos desse direito e de acordo com Arroyo (2005), um novo olhar deverá ser reconstruído sobre eles, analisando-os como jovem e adulto em percursos sociais onde se revelam limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos e, vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam, ainda mais, as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

Ressaltamos as vozes dos que estão diariamente no chão da escola e lançam o olhar para essa realidade e, assim pensando, ainda destacamos o que a educadora traz em seu discurso quando complementa outros tipos de implicações: “Para a prefeitura, enquanto

gestão, é bacana porque vai pagar menos funcionários, menos conta de luz, menos conta de água em virtude de menor quantidade de turmas ou escola, fechada no noturno”. Sobre isso, a educadora 29 declara: “A EJA é vista como custo e não como benefício”.

Segundo os sujeitos da pesquisa, o fechamento de turmas/escolas também acarreta prejuízos para o profissional que trabalha com a EJA. Assim, abre a discussão em torno da situação do profissional da EJA, pois este encontra-se numa condição fragilizada nas dimensões trabalhista, financeira e psicológica, sinalizando as condições do trabalho docente. A expressão “Eu não tenho segurança, eu não posso fazer planos, eu não posso afirmar, eu não posso dizer que no próximo ano eu estarei aqui” traduz esse cenário de incertezas para o professor.

Na área trabalhista, interfere, inclusive, na rotatividade desse profissional que, mesmo investindo em sua formação por iniciativa própria ou da secretaria, não carrega a certeza de que continuará atuando nesta modalidade, o que caracteriza como ponto desfavorável para o fortalecimento no que diz respeito à formação de professor nessa área, diante da rotatividade. Além disso, perpassa pela desvalorização docente e do não direito.

O aspecto financeiro relaciona-se à possibilidade de redução da carga horária caso o professor não apresente disponibilidade para atuar no diurno em função de possuir outro vínculo empregatício, porque boa parte atua na EJA como terceiro turno de trabalho e, assim acontecendo, acarretará perda financeira como explica a educadora: “algumas colegas pediram exoneração, outras foram trabalhar no diurno”.

Quanto ao aspecto psicológico, a própria manifestação dos sentimentos interfere no emocional de alguns educadores, de acordo com o desabafo da professora: “Dessa forma, a sua atenção fica voltada para esse cenário em vez de focar somente em projetos pedagógicos para fortalecer a EJA”. Além disso, percebemos professores apaixonados pela EJA que estão saindo para assumir o diurno porque estão sem forças e não querem passar por essa situação de instabilidade, de insegurança e de pressão psicológica.

Enquanto profissional, é motivo de perder o sono, de fazer terapia e perguntar: por que isso está acontecendo? Eu não me sinto sozinha no mundo e nem dentro dessa rede de ensino, pois eu sou SMED, mas nessa questão, eu me sinto sozinha. Eu não vejo um esforço para separar o joio do trigo. A SMED tem um discurso de que tem professor que não se empenha. Isso é verdade. A SMED também tem um discurso de que quem desvaloriza a EJA é justamente quem está na escola. Eu não posso dizer que ela está errada, mas eu também não posso penalizar o aluno em detrimento desse servidor. Então, se existe isso, quem é quem nessa história? Qual é o professor que não se dedica? Qual é o professor que não faz o seu papel? Vamos atrás dele e ver o que está acontecendo? Também não é simplesmente excluir esse professor[...] Vamos avaliar? É professor de dez, quinze anos e só agora eu percebi que faz “bico”

na EJA? É auxiliar esse professor, porque acho que o intuito é esse, e se não melhorar, é esse professor que precisa sair e não aquele que veste a camisa da EJA. Se eu disser para você que eu trabalho porque tenho esse olhar de querer ser solidária e de ajudar a comunidade somente, eu estaria mentindo porque eu preciso do meu emprego, eu preciso do meu salário; isso é fato, mas não é somente isso que me move. O que me move é a história de vida desses alunos da EJA. Eu conheço e tenho colegas que tem o mesmo discurso e a mesma emoção quando falam da EJA e por que essas pessoas não têm notoriedade? Por que a SMED não convoca essas pessoas para dialogar e fazer um fórum sobre a EJA? (Educadora 10 - 2017)

A educadora desabafa e, no final, sugere a realização de um fórum com os educandos e profissionais que atuam na EJA, impulsionado e de iniciativa da SMED para escutar esses sujeitos que se encontram no chão da escola, na tentativa de buscar possíveis alternativas para resolução do problema do fechamento a partir de reflexões para o fortalecimento dessa modalidade na rede.

As condições precárias, vivenciadas pelos sujeitos no contexto da EJA, permitem um olhar para o educando e educador que atuam no chão da escola. Falar dos educandos e educadores da EJA, portanto, também implica em localizá-los enquanto sujeitos integrantes da classe trabalhadora, oriunda do modelo classista de sociedade, marcada pela exploração e pelas condições precárias de trabalho a partir da dinâmica do processo de produção da lógica do capital, o que vem explicar o não lugar desses sujeitos no âmbito das políticas públicas e o descaso do poder público acerca do fechamento de escolas.

Em resposta à situação atual, os sujeitos se organizam e realizam ações para resistir ao fenômeno do fechamento, no interior da escola e fora dela e, portanto, a resistência também acontece nas dimensões individual e coletiva, como também ocorre com a questão da permanência porque a própria resistência consiste em manter-se na escola. Para isso, o que os sujeitos fazem?

6.2 AÇÕES DE RESISTÊNCIA NA EJA: O QUE FAZEM OS SUJEITOS COLETIVOS?

O segundo elemento de análise refere-se às ações de resistência que são realizadas no chão da escola e fora dela para que os sujeitos da EJA possam trilhar o seu caminho de casa ou do trabalho para a escola, visando atender às suas necessidades no momento e, assim, estar em consonância com o postulado na legislação vigente para garantir de forma efetiva e concreta o direito à educação para as pessoas jovens, adultas e idosas.

Tabela 8 - Ações e Estratégias de Resistência ao Fechamento de Turmas/Escolas da EJA

Sujeitos	O que fazem?
Educanda 6	Eu quero aprender a ler e escrever. Essa é a forma que eu resisto. Criei todos os meus filhos e todos estão formados. Agora é a minha vez.
Educando 8	Estratégias para ficar na escola; tenho o apoio e o incentivo da esposa, além das pessoas que me cercam. Não por vaidade ou por inveja, mas eu trabalho diariamente com advogados, pedagogas, assistentes sociais, médicos, ou seja, pessoas que têm conhecimento. Então, eu preciso estudar; é uma necessidade.
Educanda 9	Eu resisto insistindo em estudar porque já é a terceira escola que estudo em pouco tempo.
Educanda 10	Eu resisto não desistindo. A escola que eu estava fechou e vim estudar aqui mesmo distante. É muito difícil para mim
Educando 11	Tenho vontade e desejo de aprender a ler.
Educando 12	Resisto em busca de uma formação.
Educando 13	Buscar uma formação melhor é a minha estratégia para permanecer na escola. Hoje se você não tiver formação fica complicado; você tem que ficar em atividade. Observamos que a cada ano estamos perdendo os nossos direitos. Se você sabe dos seus direitos, você briga por ele.
Educando 14	O trabalho que a gente faz é de conscientizar a comunidade nos seus direitos: o direito à educação e outros. A gente hoje está discutindo a escola com a comunidade [...]; uma forma de anunciar que ele tem direito e que tem vaga para ele estudar. É uma luta permanente para que não feche a escola.
Educadora 1	Refletir acerca desta modalidade de ensino e sua importância educacional, social e cultural; a importância da escola para a comunidade e seu entorno. Temos alunos que são oriundos desta comunidade, mas também de lugares desse entorno e isso deve-se à credibilidade que é dada ao trabalho que é realizado nesse espaço.
Educadora 2	A gente envolve todos da comunidade escolar nas atividades. Ainda não envolvemos a comunidade local, mas se preciso for, iremos acionar a comunidade externa para resistir ao fechamento da escola. Outra forma de resistir foi e continua sendo desenvolver atividades voltadas para a especificidade da EJA, principalmente enfatizando o pertencimento, o que diminuiu bastante a evasão.
Educadora 3	Como na nossa escola tem muitos idosos, eles não têm muita iniciativa. Temos uma minoria de adolescentes. Da parte dos professores, não percebi formas de resistência, pelo contrário, eles aceitaram e foram buscar outras escolas junto à SMED que ofertam a EJA, pois esses professores já têm atividades durante o dia.
Educadora 4	No ano passado (2016) quando houve ameaça de fechamento de turma, os alunos se movimentaram e se mobilizaram, fazendo abaixo assinado (comunidade escolar), envolvendo poucas pessoas da comunidade externa, uma vez que temos alunos que são pais de alunos do diurno e também comerciantes locais.
Educadora 5	Todas as vezes que a gente solicita a ajuda dos alunos no sentido de trazer novos alunos, eles se movimentam; temos bons profissionais, embora existam coisas que não tem profissional que dê jeito, pois são demandas além da escola.
Educadora 7	A gente sempre lutou pela permanência dos alunos com acompanhamento efetivo sobre a frequência, flexibilizando horários conforme a realidade e necessidades do aluno na medida do possível.
Educadora 8	Acompanhamento da frequência dos alunos, oficinas e ações com temas de interesse dos alunos, porém observamos que a questão da violência no bairro contribuiu para a evasão, não somente violência no bairro da escola, mas no bairro onde eles moram.
Educadora 9	Fomentar o lado bom da EJA; dar visibilidade às atividades desenvolvidas, não para a comunidade local (ainda), mas para a secretaria, para o sistema. Resolvemos

	dar visibilidade às ações desenvolvidas no chão da escola, para chegar até à secretaria de educação. O empreendimento foi de fora para dentro; foi de chamamento, atitude convocatória.
Educadora 10	O que vejo e vi as escolas fazerem para não fechar? Contratar carro de som, não como uma espécie de chamada pública, mas uma chamada publicizada, porque a chamada pública tem a ver com o investimento em publicidade da parte do município (que não existe). Eu não vejo um problema na matrícula; eu vejo problema na permanência deste aluno.
Educadora 12	A gente procura ter bastante proximidade. Primeiro, conscientizamos do que está acontecendo; que está fechando oportunidades de opções dele ingressar na escola. Depois orientar os professores para que trabalhem com assuntos que se aproximem da realidade dos alunos; conteúdos de modo que eles percebam a praticidade daquilo e não fique um conteúdo distante. Trazer um conteúdo para EJA que tenha funcionalidade.
Educadora 14	A luta é feita através do trabalho. Portanto, investimos na permanência dos alunos por meio de projetos; a gestão dessa escola é muito participativa, presente e atuante. A gestão é empenhada, valorizando esse espaço, é um fator importante para manter a escola funcionando. Realizamos projetos no transcorrer do ano com temáticas de interesse dos alunos.
Educadora 19	Uma das coisas que a gente vê mais marcante é: quando a escola constrói uma identidade na localidade em que ela está inserida e ela consegue desenvolver atividades que envolvem os alunos, a gente percebe os alunos envolvidos, se relacionam não apenas na sala de aula, mas com a escola como um todo em que eles se sentem acolhidos. Precisamos dar visibilidade.
Educadora 21	Trabalho diferenciado; os profissionais não percebem a EJA como aumento de carga horária. Os professores dessa escola têm compromisso e gostam de atuar na EJA. A equipe escolar pensa na questão social do aluno. A equipe de coordenadores da GRE é presente; trabalha e investe na formação continuada dos professores.
Educador 22	Aqui na escola eu não tenho ainda partido para uma luta para o não fechamento porque não chegou até a mim que essa escola vai fechar. Se soar a questão do fechamento de nossa escola, lógico que a gente vai verificar a nossa comunidade estudantil. Vamos lutar com a comunidade, pois a comunidade é muito importante.
Educadora 23	O trabalho em conjunto da gestão com os professores e com o próprio alunado. A gente tira dinheiro do próprio bolso para fazer panfletagem no início do ano, saindo pela comunidade, convocando as pessoas. Também realizamos caminhadas e campanhas intensas com os alunos da escola para convidar outros alunos do entorno. A gente faz campanha para que a frequência seja contínua e isso exige acompanhamento individual e coletivo de forma efetiva.
Educadora 24	A escola desenvolve um trabalho social com a comunidade e projetos na escola. A gestão abraça a EJA e isso contribui bastante para movimentar a EJA, juntamente com toda a equipe pedagógica.
Educadora 25	Escutar os alunos; desenvolver projetos e atividades voltadas para as necessidades dos alunos da EJA, além de conversarmos sobre a realidade da EJA.
Educadora 27	O trabalho que devemos fazer é para que essa demanda cresça, para que outras escolas possam voltar a atender o segmento.
Educadora 28	Durante o ano realizamos atividades e ações para fortalecer a EJA no bairro e a comunidade participa de forma ativa. Promovemos aula pública e panfletagem para a matrícula.
Educadora 29	A gente mobiliza a comunidade.

As ações e estratégias de resistência ao fechamento também acontecem no âmbito individual e coletivo, tanto da parte dos educandos quanto em relação aos educadores, coincidindo com as ações de permanência estudadas no quarto capítulo, uma vez que o argumento utilizado para o fechamento deve-se ao esvaziamento nas salas de aula e, por conta disso, as ações também estão ligadas ao acesso à escola.

Os educandos, em sua maioria, mencionam o desejo de aprender e de continuar a investir na sua trajetória escolar e, por esse motivo, resistem matriculando-se em outras escolas ainda que distante de sua residência. Vale registrar que muitos desistiram por conta disso, da dificuldade de deslocamento, porém o desejo de aprender continua latente em seu íntimo.

Quanto aos educadores, uma parte luta pela escola aberta enquanto outros desistem e retornam à sala de aula no diurno ou até mesmo reduzem a carga horária, pois não encontram forças para lutar e sentem-se cansados da situação de instabilidade. Percebemos que alguns educadores que investiram esforços para atuar na EJA, até mesmo por identificação, acabam se desligando desta modalidade, ocasionando rotatividade do corpo docente, o que dificulta ainda mais a formação do professor, enfraquecendo ainda mais a EJA.

Sobre as ações realizadas no chão das escolas, estas também estão voltadas para a permanência do educando, na tentativa de garantir um número mínimo para não fechar escolas, uma vez que o discurso utilizado ao fechamento é atribuído à ausência de alunos na escola, ou seja, fecha-se escola porque não tem alunos. Além disso, existe um esforço da escola no investimento em propagandas, na convocação das pessoas jovens, adultas e idosas para a escola, como uma espécie de chamada pública, que não é cumprida pelo poder público, mesmo estando citada no PME como uma das metas e estratégias para a EJA.

Figura 3- Nuvem de Palavras -Vozes dos Sujeitos Coletivos sobre Ações e Estratégias de Resistência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

O ano letivo de 2017 foi marcado por iniciativas e ações que tiveram o propósito de dar visibilidade à EJA na rede municipal de ensino para caminhar na contramão dos discursos de queixas e problemas que ainda a cercam. Afinal, o anunciar também precisava estar em evidência no sentido de demonstrar as experiências que se constituíram pilares para destacar a EJA no município, agora através das possibilidades. A educadora 19 se pronuncia: “A gente aqui, por exemplo, adotou o seguinte: ao invés de ficarmos apenas na queixa, nós resolvemos mostrar o que estamos fazendo. Nós comemoramos cada ação porque sabemos que tudo é feito com muito esforço e com muita dedicação”.

O trecho acima traduz uma realidade que não pertence apenas a essa escola, pois percebemos várias manifestações reverberarem como clamor em forma de ações concretas, dando ênfase aos educandos enquanto protagonistas e sujeitos de direitos na tentativa de encontrar respostas frente à situação apresentada. Além de comemorar e refletir acerca das conquistas, essa modalidade passou a ser pauta de reuniões e destaque nos meios de comunicação e redes sociais por meio de reportagem e matéria em emissora de TV, agora não sobre o fechamento, mas com o intuito de propagar a EJA para que esta possa alcançar os jovens, adultos e idosos que se encontram dentro e fora da escola, bem como sensibilizar as autoridades que ocupam cargos da gestão municipal no campo educacional.

Sobre isso, a educadora 19 realça: “[...]aos olhos dos demais não toca ainda; a gente não conseguiu ainda tocar no coração. Geralmente a EJA é algo de quem já tem essa paixão; quem vive. Para você entender a EJA, você tem que estar vivendo na EJA. Para quem está de fora, a EJA é o último assunto da pauta”.

Em outubro de 2017, foi publicado no site portal de notícias da SMED, uma matéria veiculada pela Universo Online (UOL), empresa brasileira de conteúdo com canais de jornalismo, a respeito de uma educanda da EJA da RMS que, segundo a reportagem, “Às vésperas de completar 100 anos de idade, a estudante mais velha da rede municipal de Salvador esbanja disposição para aprender. Sentada numa fileira à frente dos demais colegas, N.A, 99, alterna olhares atentos entre explicações e a lousa branca logo atrás da professora. Tudo sem descuidar do livro sobre a carteira, onde também repousa a bengala”.

Foto 1 – Reportagem UOL – publicada no site da SMED



Foto: Alisson Louback/UOL Fonte: Portal de notícias SMED

Segundo a reportagem, N.A é uma educanda assídua e não mede esforços para aprender; natural de Irará, onde passou a infância e parte da vida adulta, trabalhando na enxada e no corte da mandioca, casou-se ainda jovem e a sua memória remonta aos “tempos em que dava um duro danado” para ajudar os pais.

Ainda em outubro a SMED, através da proposta do trabalho de uma escola do subúrbio, *lócus* da pesquisa, publicou no mesmo site, uma matéria sobre as educandas da EJA, destacando as histórias de vida dos sujeitos dessa modalidade. Nessa reportagem as educandas relatam sobre suas trajetórias e evidenciam a importância e a necessidade de retomar os estudos; um sonho que ficou adormecido no tempo de infância e na juventude e que, hoje, renasce conforme declaração da educanda A.S: “Deixei a escola aos 14 anos para

trabalhar na roça de meu pai. Há muito tempo eu queria voltar a estudar, mas fiquei com vergonha porque pensava que só eu não ia saber nada na sala. Hoje, eu não olho mais para a minha idade, só para minha vontade. Nunca é tarde para ser feliz”.

Foto 2- Escola EMAC – GRE Subúrbio II - Reportagem



Fonte: Portal de notícias da SMED

Essas histórias, conforme mencionado no início da pesquisa, se repetem na vida de muitos jovens, adultos e idosos que tomam a decisão de “voltar à escola”. Portanto, existe a necessidade de divulgar esses e outros momentos, no sentido de tornar público e elevar a EJA no patamar de discussão na sociedade, despertando para o incentivo à chamada pública e atitude convocatória para a aprendizagem ao longo da vida, em que muitos se sentem envergonhados, achando que não há mais tempo para estudar, para aprender ou que o tempo se perdeu e se passou, o que pode calar a voz que hoje brada dentro e fora da escola, não somente por entre as quatro paredes de uma sala de aula, mas nos demais espaços no mundo: “nunca é tarde para ser feliz!”.

No mesmo ano, em novembro, acontecia o evento sediado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), promovido por uma escola da rede municipal da GRE Cabula, através do trabalho desenvolvido por uma das professoras por meio do projeto “Leitores e Leitoras”. O livro intitulado “UBUNTU, nós por nós: educação é um direito e nunca deixaremos de sonhar” registra histórias de superação dos educandos e retorno à sala de aula e foi também destaque nos sites da SMED e APLB sindicato e, além disso, com ampla divulgação via *whatsApp*.

Mais adiante, em dezembro, foi realizado o II Fórum de EJA, organizado pelas coordenadoras da GRE Subúrbio II, que contou com a presença de representantes de alunos e professores das escolas circunscritas nessa região, gestores, coordenadoras pedagógicas das escolas, SMED e GRE que se reuniram para discutir a pauta do encontro intitulado: “Tecendo saberes para acesso, permanência e sucesso dos educandos”.

Painel 2 – II Fórum EJA - GRE Subúrbio II



Fotos: Andreia Azevedo, 2017

O evento foi sediado pela escola, *lócus* da pesquisa de intervenção, que acolheu todas as demais escolas para o debate e discussão diante da realidade atual em que se apresenta a

EJA e também foi um momento de exposição das atividades dos educandos dessas sete unidades de ensino que ofertam EJA I-anos iniciais.

A mesa debatedora foi constituída por educadores e representantes da secretaria e gerência regional. Vale enfatizar que esse momento constituiu espaço de escuta e investigação, para reunir dados e informações para a pesquisa, uma vez que também contou com a participação da pesquisadora, que apresentou a temática em estudo dialogada com a proposta do Fórum.

Uma das educadoras organizadoras e, também, participante da construção do diagnóstico, salientou que retomar o II Fórum EJA subúrbio II deu-se, principalmente, em virtude da presente pesquisa que, embora contenha denúncias, evidencia os anúncios como possibilidade para superar a situação vivenciada e alavancar a EJA do lugar da falta, dando destaque a essa modalidade conforme relata: “[...] o esperar nos move e nos levanta do lugar de fragilidade e desânimo; também precisamos anunciar como pronuncia Freire”. A participação dos educandos resultou na entrega de cartas¹¹ reivindicatórias das escolas com conteúdos em consonância com o tema do fórum que estava voltado para refletir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos. Através dessas cartas, destinadas às autoridades competentes, eles narram as dificuldades e os desafios da permanência de turmas de EJA, trazendo elementos da perspectiva do aluno, da escola e da sociedade.

A educadora 26 conclui salientando: “fecharam-se escolas, mas as escolas que permaneceram nessa resistência, elas têm mais alunos. Então, o trabalho que devemos fazer é para que essa demanda cresça para que outras escolas possam voltar a atender o segmento”.

As escolas que permaneceram abertas, conforme relato dos sujeitos, acolheram os sujeitos de outras localidades. Essa situação sugere o desligamento da escola da comunidade e vice-versa, enfraquecendo as ações, uma vez que os sujeitos se espalharam, isto é, alguns continuaram a trajetória em outra escola fora do bairro e outros, desistiram pela dificuldade de locomoção.

Vale destacar que, muitas vezes, procuramos motivos para justificar o esvaziamento nas salas, discurso utilizado para o fechamento de turma/escolas da EJA, porém existe algo que é muito evidente: o direito à educação! Esse direito independe da quantidade de alunos em sala. Partindo da análise do todo, é perceptível a falta de interesse do poder público de investir na educação das pessoas jovens, adultas e idosas. Talvez seja essa a maior justificativa para o esvaziamento das turmas.

¹¹ As cartas reivindicatórias estão anexadas nessa pesquisa.

Os sujeitos vocalizam as ações de resistência ainda muito restrita ao âmbito da escola, GRE's e demais espaços onde se discutem a EJA. Das GRE's pesquisadas, a comunidade de Pirajá ainda consegue ultrapassar os muros da escola, envolvendo a comunidade local.

6.3 AÇÕES PROPOSITIVAS DA PESQUISA

As ações propositivas integram o terceiro elemento de análise da pesquisa, antecedidas pela caracterização do lugar e dos sujeitos da pesquisa para melhor conhecê-los e, assim, compreender a realidade que constituiu o recorte da pesquisa de intervenção, representando o contexto da Educação de Jovens e Adultos nos âmbitos local e nacional.

A sistematização das ações busca descrever, detalhadamente, cada sessão com foco na análise e na interpretação das informações e dos dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa, dialogando com os teóricos e os sujeitos educandos e educadores.

6.3.1 Caracterização do Lugar e dos Sujeitos

O lugar de intervenção foi se constituindo no decorrer da pesquisa através do contato e divulgação de eventos promovidos por educadores e educandos, sujeitos participantes da pesquisa, e demais profissionais que atuam na EJA da RMS. As mobilizações ocorridas nas redes sociais, especificamente via *WhatsApp*, oportunizaram diálogos e o compartilhar de experiências entre escolas.

O VI Fórum de EJA Pirajá, ocorrido em novembro de 2017, possibilitou o contato da gestora da unidade escolar do bairro de Periperi com a realidade e história de resistência das escolas de Pirajá. No momento de sua participação no referido evento, sentiu o desejo de realizar uma atividade com o coletivo de EJA em sua comunidade escolar, semelhante ao vivenciado nesse evento.

Enquanto participante da pesquisa, busquei, a princípio, observar as ações de resistência que aconteciam e acontecem no interior das escolas nas diferentes GRE's, na tentativa de divulgar e socializar essas ações, com a intenção de fortalecer a EJA na RMS por meio de discussões e reflexões trazidas pelos atores que protagonizam essa modalidade

educativa no chão da escola, ampliando as iniciativas e divulgando-as por meio de articulação de encontros entre os sujeitos das mais diferentes GRE's possíveis.

Sendo assim, dar ênfase ao protagonismo dos educandos para a realização do fórum EJA na escola situada em Periperi, bairro que integra o Subúrbio ferroviário, foi o pulsar inicial da proposta de intervenção para que a EJA passasse a ser mais discutida e debatida pelos educandos, especificamente no que se refere ao fechamento de turmas/escolas. Até então, desconhecia como se daria esse processo, pois não tinha nada previamente esquematizado acerca disso; só carregava o desejo de realizar a intervenção nessa escola no formato de fórum, com a participação dos educandos e educadores.

O delineamento do processo de intervenção da pesquisa: por onde tudo começou...

Foto 3: VI Fórum de EJA - Pirajá



Foto: Andreia Azevedo

Segundo Duarte (2002), ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. Essa reflexão de Duarte é pertinente para essa pesquisa que foi se materializando com os sujeitos, inclusive no processo de intervenção.

É muito valoroso e proveitoso quando o desejo de realizar as ações interventivas parte dos sujeitos, pois os mesmos abraçaram a proposta de trabalho e mergulharam nas atividades

planejadas, sem imposição do pesquisador ou mero cumprimento de atividade proposta pelo Mestrado. Percebemos que a metodologia da pesquisa contribuiu com o caminhar, de forma engajada, dos participantes, além da temática possuir aderência na seara da EJA e, conseqüentemente, adesão dos sujeitos à pesquisa.

A Escola Municipal Anfilóbio de Carvalho (EMAC), *lócus* da pesquisa, situada no bairro de Periperi, subúrbio ferroviário de Salvador, foi fundada há mais de 80 anos, segundo relato de pessoas idosas que estudaram nessa escola ou que, de maneira direta ou indireta, participaram da história e, hoje, trazem à memória, através da tradição oral, narrando o vivenciado nos tempos de infância, adolescência e de juventude, quando a escola era denominada de “Grupo Escolar”. No depoimento de uma ex-professora, “o terreno foi doado ao estado por um professor que lecionava em um casarão em Periperi e tinha o desejo de ver o povo da fazenda Periperi alfabetizado”.

Surgida como uma fazenda em meados do século XIX, Periperi deu início a seu crescimento desenfreado a partir da construção do trecho Calçada-Paripe. Alguns empregados da ferrovia arrendaram terrenos e construíram suas casas, aparecendo os primeiros aglomerados (SALVADOR CULTURA TODO DIA – FGM).

Até a década de 1960, Periperi era frequentado por veranistas que buscavam um lugar tranquilo para repousar. Após esse período, as atividades de comércio e serviços cresceram de maneira acentuada, além de construções de residências pelas pessoas que sonhavam com a casa própria.

O bairro de Periperi surgiu na década de 1920, a partir da instalação de uma oficina ferroviária, para consertos de vagões e locomotivas. A Estação Ferroviária foi construída em 1860 e reformada em 1938. Com a fixação dos operários, as casas começaram a ser construídas acompanhando a linha férrea, e famílias inteiras vieram viver nesse local. Conforme Consuelo Pondé de Sena, Peri significa junco (plantas herbáceas das famílias das ciperáceas e juncáceas, que habitam lugares úmidos), sendo a repetição Peri-peri, um indicativo de quantidade. Nesse bairro, Jorge Amado ambientou o seu livro “Os velhos marinheiros”. Aos poucos, Periperi tornou-se um balneário e começou a atrair veranistas que buscavam um lugar tranquilo. Entretanto, nos anos de 1960, em virtude do custo da terra em Salvador, o local passou a ser utilizado como residência daqueles que buscavam realizar o sonho da casa própria. (O CAMINHO DAS ÁGUAS EM SALVADOR, 2010, p.308).

O educando lembra com nostalgia os tempos vividos e jamais esquecidos desse lugar que inspira história e vitórias guardadas em sua memória. Já cedo se levantava e, com o raiar do dia, corria por entre as esquinas e ruas, não muito movimentadas, mas a beleza o puxava para contemplar esse espaço tão gigantesco que era pura natureza, através de suas belas praias e área verde, ainda que sua vegetação fosse mangue e fosse junco, porém nasceria daqui o

nome dado à Periperi, que atraía a atenção dos veranistas que por ali passavam e se acomodavam para descansar e desfrutar das maravilhas.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este —mundo memória, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres [...]. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 37).

Esse cotidiano vivido e construído pelo educando também representa o dia a dia contado e narrado por muitos que, através das lembranças de um passado próximo e distante, registradas em sua memória, tornam viva a história de Periperi por meio da tradição oral. Considerada a cidade do subúrbio, Periperi nasceu em meio aos juncos; cresceu e se desenvolveu, porém permanece com os rastros e marcas de um passado, agora transformado pela evolução do tempo.

O bairro ainda conta com as suas praias, praças e verdes não mais tão verdes em virtude das edificações, pois, como conta a história, com a criação da linha ferroviária que liga Paripe-Calçada e, ainda com o custo baixo das terras, na época, muitos realizaram o sonho da casa própria aqui nesse bairro que hoje concentra: muitas residências (casas e apartamentos), casas comerciais, escolas, bancos, restaurantes, feira livre, clínicas, além de atividades pesqueiras proporcionadas pelo local. Em Periperi encontramos pessoas que vivem da pesca. O morador também cita o esporte clube de Periperi que já recebeu muitos artistas locais, nacionais e internacionais.

E em conversa com morador antigo, o mesmo se recorda dos tempos de infância: “era peixe de todos os tipos e cores, inclusive mariscos pescados quando a maré estava baixa”, porém essa atividade ficava concentrada na região de Plataforma, também um dos bairros que integram o subúrbio ferroviário de Salvador.

O morador salienta os muitos passeios que fazia de trem de Periperi até Plataforma, onde desembarcava para pegar a lancha que liga Plataforma-Ribeira. Durante a travessia, ainda contemplava as casas que à medida que se distanciava, lembrava uma maquete, focando e ampliando o seu olhar para as janelas do subúrbio e no movimento de retorno, chegava em Periperi, saltando na estação, se deparando com a igreja mais antiga do local, que fica logo na Avenida suburbana, pista principal, a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição de Periperi.

Painel 3- Bairro de Periperi

Estação Ferroviária - 2018



Praia de Periperi - 2018



Igreja Matriz – Nossa Senhora da Conceição de Periperi



Fotos: Andreia Azevedo, 2018.

Painel 4 - Lócus da Pesquisa de Intervenção

Avenida Suburbana
Vista da Estação Ferroviária Periperi



Os pescadores
Praia de Periperi – Antes do pôr do sol



Escola EMAC – Local da Intervenção



Fotos: Andreia Azevedo

A Escola Municipal Anfilópio de Carvalho (EMAC) fica instalada em meio ao cenário descrito, próximo à Igreja da Matriz, na rua perpendicular à localização do fundo da igreja. Segundo relato de uma educadora, a escola era a única da região e atendia a comunidade, lembrando que sua mãe cursara todo o primário nessa escola.

O documento que versa sobre o histórico da instituição ainda sinaliza que, “desde a sua criação, foi denominada de Grupo Escolar Anfilópio de Carvalho, porém por questões estruturais e por entender que grupo escolar seria mais de uma escola”, a secretaria estadual de educação passou a denominá-la de Escola Anfilópio de Carvalho e atualmente, é identificada como Escola Municipal Anfilópio de Carvalho, após a municipalização.

As matrículas do ano letivo de 2018 registram cerca de 300 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 150 jovens, adultos e idosos da EJA I no noturno. Segundo relato de mãe de aluno, hoje educanda da EJA, “a escola recebe crianças, jovens e adultos oriundos do bairro e adjacências. Os alunos são de família de classe baixa e, apesar de muitos não serem alfabetizados, demonstram preocupação com a educação de seus filhos. Por incentivo da escola, muitos pais têm se matriculado nas turmas de EJA”.

O último censo demográfico, realizado em 2010 pelo IBGE, apresentou o total de 38.382 pessoas residentes no bairro de Periperi, com 15 anos ou mais de idade. Desse total, 1963 não eram alfabetizadas; porém, a pesquisa não detalhou o nível de escolarização das demais pessoas que se encontravam na condição de alfabetizadas. Além disso, há de se questionar os critérios utilizados para considerar uma pessoa alfabetizada, inclusive quando a pessoa se autodeclara alfabetizada como, por exemplo, quando somente escreve e assina o seu próprio nome.

Não queremos, com isso, julgar a pesquisa, mas salientar que, para esse estudo, necessitamos de mais dados e informações para análise; porém o fato de existirem 1.963 pessoas não alfabetizadas no censo de 2010 já é um dado preocupante, embora estejamos em 2018 e essa situação possa ter se modificado, pois oito anos se passaram. Ressaltamos que o censo demográfico acontece a cada dez anos e, portanto, o próximo será realizado em 2020.

Destacamos pontos em comum entre Pirajá e Periperi. Primeiro, o nome de origem indígena, pois conforme a citação anterior, declaração de uma das conhecedoras, o nome Periperi está associado à multiplicação da planta junco em planície alagada; Pirajá, também de origem indígena, significa o lugar ou espaço ocupado por um corpo; viveiro de peixes, que também nos remete a lugar úmido. Segundo, pelo histórico, as duas escolas de Pirajá, inspiração para a intervenção, e EMAC, em Periperi, foram construídas por iniciativa da comunidade ou integrante desta e terceiro ponto comum, os dois lugares trazem trajetórias de resistência e são ligadas pela Bacia do Cobre, através do Parque São Bartolomeu e, hoje se encontram para refletir e discutir a EJA e outros direitos sociais.

A EMAC atende 152 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA I – anos iniciais) na faixa etária de 15 a 78 anos de idade conforme registro no sistema de matrículas do ano letivo de 2018, no mês de fevereiro. O quadro a seguir retrata as características dos sujeitos do processo de intervenção da pesquisa, destacando o encontro dos sujeitos educandos e educadores dessas duas realidades que estão próximas no aspecto geográfico, pedagógico e dialogam assuntos pertinentes à educação de pessoas jovens, adultas e idosas no intuito comum que consiste em fortalecer a EJA nesses espaços, resistindo ao fenômeno do

fechamento que pertence aos dois contextos, enquanto recorte do trabalho, porém representando um cenário maior e mais amplo tanto na esfera local como no âmbito nacional.

Quadro 6 – Caracterização dos alunos matriculados EJA 2018 – Escola EMAC - *Lócus* da Intervenção

IDADE			SEXO			COR		
FAIXA ETÁRIA	Nº Alunos	%	(todas idades)	Nº Alunos	%	DECLARADA (todas idades)	Nº Alunos	%
15 – 17 anos	20	13,1	Feminino	98	64,5	Parda	77	50,7
18 - 24 anos	22	14,5				Preta	63	41,4
25 - 39 anos	21	13,8				Branca	03	2
40 - 59 anos	74	48,7	Masculino	54	35,5	Amarela	02	1,3
60 anos ou mais	15	9,9				Não Declarada	07	4,6
TOTAL	152	100	TOTAL	152	100	TOTAL	152	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os alunos acima matriculados estão distribuídos em cinco turmas conforme ano de escolarização que recebe a terminologia “Tempo de Aprendizagem” I, II e III, sendo TAP I - A (18 alunos); TAP II - A (30 alunos); TAP II - B (25 alunos); TAP III – A (40 alunos) e TAP III – B (39 alunos).

Segundo os documentos citados em capítulo anterior, os Tempos de Aprendizagens I, II e III equivalem às séries do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I e, portanto, as professoras têm formação em magistério/pedagogia e lecionam todas as disciplinas do núcleo comum. Os educadores que integram o quadro da escola (Gestores, coordenador pedagógico e professoras) encontram-se na faixa etária de 42 a 58 anos de idade e o tempo de atuação na EJA varia de 3 a 18 anos, não possuindo formação específica na área, porém investem em cursos de extensão sobre temas pertinentes à educação de jovens, adultos e idosos.

Quanto aos educandos, embora exista a presença de adolescentes e de jovens cada vez mais jovens, na EJA, a predominância, nessa escola, é de alunos que se encontram na faixa etária acima de 40 anos de idade, representando 58,6% do total de matriculados e muitos estão retornando à escola em virtude do tempo que estiveram fora dela por trilharem outros caminhos, na luta pela subsistência, e outros nunca haviam frequentado a sala de aula quando criança.

Do universo de matriculados, 64,5% são do sexo feminino enquanto 35,5 % declararam-se do sexo masculino, havendo, nessa escola, prevalência de mulheres. Ainda sobre as características dos educandos, 92,1% correspondem ao somatório dos que se

declararam de cor parda e preta, atentando, dessa maneira, para o recorte racial nas turmas da EJA.

Os alunos da EJA, jovens com mais de 15 anos e adultos trabalhadores ou filhos deles, moradores do campo, das pequenas e das grandes cidades, das periferias, em situação de privação de liberdade etc., integram um conjunto extremamente diverso nos seus interesses e nas suas necessidades educacionais, embora esse conjunto expresse a desigualdade social existente no Brasil. (VENTURA e BOMFIM, 2015 p.213).

Ao focarmos numa sala de aula de EJA, podemos encontrar um grupo heterogêneo, constituídos por: jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, ribeirinhos, trabalhadores empregados ou desempregados, tempos humanos diferentes, pessoas com deficiência e outros. A diversidade se faz presente no rosto dos sujeitos que tentam acomodar o seu corpo na carteira escolar para responder: ‘presente!’ na tentativa de buscar respostas e preencher as lacunas do tempo em que estiveram ausentes quando crianças e adolescentes de uma história marcada por negação de direitos, retrato da desigualdade social.

De acordo com o quadro 6 que delineia o perfil dos sujeitos educandos da escola *lócus*, apresenta, em sua maioria, alunos pertencentes à classe trabalhadora conforme disposição das informações e relatos dos sujeitos educandos, o que vem reafirmar a localização da EJA e de seus sujeitos que representa o caráter classista de nossa sociedade atual.

Para melhor acompanhamento e compreensão, o quadro a seguir revela a síntese das ações realizadas no transcorrer do processo de intervenção da pesquisa, observando a ordem cronológica das atividades e encontros desde o contato inicial com os participantes até a finalização da proposta.

Quadro 7 – Ações do Processo de Intervenção da Pesquisa

Nº	DATA	ATIVIDADE/ENCONTRO	PARTICIPANTES	TEMAS
01	13/03/2018	De educando para educandos: discutindo direitos e experiências na EJA	Educando de Pirajá e também integrante do Fórum de EJA Pirajá, todos os educandos e educadores da escola e pesquisadora.	-Direitos; -Experiências dos Educandos;
02	27/03/2018	Diálogos sobre a EJA	Doze educandos /Grupo de Discussão e pesquisadora	-Permanência;
03	02/04/2018	Diálogos sobre a EJA	Doze educandos /Grupo de Discussão e pesquisadora	-Concepção de EJA;
04	09/04/2018	Diálogos sobre a EJA	Doze educandos /Grupo de Discussão e pesquisadora	-Fórum

05	16/04/2018	Compartilhando Experiências do Fórum de EJA – Pirajá	Educando e educadora EJA Pirajá e também representantes do Fórum, todos os educandos e educadores da escola, representantes de GRE Subúrbio II e pesquisadora.	(conceito e objetivos); -Fechamento de turmas e escolas - Estratégias (educandos e educadores); - História de vida - Resistência;
06	07/05/2018	Diálogos sobre a EJA	Doze educandos – Grupo de Discussão e pesquisadora	
07	15/05/2018	Fórum EJA – Periperi Nenhum Direito a Menos! Memórias e Trajetórias dos Educandos da EJA	Educandos e educadores da escola; representantes da GRE Subúrbio II e de escolas municipais adjacentes que ofertam EJA e pesquisadora.	
08	06/06/2018	Avaliação dos Encontros e Fórum	Educandos – Grupo de Discussão e pesquisadora	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os próximos subcapítulos retratam as ações propositivas realizadas durante o processo de intervenção da pesquisa. Os sujeitos educandos participantes serão identificados nessa seção pela terminologia Educando/Educanda com respectivas letras, obedecendo a ordem alfabética, enquanto a nomenclatura “Educador/Educadora” será utilizada para fazer referência aos educadores (professor/professora, coordenador/coordenadora, gestor/gestora), também observando a ordem alfabética, embora os fragmentos apareçam de maneira aleatória.

Portanto, a mudança dos códigos na seção das ações propositivas deu-se em função de novos sujeitos que se juntaram à pesquisa e, assim, diferenciá-los dos que participaram das duas fases de entrevistas. Apenas dois educandos da fase de entrevistas estavam presentes nas ações propositivas. Esses outros sujeitos educandos e educadores têm os seus relatos registrados no transcorrer de todas as ações que foram organizadas em quatro momentos: Discutindo Direitos e Experiências na EJA (toda a comunidade escolar); Sessões Dialógicas Reflexivas (doze educandos representantes das turmas); Compartilhando Experiências do Fórum EJA Pirajá (comunidade escolar) e a realização do Fórum EJA Periperi (comunidade escolar) que serão detalhadamente descritas a seguir, através de palavras e imagens.

6.3.2 De Educando para Educandos: Discutindo Direitos e Experiências na EJA

A primeira ação propositiva de intervenção, intitulada “De educando para educandos: discutindo direitos e experiências na EJA” constituiu um momento de sensibilização para que a comunidade escolar desse os próximos passos, partindo de suas necessidades e interesse. Foi uma tentativa de despertar para a temática, pois, agora, tínhamos o *lócus* de intervenção definido, porém não tínhamos a forma e a fórmula de como chegar aos alunos para a realização do fórum, produto final da pesquisa. Tudo foi se delineando no transcorrer da pesquisa com os sujeitos educadores e educandos.

O título dessa ação foi elaborado juntamente com os educadores (equipe gestora e professores) da EMAC que abraçaram a pesquisa, interagindo e divulgando o evento para os alunos, durante as aulas, para que os mesmos pudessem acolher a proposta por meio da participação.

Essa ação foi realizada no dia 13 de março de 2018 e contou com a presença de educandos e educadores da escola. A abertura foi feita pela equipe gestora que apresentou o educando de Pirajá e explicou o objetivo do trabalho que consistiu em socializar as experiências vividas na EJA, dando ênfase ao direito à educação.

O intuito de promover esse momento de sensibilização com os educandos da escola, a partir da experiência de um educando em formato de roda de conversa, foi o pulsar inicial para que os alunos pudessem se identificar com a pessoa que estava à frente do microfone e, assim, também se mobilizassem para falar, expressando as suas experiências, os seus sentimentos e ideias, de maneira espontânea, valorizando, dessa forma, as suas histórias e, principalmente, possibilitando um espaço de escuta aos sujeitos educandos.

Embora a roda de conversa não tenha acontecido em formato de círculo, no âmbito físico, devido à impossibilidade de espaço na escola para acomodar a quantidade de pessoas participantes, a mesma se concretizou na dimensão do diálogo, enquanto espaço pedagógico e, por conta disso, optamos por utilizar essa nomenclatura porque foi a proposta inicial dos educadores para acolher melhor todos os educandos nesta ação.

Após a apresentação do educando de Pirajá, pela equipe gestora, o mesmo iniciou a conversa de maneira bem espontânea e incentivadora, registrando fragmentos de sua história e trajetória de vida nos mais variados espaços: família, escola, igreja, comunidade e trabalho; espaços que o fizeram aprender e adquirir conhecimentos, autonomia e habilidades frente às situações que exigiam, ou não, o uso da leitura e escrita.

Relato do educando de Pirajá:

Estudei até 17 anos, parei na 4ª série do antigo primário; há quase trinta anos. Eu comecei a trabalhar para ajudar minha família, mas minha família nunca quis que eu parasse de estudar. A minha avó sempre me dizia: “o caminho é o estudo”, mas eu acabei focando mais na questão de trabalho e quando chegava à sala de aula já não tinha mais concentração, talvez pelo cansaço ou também pela forma de ensino [...]; eu acabava não ficando na sala de aula. Eu comecei a tocar minha vida. Comecei a viver com as coisas do dia a dia e o que aprendi na vida, eu comecei a colocar em prática. Fui ser ajudante de pedreiro, depois fui ser comerciante. E fui vivendo de acordo com a necessidade. E chegou o momento que veio a necessidade de voltar a estudar porque até para você crescer profissionalmente, você precisa estar com o estudo completo. Isso me fez voltar a estudar e melhorar também os meus conhecimentos. Baseado no que eu estava vivendo na época, eu precisava alimentar mais a prática que eu já tinha, eu precisava voltar para a sala de aula, concluir o 2º grau (ensino médio) e depois pensar em fazer faculdade, de preferência, na área de serviço social que me identifico muito. Nessa época eu já estava com aproximadamente 20 anos de idade, mas aos 12 anos já participava de alguns movimentos.

Meu primeiro emprego foi gari; depois fui ser rodoviário; depois recebi um convite para trabalhar no posto de saúde (2008-2011) [...]. Algumas pessoas achavam que eu tinha o ensino médio devido ao meu desenvolvimento, inclusive pensaram que eu tinha nível superior. Foi nesse último local que senti a necessidade de voltar a estudar.

Uma das coisas que minha avó me ensinou e me dizia: “Não deixe seus estudos, volte a estudar e corra atrás de seus sonhos”. E minha avó veio assinar o nome dela aos 60 anos de idade porque ela não estudava.

Então, coloquei na cabeça que ia voltar a estudar; retornei e, por cansaço, talvez pela forma do ensino, acabei desistindo. As pessoas ficavam me incentivando e, agora, retornei aos estudos. Hoje percebi que o ensino mudou, melhorou a forma de ensinar, me identifiquei mais.

Educando da EJA - 40 anos de idade— Escola Municipal do bairro de Pirajá.

O educando traz riquezas nos detalhes em seu relato; são detalhes que foram observados nos capítulos anteriores da pesquisa e, agora, reafirmados por ele a partir do que vivenciara nos tempos de infância, adolescência, juventude e na vida adulta até o presente momento. Cada parágrafo merece análise dos conteúdos explícitos e implícitos nas entrelinhas.

Nos parágrafos o educando evidencia: a luta pela subsistência, a importância dos estudos e do seu processo de escolarização, cansaço após uma jornada de trabalho para ainda enfrentar o deslocamento trabalho-escola, metodologia utilizada pelo professor em sala de aula da EJA, a necessidade e a curiosidade de aprender a desempenhar o exercício de algumas profissões, autonomia, habilidades e saberes construídos ao longo da vida, a necessidade de retornar à escola para galgar patamares de escolarização e demais níveis de ensino e o registro de sua avó que passara a assinar o nome, substituindo a impressão digital pela caneta, aos 60 anos de idade.

Embora o desejo da família fosse de o educando continuar a sua trajetória acadêmica, o mesmo não permaneceu na escola em virtude da necessidade de ajudar aos pais no sustento da casa, o que demonstra que a luta pelo direito à educação coincide com a luta de outros direitos negados aos sujeitos. Esse educando, ao partir para o mundo do trabalho, interrompendo os seus estudos, deixa claro o seu desejo latente de retornar à sala de aula, a cada dia, ouvindo os ensinamentos de sua avó, a voz doce que o orienta no presente: “o caminho é o estudo”.

Em suas tentativas de retornar aos estudos, esse educando revela a importância de a escola atender as necessidades e especificidades dos alunos da EJA, principalmente dos que se deslocam do trabalho após uma intensa jornada. Paiva (2017) enfatiza que é necessário percebê-lo como trabalhador que estuda em vez de estudante que trabalha para, desse modo, pensar a organização dos tempos de estudo e de escola para os estudantes trabalhadores.

Sobre a metodologia do professor, o educando ressalta, em tempo mais recente do seu retorno à escola, a mudança da forma de ensinar diferente da experiência que tivera quando voltou a frequentar anos atrás. Hoje, percebe que “a forma de ensinar melhorou”, o que contribuiu para o seu desempenho, por identificar-se mais com a proposta. Essa observação do educando evidencia a tentativa de professores que investem esforços para preencher a lacuna da sua formação inicial.

Segundo Ventura e Bomfim (2015), a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa lugar pouco destacado, não apenas nas propostas curriculares de formação inicial, mas, também, na produção científica acadêmica. Apesar do empenho de muitos professores, através de práticas inovadoras, ainda encontramos propostas que preservam a ideia do supletivo, forma aligeirada, bem como o ensino infantilizado.

Mais adiante, nas entrelinhas, observamos que o mesmo motivo que fez esse educando interromper os estudos, também mobilizou o seu retorno à escola: o trabalho! Agora, almejando a oportunidade de alcançar um nível de escolarização mais elevado para ser reconhecido, tanto em vista de exercer uma função que exige uma escolaridade maior quanto na busca por melhores salários.

Ainda em seu relato, o educando destaca o importante papel de sua avó em sua vida, tanto no encorajamento reforçado pelo ensinamento para que ele “não deixe seus estudos, volte a estudar e corra atrás de seus sonhos”, bem como pelo seu exemplo de avó de ter buscado escrever o seu nome ao completar 60 anos de idade; desejo latente, sonho realizado! Além disso, existe o desejo que consiste em não querer que a sua história se repita na vida de

seu neto e, desse modo, ver realizado o seu sonho na vida deste educando, através de suas conquistas acadêmicas.

Ressaltamos um ponto de grande importância para explicar o porquê do educando adquirir tantas aprendizagens e apresentar desenvoltura no trabalho e em outros espaços, além de se reconhecer sujeito de direitos: a sua participação em movimentos sociais! Esse é um diferencial porque é um educando com história de atuação em ações coletivas. Portanto, chega à sala de aula com repertório de saberes e experiências oriundas dos espaços de luta. De acordo com Gohn (2008), movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar uma demanda.

Várias aprendizagens são consolidadas e possibilitadas pela história de participação do educando em movimentos sociais; aprendizagens já mencionadas no capítulo cinco, subcapítulo da resistência: prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, economia, social, cognitiva, reflexiva e ética.

Por outro lado, também observamos a presença de educandos que não trazem essa experiência de movimentos sociais, porém possuem uma gama de aprendizagens construídas em outros espaços, os quais as práticas sociais de letramento também acontecem. Nada obsta dizer que o educando que traz a experiência dos movimentos sociais tem a probabilidade maior de buscar os seus direitos e até mesmo de se reconhecer enquanto sujeito de direitos.

Relato do Educando de Pirajá:

Primeiro você precisa tentar entender o que aquele indivíduo está fazendo ali e trabalhar em cima disso. Eu, por exemplo, estou indo à escola para cumprir o meu ensino médio e fazer uma faculdade; outros vão para que mesmo? Só para aprender a escrever o nome ou por que a mãe pediu para voltar? Então, entender o que o indivíduo quer e, a partir disso, desenvolver oficinas que eles venham sentir na pele com perguntas; exemplo: você está satisfeito com o salário que você ganha? Você está satisfeito com a residência e o local que você mora? Está satisfeito com a segurança pública? E você acha que isso pode mudar, como? Através da educação, do conhecimento?[...]

Educando da EJA - 40 anos de idade— Escola Municipal do bairro de Pirajá.

Assim, o educando de Pirajá trilhou e trilha seu caminho de significativas aprendizagens nos diversos espaços: família, trabalho, comunidade e outros ambientes, pois a aprendizagem não acontece apenas na escola; ela vai muito além do espaço escolar porque é inerente ao ser humano e acontece em todas as etapas da vida dos sujeitos.

No transcorrer da Roda de Conversa, os educandos da EMAC ouviam atentamente o educando de Pirajá, percebendo que a sua história se repetia na vida de todos que ali estavam presentes; na vida de muitos Pedros e Antônio, de muitas Anas e Marias que, de maneira muito espontânea, pediram o microfone para também fazer ecoar a sua voz silenciada pela vergonha, mas, agora, correspondida nas palavras proferidas pelo educando de Pirajá, com quem se identificaram.

Os educandos falaram de suas trajetórias de vida, de seus anseios, de suas dificuldades e esperanças, além das estratégias que utilizam para permanecer na escola e de sua resistência pessoal e insistência, apesar do fenômeno do fechamento de escolas que os ameaça. Eles não desistem! Foram motivados pelo relato do educando de Pirajá, existindo uma relação de reciprocidade e de afinidade entre educando e educandos.

E em meio às vozes que ecoavam trajetórias de superação, uma voz se destacara pela peculiaridade de timbre de locutor, a voz “aveludada”. Nesse momento já se revelara a voz do mestre de cerimônia do Fórum de Periperi: A voz do educando! E assim aconteceu, considerando que o protagonismo dos educandos seria o diferencial e o essencial, contando, também, com a participação e envolvimento dos educadores.

Em seguida registramos os relatos de alguns educandos que venceram a vergonha e enfrentaram o microfone para fazer reverberar a sua história e esperança, agora compartilhadas e correspondidas por outros que ali se encontravam.

Relato do Educando da EJA:

Sou de Piauí – Estudei quando criança, mas deixei de frequentar a escola ainda adolescente em virtude do trabalho. Trabalho na área de Eletricidade. Sempre tive dificuldade de aprender. Hoje retornei à escola porque senti a necessidade de estudar para agir com autonomia em situações do trabalho que exigem o uso da leitura como, por exemplo, fazer orçamento, pedido de material e outros momentos. O que eu mais quero é aprender a ler. Sei tudo de minha profissão! Só não sei ler e escrever. Quero ler sobre a história do Brasil e da Bahia.

Educando C - 54 anos de idade - EMAC

O fragmento do relato do Educando C, assim como outras histórias, revela a interrupção da vida acadêmica em função do trabalho na adolescência para ajudar no sustento da família. Hoje retorna à escola para atender às suas necessidades do momento, que consiste em aprender a ler e escrever para agir com autonomia em situações que exigem o uso da leitura e da escrita, embora saiba desempenhar a sua profissão com afinco e com autonomia.

Painel 5 - De Educando para Educandos: Discutindo Direitos e Experiências na EJA

Encontro realizado na área interna da EMAC



Fotos: Andreia Azevedo, 2018

O que tem de novo no relato do Educando C e que se diferencia dos demais é o fato de trazer a terminologia “autonomia” para a roda de conversa, o que demonstra que os sujeitos querem muito mais e, além disso, eles sabem o que querem!

Existe uma estreita relação entre autonomia e sujeito alfabetizado, uma vez que a apropriação da escrita e leitura pelo sujeito contribui de maneira significativa na construção da sua autonomia, especificamente, nas práticas sociais e situações que exigem uso da leitura; isso não quer dizer que o sujeito não alfabetizado ou em processo de alfabetização não tenha autonomia frente às situações ou desafios impostos diariamente através das ações individuais ou coletivas.

O sujeito não alfabetizado tem a sua autonomia, circunscrita ao uso e prática social da leitura, recorrendo à outra pessoa para mediar algumas situações. Isso significa dizer que, ao utilizar essa estratégia, antes precisou decidir e elaborar a sua ação, o que perpassa pela sua autonomia. Nada obsta dizer que uma pessoa alfabetizada ampliará seus raios de possibilidades de agir com mais autonomia, especificamente, para fazer um orçamento ou pedido de material, conforme deseja o Educando C.

De acordo com Zatti (2007), a autonomia recebe, em Paulo Freire, um significado sócio-político-pedagógico. Assim, a autonomia é a condição sócio-histórica de um indivíduo ou grupo que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras.

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o vazio deixado pela expulsão com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade sem o que não seriam livres [...]. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação dos homens e não de coisas. (FREIRE, 2005, p. 37 e 60)

Dessa forma, o conhecimento deve ser ensinado no sentido de favorecer e promover a autonomia do indivíduo. Para isso, Freire (1996) salienta que a autonomia é conquistada gradualmente, é processo que consiste no amadurecimento do ser para si, portanto, a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade.

A autonomia é exercida pelo homem de forma relativa e limitada, dependendo da situação e do seu contexto sócio-histórico-cultural, pois, de acordo com Brunner (2007) não é possível fazer distinção entre comportamento independente-dependente sem considerar as condições socioculturais e econômicas de uma determinada sociedade e das normas dela resultantes.

Sobre o fato de ter se ausentado da sala de aula por buscar outros direitos que lhe foram negados, o Educando C traz essa observação em seu relato, semelhante à história do educando de Pirajá, que sinalizou o desejo de sua família de não vê-lo fora da escola apesar da situação imposta pela desigualdade de oportunidades, reflexo da sociedade desigual.

Relato do Educando A:

Durante a aula a professora falou sobre o uso da farda, pois muitos alunos têm vergonha de usar a farda, inclusive, muitos deles guardam a blusa da escola na mochila e só veste ao chegar à escola, mas na hora da saída trocam de roupa para não serem vistos fardados na rua. Aí eu pergunto: se é vergonhoso vestir a farda, por que não estudou antes? Se nós temos vergonha de algo hoje, por que não estudar para que não venhamos a ter vergonha no futuro? É algo que está na mente das pessoas. E, infelizmente, algumas pessoas têm a mente pequena em relação a isso, pois a farda é uma forma para que tenhamos acesso à unidade escolar; ela nos identifica, além de ser necessária para a nossa segurança durante o deslocamento para escola. Eu, particularmente, não tenho vergonha. “Eu não faço objeção em vestir a farda, pelo contrário, eu tenho orgulho de vestir; eu venho para a escola de farda e vou para casa do mesmo jeito”. Além disso, tem uma pessoa que está nessa farda. É um leigo que deseja ter um papel na mão, chamado certificado, para atestar a sua escolaridade. Só isso! Graças a Deus, aprendi muita coisa com a vida; a vida me ensinou muita coisa e eu adquiri muitos conhecimentos. E em todo o lugar que chego, eu sou considerado um intelectual.

Eu pretendo concluir os estudos, pois as coisas estão se apertando cada vez mais para quem não tem capacitação e formação.

Educando A – 43 anos de idade - EMAC

O Educando A ressalta três pontos para reflexão: o sentimento de vergonha de muitos pelo uso da farda, o questionamento em relação ao aluno não ter estudado antes, ou seja, quando mais jovem, o seu orgulho de vestir a farda e, ainda, a pessoa que está vestindo a farda.

De acordo com Galvão e Di Pierro (2007), no contexto urbano letrado, a impressão digital se torna a marca evidente de estigma de inferioridade atribuído ao “analfabeto” e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Isso pode justificar a atitude de muitos alunos para não serem vistos com o fardamento escolar, encontrando estratégias de dissimulação para omitir a sua identidade de estudantes em via pública. Marcas de vergonha por não ter estudado na “idade certa”.

Essa ideia acaba sendo internalizada pelos próprios educandos, assim como o discurso: “Por que não estudou antes?”, transferindo a responsabilidade para si pelo fato de ter abandonado a trajetória escolar na luta por outros direitos. Assim, os alunos acabam carregando essa culpa e reproduzindo o discurso semelhante à realidade do fechamento de turmas/escolas de EJA, ou seja, fecha-se escola porque não tem aluno ou “o aluno não quer nada” conforme entrevista com os sujeitos.

Por outro lado, esse educando afirma ter orgulho de vestir a farda, o que perpassa pela sua autoestima e determinação em relação ao que persegue: uma certificação para atestar a sua escolaridade, para atender as exigências do mercado de trabalho. Sobre isso, o educando vem confirmar o já anunciado por Machado (2008) quando ressalta que há uma ansiedade da parte do jovem e do adulto para recuperar o “tempo perdido” pelas pressões do mercado de trabalho.

Por outro lado, o educando reconhece possuir conhecimentos e habilidades para o desempenho de sua atual função, pois desenvolvera a partir das práticas sociais de letramento e, por conta disso, é considerado um intelectual pelos colegas que o cercam.

Relato da Educanda B:

Eu estudei quando criança, mas deixei de frequentar ainda bem jovem; e só retornei aos 57 anos de idade, há dois anos. Retornei porque quero aprender e me formar. O meu sonho é a minha formatura. Eu estou hoje nessa escola porque a que eu frequentava antes desta, infelizmente, fechou. Se não fosse isso, estaria lá até hoje. Para mim ficou muito difícil sair de minha casa para vir para essa escola porque é muito distante; eu venho andando. A outra escola era mais perto, mas eu quero aprender. Com chuva ou sem chuva, eu venho para a escola. Se essa escola fechar, eu vou procurar outra. Agora, eu só peço uma coisa aos mais jovens que estudam nessa escola: Respeitem os mais velhos, pois é muita brincadeira e atrapalha os que querem aprender.

Educanda B – 59 anos de idade - EMAC

A partir desse relato, a educanda B traz a questão intergeracional vivida hoje na EJA e o fechamento de escolas para a roda de discussão, o que oportunizou aos outros alunos também relatar as suas experiências com o fenômeno do fechamento. No transcorrer da conversa, ouve-se a voz da educanda H que revela a sua resistência e insistência de permanecer na escola após ter vivenciado fechamento de duas escolas, em curto período de tempo, conforme declara: “Já estudei em três escolas. Essa é a minha terceira escola. O

motivo de minha saída das outras escolas foi o fechamento. Nunca abandonei nenhuma escola depois que voltei a estudar”.

Relato da Educanda da EJA:

Eu estudei no interior quando eu era pequena, lá na roça, mas foi somente a cartilha, o ABC e a tabuada. Quando chegava São João, o tempo da festa e do inverno, a gente parava; eram professores da roça mesmo. Não existia energia, não existia nada[...] Não tinha professor; eram aqueles que sabiam mais e ensinavam a gente; eles alfabetizavam. Estudei até dez anos de idade. Parei de estudar porque trabalhava na roça, na enxada e todo ano tinha que parar durante o inverno e só retornava no verão. Parei por um bom tempo e retornei aproximadamente com quarenta anos de idade através do MOBRAL e depois, continuei estudando numa outra escola que fechou, mas agora estou nessa escola. Na outra escola era melhor porque era mais perto de casa, mas eu não sou de desistir e continuo estudando. Já estudei em três escolas. Essa é a minha terceira escola. O motivo de minha saída das outras escolas foi o fechamento. Nunca abandonei nenhuma escola depois que voltei a estudar.

Educanda H – 62 anos – Escola EMAC

O relato da educanda H transita por alguns assuntos pertinentes à EJA: o tempo pedagógico, calendário escolar específico, falta de professor, programa de alfabetização MOBRAL, desvinculado do processo de escolarização, fechamento de escolas, mas, sobretudo, a educanda aborda a questão da resistência pessoal ao não direito. Ela percorre o seu direito. Não desiste!

Nesse momento, o educando de Pirajá anuncia: “Já fomos ameaçados de fechar turmas a partir de 2016, alegando a evasão escolar”. Foi a partir daí que traçamos essa luta do fórum Pirajá para garantir o acesso, isto é, as escolas abertas, as duas escolas funcionando. O educando também relatou a sua experiência e participação em seminários, congressos, e encontros voltados para a EJA, mencionando: Fórum Nacional de EJA e Encontro Regional de EJA – EREJA.

O educando compartilhou a sua alegria e satisfação de viajar e conhecer pessoas que lutam pelos mesmos direitos, além de ter contato com outros lugares e outras culturas, ressaltando que tudo isso contribuiu e contribui para a sua formação pessoal, acadêmica e profissional, principalmente, para a elevação de sua autoestima.

Os educandos da EMAC ouviam atentamente cada palavra pronunciada e o desejo de participar da roda de conversa aumentava a cada momento que um se levantava para dar o seu relato. Os alunos sentiam-se numa condição de igual para igual, o que possibilitou o envolvimento de todos, seja dialogando entre seus pares mais próximos, seja ampliando a sua

voz à frente de um microfone. Essa ação foi muito bem acolhida pelos educandos e educadores.

Vale destacar que as educadoras também se pronunciaram e tiveram uma participação ativa na roda de conversa desde o momento de preparação até a sua efetivação. Todos os detalhes foram observados por elas antes da realização, inclusive o cuidado de registrar esse momento através de lista de presença como marco histórico. O envolvimento dos educandos e educadores demonstrou implicação enquanto engajamento dos sujeitos com a pesquisa.

Portanto, essa primeira ação foi um momento de escuta aos educandos e também de sensibilização para as ações seguintes. Consistiu no despertar para a realização do I Fórum de EJA de Periperi a partir das demandas dos sujeitos educandos e educadores, tendo o histórico de luta de Pirajá como inspiração. Para isso, foi necessário dialogar com o grupo menor de educandos, representantes de turmas de EJA da EMAC, a partir das sessões dialógicas que tiveram o objetivo de, além de organizar o fórum, discutir assuntos pertinentes à EJA.

6.3.3 Sessões Dialógicas Reflexivas: Diálogos sobre a EJA

Os encontros denominados de “Diálogos sobre a EJA” foram realizados com doze educandos, em cinco sessões, com representantes de turmas e intercalados com os três eventos que tiveram a participação de todos os alunos e professores, funcionários da escola e representantes do Fórum EJA Pirajá, sendo estes três eventos de maior abrangência, por contar com a presença de toda a comunidade escolar, totalizando oito momentos de intervenção, conforme estabelecido no quadro de ações.

Durante as sessões, alguns temas foram discutidos, partindo do desejo e demanda dos educandos e também da situação encaminhada pelos eventos anteriores. As temáticas surgidas, no transcorrer das atividades, dialogavam com o assunto debatido nos encontros com a comunidade escolar.

A composição do grupo das sessões dialógicas deu-se a partir dos educandos que se pronunciaram no primeiro encontro realizado, através de convite e breve explicação da pesquisa, bem como por meio de indicação dos próprios alunos, os quais sugeriram nomes de colegas. Todos ficaram cientes da proposta de trabalho e demonstraram desejo de integrar o grupo das sessões dialógicas, perfazendo o total de doze participantes.

Após uma breve explicação sobre a pesquisa, os educandos iniciaram a apresentação, relatando o nome e fragmentos de sua vida. Todos narraram a sua trajetória e caminhada até chegar a essa escola, *lócus* da pesquisa. Os relatos sobre suas memórias e trajetórias

perpassaram todas as etapas das ações propositivas, constituindo o ponto crucial para chegar aos sujeitos e, a partir de suas histórias¹², analisar e compreender a realidade acerca do fenômeno com desdobramentos para as variáveis vinculadas ao objeto de estudo.

Os educandos participantes dessa ação encontram-se na faixa etária de 17 a 62 anos, sendo 42% do sexo masculino e 58% do sexo feminino. No transcorrer das cinco sessões, os educandos dialogaram sobre: fragmentos de sua história de vida, direitos, estratégias para permanecer na escola, resistência ao fechamento de turmas/escolas e a escola que deseja. Nas duas últimas sessões foi reservado um espaço de tempo para discutir a organização e programação do I Fórum de EJA Periperi.

Observamos que os educandos que se mantiveram silenciados no encontro anterior, apresentaram uma participação mais ativa pelo fato de estarem na presença de um público menor, sentindo-se mais confortáveis para falar.

Durante a apresentação da pesquisa, um dos educandos perguntou: O que é EJA? Nesse momento ele se referia ao significado da sigla: Educação de Jovens e Adultos. Imediatamente devolvi a pergunta para verificar se a dúvida pertencia somente a ele. A partir desse instante percebi a necessidade de esclarecimentos não somente da sigla, mas de um aprofundamento maior, registrando essa observação no diário de campo reflexivo, pois recebi enquanto demanda do grupo.

Os sujeitos que fizeram amplificar a sua voz, com o auxílio do microfone, no primeiro encontro, mais uma vez tiveram a oportunidade de falar de maneira refletida, a partir das intervenções por mim feitas, diante das expressões presentes em seus relatos, do tipo: recuperar tempo perdido, evasão, querer ser “alguém na vida”, “eu não sei nada”, “voltei porque não aproveitei o tempo que era para estar na escola”, “não tenho cabeça para estudo

¹² A valorização da história oral dos sujeitos parte dos estudos de Eclea Bosi que foi professora emérita do Instituto de Psicologia da USP e docente titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Tanto na sua vida pessoal quanto em suas produções, Ecléa demonstra padrões claros de humanismo, dando voz aos que ainda não a possuem, mostrando com sensibilidade e respeito a realidade dessas pessoas. Na obra *Cultura de Massa e Cultura Popular: Leituras de Operárias*, de 1981, a autora retrata a vida de operárias paulistas. Por meio do seu depoimento, Ecléa constrói um panorama das condições de vida dessas mulheres, revelando que as operárias possuem enorme sede de conhecimento e expressão. Por esse livro, recebeu menção honrosa do Pen Clube do Brasil. Sua dedicação aos idosos e ao universo feminino das operárias são apenas dois exemplos da luta dessa mulher para fazer diferença no mundo em que vive. (Fragmento textual de PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2011, 31 Fonte: www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a17.pdf).

Bosi explora o campo de experiência pessoal com os eventos do dia-a-dia, registrados na lembrança, contados para outrem. Revela sua militância social, política e cultural e seu envolvimento em temas latentes na sociedade e que precisam de atenção especial. (ADES, 2003, p.1). Fonte: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642004000200012

porque não entra nada, acho que passei da idade mesmo de estudar, era para ter estudado antes, mas eu larguei”.

O diálogo, inicialmente, caminhou no sentido de conhecer os educandos e desconstruir o que os alunos verbalizavam, reproduzindo discursos perversos acerca dos sujeitos da EJA; discursos presentes nos relatos de muitos educandos que acabam internalizando e tomando como verdadeiras as expressões e, ainda, colocando-os no lugar da culpa, o que dificulta aos mesmos se reconhecerem sujeitos de direitos.

A tentativa de refletir sobre essas expressões aconteceu diante de perguntas aos sujeitos como forma de problematizar. De acordo com Freire (2005), quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados.

Os educandos não só se sentiram desafiados como também motivados pela pesquisa e desejosos de aprender sobre a EJA. As sessões seguintes eram organizadas com base na demanda dos educandos no encontro anterior.

Assim, passamos para a abordagem sobre a EJA e o seu lugar na LDBEN 9394/96 e na Constituição Federal de 1988, reconhecendo, dessa maneira, a EJA enquanto direito e analisando o que, de fato, se tem de concretizado no campo das políticas públicas para assegurar esse direito postulado na legislação.

De acordo com Ventura (2015), o direito à EJA e a garantia de sua identidade como modalidade de características próprias estão definidos com clareza a partir da Constituição Federal 1988, e a LDBEN findou a terminologia e a concepção de ensino supletivo existentes na Lei 5692/71.

Dessa forma, a LDBEN, a CF 1988 e o PME foram citados nas sessões de modo a apresentar alguns dos documentos legais que amparam a EJA, bem como conhecer a concepção de EJA ao longo de sua trajetória e o seu lugar nas políticas educacionais.

Painel 6 - Sessões Dialógicas Reflexivas – Diálogos sobre a EJA
- Realizadas nas salas de leitura e de informática da EMAC -



Fotos: Andreia Azevedo, 2018

O diálogo caminhou nessa direção em virtude de os educandos, inicialmente, relatarem sobre as suas trajetórias de vida, o seu retorno à escola e a situação de fechamento de turmas/escolas de EJA. Durante a semana e após essa sessão dialógica, recebi um áudio do educando A, via *WhatsApp*, em que ele narrava o seguinte texto¹³ de autoria desconhecida pelo aluno:

EJA! Educação de Jovens e Adultos! A EJA pode mudar a sua vida profissional. Veja como funciona a Educação de Jovens e Adultos. EJA, para quem quer terminar os estudos de uma vez por todas. Com a crise atual, infelizmente, vários brasileiros acabam abandonando os estudos e com o passar dos anos algumas dessas pessoas decidem retomar os estudos para que possam concluir a educação básica e, assim, obter o seu certificado de conclusão. Com a EJA tudo será facilitado e, nesse artigo, iremos explicar exatamente como ele funciona.

EJA! Indo diretamente ao assunto. A EJA é a sigla para Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino, cujo objetivo é permitir com que pessoas adultas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar os estudos e recuperar o tempo perdido. É o nome do antigo supletivo. O objetivo é restaurar o direito de educação negado aos jovens e adultos, oferecendo a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho.

Ao receber esse áudio, percebi o quanto o educando A ficou motivado e tocado pelos diálogos e encontros até então realizados. Antes de analisar qualquer palavra ou ideia nas entrelinhas desse áudio, a princípio, fiquei surpresa e animada pela sua iniciativa, o que demonstrara interesse e adesão à pesquisa. Ainda que o texto não fosse de sua autoria, esse educando teve a disponibilidade de buscar uma informação sobre a EJA e, ainda, gravar o áudio em um pequeno estúdio que fizera em sua humilde casa.

Retornei à mensagem, reconhecendo o seu empenho, parabenizando pela iniciativa e sua bela voz. Aproveitei a oportunidade e pedi licença e autorização para utilizar o áudio na sessão dialógica seguinte. Embora eu já estivesse organizado a sessão conforme desejo dos educandos no último encontro, esse material não poderia passar despercebido até porque foi algo da demanda do educando e produzido por ele.

A partir daí, por curiosidade, indaguei o educando sobre a sua trajetória e experiência na área de locução. O mesmo relatou ter experiência em rádio local, mas esteve afastado desse campo de atividade, por um tempo, enquanto aprendia e exercia outras profissões. Ressaltou que não seguiu uma carreira porque precisava de uma formação técnica e esta, consequentemente, exigia um mínimo de escolaridade que ele não possuía.

Chegado o dia da sessão dialógica, iniciamos pela escuta ao áudio que o educando A enviara. Após receber muitos elogios de admiração e surpresa pela sua voz (a maioria não conhecia esse potencial vocal do educando), surgiu a ideia de construir um projeto, com os

¹³ O texto está localizado no site Educa Mais Brasil (educamaisbrasil.blog.br. Acesso em 2018).

alunos e professores, para criação de uma rádio na escola (não para essa pesquisa); um espaço de comunicação em que todos pudessem compartilhar experiências, informações, curiosidades, avisos, notícias, calendário letivo, mensagens, poesias e outros. Os sujeitos sinalizaram que, além da dificuldade de material e de recursos para tal finalidade, esse educando, no próximo ano letivo, cursará EJA II em outra escola. A ideia e o desejo desse projeto, por enquanto, ficaram adormecidos.

Após a escuta do áudio, passamos para o conteúdo da mensagem, partindo de perguntas problematizadoras sobre algumas terminologias utilizadas que coincidiam com a concepção de EJA, bem como a atenção dedicada a essa modalidade. Dessa maneira, refletimos algumas expressões: tempo perdido ou tempo negado?, “terminar os estudos de uma vez por todas – ideia de curso aligeirado”, idade convencional - embora a LDB mencione a idade própria, “com a EJA tudo será facilitado”, mercado de trabalho e “o EJA” – expressão equivocada, pois o correto, segundo a LDBEN é “a EJA”.

Segundo Faria (2014), a garantia de oportunidades educacionais aos que não ingressaram na escola, ou dela foram excluídos precocemente, significa muito mais que lhes dar a oportunidade de ocupar outro espaço no mercado de trabalho.

Para Ventura e Bomfim (2015), será preciso reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida, e não apenas para a produção no mercado de trabalho.

O campo educativo (como um todo e não só no que tange à educação de jovens e adultos), no quadro de ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes de gestão da qualidade, definidas sob a ótica do mercado de trabalho [...]. Portanto não se trata de qualquer formação, mas daquela centrada na perspectiva das competências e das habilidades básicas ditadas pelo mercado. (VENTURA, 2001, p.15).

Essas expressões surgem nos relatos dos sujeitos educandos e educadores que também participaram na fase de entrevistas e, mais uma vez, nas vozes dos participantes do processo de intervenção, confirmando os ranços e avanços da EJA nos discursos, o que evidencia as várias concepções que estão presentes nos mais variados espaços, seja pedagógico, político ou ideológico.

A iniciativa do educando, em socializar o texto, reafirmou o quão fundamental é a formação dos professores não somente no aspecto pedagógico como também no âmbito político para elevar patamares de discussões que possibilitem a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica por parte dos educandos, dotando-os de competência política e técnica, inclusive sobre o fenômeno do fechamento de escolas. Os sujeitos

internalizam e reproduzem o enunciando de que as escolas estão fechando porque não tem alunos e estes não querem nada, sendo responsabilizados por tal fenômeno.

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p.124)

Durante a pesquisa observamos equívocos como, por exemplo, “o EJA” no discurso de educandos e educadores em todo o processo de pesquisa. Isso pode ser justificado pelo fato de, há algum tempo, a EJA ter recebido a nomenclatura SEJA - Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, o artigo “o” estaria vinculado à palavra segmento. Sabemos, portanto, como mencionado no início da pesquisa, que o uso desse artigo referia-se à palavra Ensino, ideia de instrução. A LDBEN 9394/96 menciona Educação, no seu sentido mais amplo.

Outro ponto que merece a destacar do texto é a expressão “restaurar o direito de educação negado aos jovens e adultos”, função reparadora, uma das funções da EJA conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica CNE/CEB 11/2000.

De acordo com parecer CNE/CEB 11/2000, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. As funções da EJA definidas nesse parecer, que expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, apresentam-se relacionadas como: reparadora, equalizadora e qualificadora.

O parecer ainda destaca que a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, ou seja, a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada. Sobre isso, o parecer CNE/CEB11/2000 declara:

O esforço para universalizar o acesso e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA. (BRASIL, 2000, p.43).

No transcorrer das sessões dialógicas reflexivas, os sujeitos da EJA também foram caracterizados, através da pergunta feita por um dos educandos: quem são as pessoas que estudam à noite nessa escola? Os próprios educandos relacionaram: “idosos, desempregados, pessoas que trabalham com carteira assinada, pessoas que trabalham sem carteira assinada, ambulantes, feirantes, pescadores, garis, dona de casa, aposentados, comerciantes, jovens, adolescentes que não ‘queriam nada’ durante o dia e agora estão aqui, pessoas que somente estudam”.

Como as fases da pesquisa aconteceram de forma simultânea (fase exploratória, teórica e interventiva), esses momentos também foram se constituindo enquanto espaço formativo, considerando as reflexões sobre os temas discutidos e dialogados com os autores que fundamentam a pesquisa e sujeitos educandos, durante as sessões. Vale salientar a opção feita pela problematização no lugar de dar respostas, pois o objetivo era dialogar e, principalmente, ouvi-los.

Importante destacar uma das características dos sujeitos, citada pelos alunos quando se referiam aos “adolescentes que não ‘queriam nada’ durante o dia e agora estão aqui”. Eles, de forma implícita, abordam uma realidade que pode interferir na concepção de EJA, ou seja, a escola passa a receber os alunos com história de “insucesso” (da parte do aluno ou da escola conforme eles relataram) e por estar com a idade avançada, passa a integrar as turmas de EJA, limitando a oferta de EJA no mesmo formato do ensino fundamental para crianças em vista da regularização do fluxo.

Essa realidade desconsidera os sujeitos, para os quais a EJA é direcionada, conforme art. 37 da LDBEN 9394/96 que registra: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Os que não tiveram acesso foram em busca de outros direitos vinculados à educação; direitos historicamente negados e, entende-se com isso, que os sujeitos são, em sua maioria, pertencentes à classe trabalhadora.

Segundo anotações feitas no diário de campo reflexivo, um dos dispositivos de produção de informações da pesquisa, os alunos, em uma das sessões, também discutiram sobre “a escola que desejam”. Sobre isso, enfatizaram o excelente trabalho desenvolvido pela equipe gestora e professoras da escola, observando que as professoras são comprometidas e dedicadas. Avaliaram que a escola permanece aberta em virtude do trabalho realizado por todas as profissionais, que demonstram desejo e empenho para não fechar a EJA da escola.

Apesar de os alunos reconhecerem o esforço e o empenho das profissionais, os mesmos destacaram que esses esforços não são suficientes para resolver ou evitar a situação

porque o problema é muito maior, pois ultrapassa os muros da escola. Percebemos que os educandos reafirmam o mencionado por Amorim (2012) quando observa essas questões relacionadas aos aspectos gerais e amplos que perpassam pelo órgão central para a elaboração de políticas públicas para a EJA. Freire (1978) salienta que a militância ensina que os problemas pedagógicos são, sobretudo, ideológicos e políticos.

Figura 4- O olhar sistêmico/Desafios para a permanência de turmas da EJA



Fonte: Desenho elaborado pelo educando da EJA I da Turma TAP III; imagem adaptada do livro de BOSSA, Nádia. Dificuldades de aprendizagem. Ed. Artmed.

Em um dos momentos das sessões dialógicas, a figura acima foi apresentada aos educandos para que os mesmos pudessem observar e descrever o que estavam visualizando. Na descrição da imagem citaram: sala de aula, alunos, quadra, sala da direção, livros e palavras escritas ao redor da figura.

Os alunos alfabetizados conseguiram ler as palavras que estavam dispostas na imagem e os não alfabetizados ouviram atentamente as palavras lidas por seus colegas: ideologia, governo, políticas educacionais, capital, cultura, medidas econômicas e relações internacionais, porém nenhum dos educandos havia percebido, ainda, outro detalhe impresso na figura. Depois de alguns minutos de observação, um educando atentou para o perfil de um rosto na parte superior direita da imagem, indicando um olhar observador.

Os educandos descreveram a escola que desejam: uma escola preparada para receber o adulto e o idoso, com instalações físicas adequadas, mobiliário apropriado, principalmente as carteiras que são usadas pelas crianças durante o dia; para quem tem problema de coluna, tem corpo de adulto, fica muito desconfortável se acomodar nessas cadeiras; material pedagógico e escolar, merenda adequada, iluminação, segurança, aulas diversificadas e salas mais ventiladas.

Vale salientar que a figura 4 consiste numa releitura feita pelo Educando F, adolescente de 17 anos, que se revelou desenhista durante as sessões, demonstrando ter habilidade e gostar de desenhar. A imagem original apresentada aos educandos foi extraída de um livro sobre dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais. A mensagem da figura atendeu a proposta que foi observar, através de um olhar investigador, as variáveis na permanência do educando. O educando F fez uma releitura da imagem, desenhando os sujeitos jovens, adultos e idosos conforme caracterizaram. Além disso, esses momentos oportunizaram a construção de um olhar para o potencial artístico dos educandos.

No movimento de focar e ampliar em torno do fenômeno do fechamento de turmas/escolas com foco na permanência e, considerando o argumento de que fecha-se escolas porque não tem aluno, torna-se relevante observar que a escola reflete a sociedade, uma vez que está inserida em um contexto sócio-político-econômico. Assim, esse movimento é dinâmico e recíproco. Dessa forma, o movimento de focar e ampliar nos sujeitos que estão no chão da escola, aproximando-se e distanciando-se para ver mais e melhor, possibilita verificar variáveis situadas dentro e fora da escola, que explicam o contexto atual da EJA.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação, no plano jurídico, do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

Seguindo o olhar sistêmico, as sessões dialógicas foram intercaladas com os encontros que contaram com a participação da comunidade escolar. Assim, também refletimos os assuntos discutidos nesses eventos na tentativa de pensar possíveis soluções para determinados problemas, principalmente divulgar e socializar as ações realizadas em outras escolas/GRE's para resistir ao fenômeno do fechamento de escolas. Nesse sentido, a próxima ação a ser explanada refere-se à socialização das experiências de Pirajá por representantes do Fórum de EJA Pirajá.

6.3.4 Compartilhando Experiências do Fórum de EJA – Pirajá

Estar com a EJA é renovar os votos de respeito, de luta, de dedicação, de zelo[....] Educação envolve tudo isso! Educação não é somente ensinar a ler e escrever, os cálculos matemáticos, as áreas geográficas, o espaço físico, as ciências, a arte. A educação, acima de tudo, envolve sujeitos, as histórias, as pessoas. É isso que mais nos fascina na EJA.

Educadora e integrante do Fórum de EJA Pirajá

A epígrafe que inicia esse subcapítulo foi o discurso de acolhimento da educadora e integrante do Fórum de EJA aos educandos de Periperi. Interessante que todos os encontros caminharam para a valorização da história dos sujeitos da EJA.

A terceira ação da pesquisa, que antecedeu à realização do I Fórum de Periperi, recebeu o título “Compartilhando Experiências do Fórum de EJA – Pirajá”. Todos os encontros, desde a temática geral, foram elaborados com a participação efetiva de educadores e educandos da escola EMAC, que acolheram a proposta, resultado da adesão dos sujeitos à pesquisa.

Foi um momento de significativas aprendizagens e socialização de experiências, perpassando as dimensões individual e coletiva. O âmbito individual deu-se pela identificação dos educandos com os seus pares, oportunizando que cada sujeito rememorasse a sua trajetória de vida, compartilhando-a em pequenos grupos ou à frente de um microfone que amplificava a sua voz. Na dimensão coletiva, os educandos e educadores identificaram-se com a história de luta de Pirajá, pois a resistência faz parte das duas realidades conforme especificidade de cada contexto. Após esse instante de acolhimento e de aproximação, a representante fez algumas considerações sobre a criação do fórum de Pirajá.

De acordo com o seu pronunciamento, o fórum surgiu num momento de crise, quando as duas escolas de Pirajá estavam sendo visitadas para contagem de alunos, correndo risco de serem fechadas. Isso causou uma preocupação imensa na época; houve o registro da visita do secretário e sua equipe durante um evento realizado na escola. E numa atitude de reverter a situação, foi cogitada a realização de um fórum com educandos, educadores e comunidade local para debater o assunto. Assim nasceu o Fórum de Pirajá. Isso aconteceu em 2011.

O Fórum é baseado na questão do direito, da informação e do diálogo com o educando, pois o educando da EJA, independente de sua idade, sabe o que quer. Ele tem um propósito que não é simples, pois ler e escrever, ler a bíblia, digitar uma carta, ir ao mercado com uma lista, ler as validades, digitar corretamente no celular, estar num ponto e pegar um ônibus sem perguntar, saber o que o médico prescreveu numa receita, dar dosagem do remédio, ler um artigo ou revista, compreender um

filme. Tudo isso não é privilégio. Isso é direito! É digno. É uma coisa muito simples. Nessa proposta que o fórum trabalha, ou seja, de dar voz aos educandos, porque todo mundo sabe o que quer e tem um propósito.

Educadora – Fórum de EJA Pirajá

No transcorrer do evento, a representante enfatizou a existência de muitos jovens, adultos e idosos que não têm essa compreensão acerca do direito negado e acabam discursando que estão velhos ou não têm mais idade para estudar. A educação de jovens e adultos não é prioridade para os governantes e, portanto, os sujeitos educandos precisam ocupar os mais variados espaços de luta em defesa da EJA.

O Fórum de Pirajá existe, justamente, para que não ocorra o fechamento das escolas do bairro. As escolas de Pirajá não foram construídas pelo poder público; elas nasceram da necessidade da comunidade. Segundo a educadora, é um dos bairros mais antigos e foi palco da independência.

As escolas nasceram da necessidade da própria comunidade que sofreu muito com a ausência de transportes. Os antigos moradores relatam que eles andavam de carona; andavam quilômetros a pé; a BR era um rio. Então, existiam mula, jegue e carroça. Tinha o homem da carne que ajudava a levar[...]porque existia o curtume Bragança, onde tinha uma matança dos bois que eram vendidos no Retiro, onde está o Sesi. As pessoas iam com muita dificuldade para a região do São Caetano, para a escola Pinto de Carvalho. Portanto, as escolas nascem da busca dos líderes comunitários para que a sua comunidade tivesse onde estudar. Então, lá a gente tem um lema: “Ninguém fecha o que não abriu” porque as escolas não pertencem aos políticos. As escolas pertencem à comunidade, à população, que precisa da escola.

Educadora – Fórum de Pirajá EJA

A educadora sinaliza em seu relato aos educandos: “Ninguém fecha o que não abriu”, se reportando ao fato de que as escolas de Pirajá foram construídas pela comunidade. Em um discurso emocionado, lembra que o Brasil precisa ser reconstruído e isso só será possível pela educação. A escola é o espaço de lutas por dias melhores. “A gente não pode deixar que as escolas de Periperi, de Pirajá e/ou de qualquer outro lugar da Bahia e do Brasil venham a fechar.”

Painel 7 - Compartilhando Experiências do Fórum EJA -Pirajá



Fotos: Andreia Azevedo, 2018

O Fórum de Pirajá recebe esse nome em virtude de estar localizado no bairro, porém ele já se estendeu para outros lugares, com outras roupagens e, agora, com o convite da escola de Periperi, existindo o interesse de realização nesse bairro, por meio da proposta de intervenção, significa reafirmar que a escola precisa existir.

Após a educadora fazer um breve histórico do fórum de Pirajá, o representante e também educando de Pirajá, retomou o último encontro realizado intitulado: “De educando para educando: discutindo direitos e experiências na EJA” no sentido de verificar os que estavam presentes naquele dia. Como a maioria estava presente no último evento, o educando resgatou um pouco do conteúdo do diálogo e, assim, retomou a sua história, compartilhando a notícia de sua aprovação para ingresso como aluno do curso de Saneamento Básico- EJA do Instituto Federal da Bahia (IFBA) que soubera dias antes desse segundo encontro em Periperi:

[...] O ano passado eu fiquei sabendo que ia ter uma seleção no IFBA num curso técnico de Saneamento. Eu botei em minha cabeça “eu vou para esse curso”. Quando acessei o site a semana passada, vi a chamada para as inscrições para o curso de Saneamento IFBA. Imediatamente compareci para fazer a inscrição, já no último dia. Fiz a entrevista e obtive 84 pontos na entrevista. Fui aprovado em segundo lugar num total de mais de sessenta alunos. O que foi isso? A força de vontade! Aluno de EJA não é diferente de nenhum aluno de faculdade. Vocês vão ser o que vocês quiserem construir para vocês.

Representante e Educando– Fórum de EJA - Pirajá

Após a explanação do fragmento acima, o educando foi aplaudido por todos os alunos e professores que estavam presentes, sendo animados e incentivados através desse relato. Na sequência o representante e, também educando de Pirajá, ressaltou que estava retornando a essa escola para mais um diálogo na ideia de instituir o fórum em Periperi e na esperança de que nesse local poderiam e poderão nascer novos líderes, professores ou advogados, a depender do desejo e anseio de cada um dos educandos presentes, afirmando que cada pessoa pode construir o que quiser para atender às suas necessidades do momento.

Essa passagem confirma o anunciado anteriormente por Garcia (2005), quando salienta que o adulto não retorna à escola com a intenção de recuperar um tempo perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais. E continua:

Eu estou com quarenta anos de idade e conclui o fundamental esse ano para, agora, cursar o ensino médio. O meu filho tem quinze anos e já está no 1º ano do ensino médio. Nós estamos no mesmo nível escolar e meu filho está me ensinando. Eu estou aproveitando o meu filho que está com quinze anos para estudar com ele apesar de que a minha situação é bem diferente da dele. Eu, além dos estudos, tenho família para sustentar, preciso dar atenção aos meus filhos, ou seja, tenho uma dinâmica enquanto a criança ou adolescente não tem essa responsabilidade; só tem estudos, vídeo game, a televisão e o futebol. Nós, adultos, temos uma preocupação maior que consiste em levar o pão para a casa. Eu digo que é cansativo, mas é

gostoso. Eu levanto todos os dias 5h da manhã e vou dormir após meia noite. Às vezes chego em casa e parece que sugaram todas as minhas energias, mas no dia seguinte me levanto com muita força.

Representante e Educando – Fórum de EJA - Pirajá

As palavras do educando reafirmam o já anunciado por outros educandos e teóricos estudados até então. São palavras que nos ensinam a enxergar duas situações: primeiro, as estratégias utilizadas pelo educando para permanecer trilhando caminhos na escola. Essa é a voz de muitos! A luta que se dá no âmbito individual e faz com que o aluno não desista. Ele sabe o que quer! Ainda com dificuldades pessoais, pedagógicas e da perspectiva da sociedade, ele persegue o seu objetivo. Segundo, a condição do aluno trabalhador.

O pensamento de Pedralli (2013) ressurge nesse relato quando o mesmo ressalta que o tema abandono/permanência é complexo por perpassar todos os níveis de ação e de participação no processo educacional, social, governamental, institucional e outras dimensões. Não depende exclusivamente do educando e, portanto, a culpa não deve ser atribuída a ele pelo esvaziamento nas salas de aula. Paiva (2017) já havia sinalizado sobre a necessidade de perceber esse educando enquanto trabalhador que estuda em vez de estudante que trabalha.

A história de vida dos sujeitos foi o pulsar de todos os encontros das ações propositivas da pesquisa para chegar aos educandos que, muitas vezes, têm as suas histórias omitidas e ocultadas no currículo. São histórias que dialogam com as temáticas que estão arroladas e se entrecruzam com o objeto investigado. Vale ressaltar que tudo isso aconteceu naturalmente, o que afirma a estreita relação para explicar o porquê desse contexto da EJA.

No trecho “[...] vocês não vão só aprender a ler e escrever; vocês vão falar sobre direito: direito à educação, saúde, transporte público de qualidade, ao lazer [...]. Tudo isso está sendo negado para a gente”, observamos a importância do processo de escolarização e demais níveis de ensino na formação dos educandos, para que esses se instrumentalizem para agir no mundo com autonomia, reconhecendo-se sujeitos de direitos e, dessa forma, possam galgar patamares discursivos para fortalecer a resistência, ultrapassando os muros das escolas e GRE’s.

Como mencionado pelo educando, os alunos não aprendem somente a ler e escrever. Eles querem mais, conforme anunciara a educanda 9: “Vai ficar só nas letrinhas? Não! Eu quero mais!”. Esse querer perpassa pela formação pessoal, acadêmica, profissional, humana, ou seja, todas as dimensões do sujeito tendo em vista a sua emancipação para compreensão e transformação da realidade.

Painel 8 - Compartilhando Experiência do Fórum EJA – Pirajá

Encontro realizado na área interna da EMAC



Fotos: Andreia Azevedo, 2018.

No transcorrer do evento, o educando orientou: “Abrace essa causa da EJA porque há dois anos a EJA estava ameaçada fechar em nosso bairro e, hoje, a EJA está ganhando corpo nacionalmente”. Nesse momento enfatizou a sua imersão nos movimentos e encontros que discutem a EJA, lembrando o encontro que aconteceu em Petrolina que contou com a presença de educandos, educadores e militantes de 17 estados reunidos que discutiram temáticas pertinentes e específicas dessa modalidade.

O educando ainda destacou a importância do professor e a sua formação para atuação em turmas de EJA, enfatizando: “Os meus professores da EJA me motivaram a ficar, a continuar na escola”.

O professor de EJA não é qualquer professor; às vezes, algumas pessoas pensam que professor vai para a sala para cumprir carga horária. Isso não é verdade. O professor da EJA é especial, pois a gente divide os nossos sentimentos com eles. Eu fiquei uma semana sem ir para a sala de aula porque o cansaço é grande, mas o meu professor me ligou para saber o que estava acontecendo. Se dependesse de mim, eu não voltava, mas a forma que eu fui tratado, eu fui conduzido à sala de aula. Então, o professor lhe ajuda. Não é aquele que diz: “se você não quiser aprender, o problema é seu” Não! Professor é aquele que chega, que lhe acolhe e que lhe abraça.

Educando da EJA e representante do fórum Pirajá

O educando traz no seu relato a importância da formação do professor da EJA e a sua importância na questão da permanência do aluno quando apresenta compromisso com os sujeitos educandos. Por outro lado, destaca os estigmas que professores da EJA carregam por atuar nesse segmento. Depois de refletir sobre essas questões, o representante do fórum registrou a importância da resistência da comunidade ao fechamento e, se não fosse isso, as duas escolas de Pirajá estariam fechadas.

Vale realçar a participação dos representantes das universidades (UNEB e UFBA) no I Fórum de Pirajá, pois são outras e novas perspectivas de análise que se somam em meio a tantos outros que atuam no chão da escola de EJA; são discursos com potencial reflexivo e traços ideológicos, políticos e sociais mais críticos em relação aos atuantes na escola básica que, às vezes, com o olhar ingênuo, não percebem certas nuances da realidade. Portanto, é fundamental o adentrar das universidades no chão da escola básica para discussão sobre as variáveis que circundam o objeto de estudo. O educando complementou: “a gente que vive na dificuldade, a gente sabe valorizar. Então, precisamos lutar pela permanência de escolas de EJA, defender o que é nosso!”.

Finalizando com o fragmento: “... eu sei o que é acordar de manhã cedo ter que encher dois tonéis de água (porque lá em casa não tinha água encanada) para depois tomar café com cuscuz de prato, feito no pano e na lenha”, o representante educando abriu o espaço para escutar as vozes de seus pares ali presentes, que até então estavam silenciadas, com o olhar e escuta concentradas nas palavras do palestrante educando, com quem se identificaram.

Segundo Durante (1998), o ser humano, desde que nasce, está em interação com o seu grupo social, inserido em uma determinada cultura. Desse modo, a EJA compreende esse espaço de aprendizagem, no qual a diversidade se faz presente, considerando as formas de

aprender e a construção dos diversos saberes e o movimento de leitura de mundo, possibilitado pelas experiências dos sujeitos no coletivo, nos mais variados contextos.

É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos, socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos. O desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados à experiência do coletivo. (DURANTE, 1998, p.19).

As experiências e saberes dos sujeitos da EJA apresentam uma gama de possibilidades no processo de ensinar e de aprender. Segundo Rego (1995), Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana durante o processo de aprender; no entanto, atribui uma importância à dimensão sociocultural, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação e interação do indivíduo com o mundo.

Portanto, esse foi o segundo evento de integração da comunidade escolar antes da realização do I Fórum de EJA Periperi. Os educandos e todos os educadores da EMAC participaram de forma efetiva nesse momento, também contando um pouco de sua história e relacionando à temática do fechamento de escolas, ressaltando a importância da EJA no contexto de resistência diante do cenário nacional.

6.3.5 I Fórum de EJA Periperi - Nenhum Direito a Menos: Memórias e Trajetórias dos Educandos

*Aprenda o mais simples!
 Para aqueles cuja hora chegou. Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas Aprenda!
 Não desanime! Comece! É preciso saber tudo!
 Você tem que assumir o comando!
 Aprenda, homem no asilo! Aprenda, homem na prisão!
 Aprenda, mulher na cozinha! Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!...
 Frequente a escola, você que não tem casa!
 Adquirir conhecimento, você que sente frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
 Você tem que assumir o comando.
 Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer!
 Veja com seus próprios olhos!
 O que não sabe por conta própria, não sabe.
 Verifique a conta É você que vai pagar.
 Ponha o dedo sobre cada item
 Pergunte: o que é isso?
 Você tem que assumir o comando.*

Bertold Brecht

O Fórum EJA Periperi, realizado no dia 15 de maio de 2018, contou com a participação dos educandos e educadores da EMAC, que sediou o encontro, *lócus* da intervenção, além de gestores, coordenadores pedagógicos e representantes de alunos e professores das escolas adjacentes que ofertam EJA I e II, e coordenação pedagógica da GRE Subúrbio II.

O evento foi organizado pelos educadores e educandos, sendo estes os protagonistas da ação, desde a elaboração até o momento de sua efetivação, isto é, os alunos e alunas que estavam diretamente envolvidos na organização e que foram propagadores dessa ação. Vale ressaltar que os educandos foram acompanhados e incentivados pelos educadores da escola durante todo o processo de construção.

Conforme mencionado, o fórum foi precedido por encontros com os educandos e educadores que, durante as ações preparatórias, discutiram assuntos pertinentes à EJA e organizaram, observando cada detalhe: tema, arrumação do local, programação, convidados, convites e lista de presença.

A história dos sujeitos foi um ponto forte durante as ações, dialogada com o objeto de estudo. O título dado ao I Fórum EJA de Periperi foi elaborado e discutido em pequeno grupo, com representantes de alunos, professores e equipe gestora que optaram, após algumas alternativas, por: “Nenhum Direito a Menos! - Memórias e Trajetórias dos Educandos”.

A escola registrou a presença de convidados, representantes de professores, gestores e alunos das escolas adjacentes que ofertam EJA I e II, profissionais da GRE Subúrbio II, gestores e coordenadores de escolas próximas.

O objetivo do Fórum foi realizar uma discussão sobre a situação da EJA na RMS diante do fechamento acentuado de escolas nos últimos três anos, perpassando pelo debate do direito à educação para as pessoas, jovens, adultas e idosas. O direito contempla o acesso e a permanência do educando na escola, bem como as condições de oferta ampla desta modalidade de ensino.

Durante a organização desse evento surgiu, a princípio, uma discussão sobre o significado da palavra fórum em virtude de alguns educandos desconhecerem e questionarem essa terminologia. Esse questionamento deu origem a uma das atividades dentro e fora da sala de aula, no decorrer das sessões dialógicas reflexivas. O esclarecimento foi fundamental para que os alunos compreendessem o que estavam dispostos a realizar.

Após pesquisa e discussão em grupo, houve o entendimento de que o termo *fórum* consiste numa palavra de origem latina, utilizada para se referir a praças públicas, onde aconteciam debates e discussões acerca do povo romano. A terminologia também traduz o lugar onde ficam sediadas as instalações do Poder Judiciário, os tribunais. Unindo os dois conceitos e deslocando para a nossa realidade, o fórum representa esse lugar, essa reunião de pessoas que, unidas pelo mesmo objetivo, discutem e debatem sobre direitos, no caso, o direito à educação e, portanto, o uso dessa terminologia é pertinente para a ocasião.

Por que discutir direitos? Por que discutir permanência? Por que discutir resistência? E, ainda, por que discutir a história de vida dos sujeitos? A resposta, simplesmente, vem das vozes dos educandos e educadores: discutimos tudo isso pelo fato do fenômeno do fechamento implicar em retirada de direitos. Direito pertence às pessoas e as pessoas têm suas histórias que anunciam e denunciam a realidade para melhor compreendê-la.

O I Fórum EJA de Periperi foi organizado pelos professores e alunos da escola EMAC com a proposta inicial de que os próprios educandos fossem os protagonistas desse evento, pois geralmente quando acontece uma ação sobre a EJA os convidados que formam a mesa debatedora são os primeiros a se pronunciarem e quando o aluno recebe o convite para falar, ficam para o final. Às vezes não resta tempo para ouvi-los.

Assim, pensamos num formato em que as vozes dos alunos ressurgissem antes dos convidados para que estes organizassem os seus discursos conforme conteúdo desvelado pelos educandos.

Dessa forma, organizamos as cadeiras em semicírculo no palco da área externa onde acontecem os principais eventos da escola; os alunos ocuparam essas cadeiras. O educando que havia se destacado pelo seu timbre de voz durante as demais ações propositivas, assumiu o microfone como mestre de cerimônia do evento. Os educandos assumiram o comando conforme trecho do poema de Bertold Brecht: *“Aprenda o ABC; não basta, mas Aprenda! Você tem que assumir o comando![...]”*.

Histórias diferentes e semelhantes que foram contadas e essas histórias se reproduzem na vida de muitos Franciscos, Pedros, Marias e Joanas conclamando os sujeitos: *“Aprenda, homem no asilo! Aprenda, homem na prisão! Aprenda, mulher na cozinha! Aprenda, ancião! Você tem que assumir o comando!...”*

Os convidados e demais educandos e educadores se acomodaram na plateia, ouvindo atentamente as histórias que falavam de: retorno à escola, a interrupção dos estudos na adolescência e juventude, estratégias para permanecer na escola, dificuldades para estar na escola, a escola do desejo, políticas necessárias para a EJA, experiências com fechamento de escolas, o direito à educação, a insistência de buscar uma escola mesmo distante, o desejo de aprender e outros.

O evento foi iniciado pelas palavras de boas-vindas do educando cerimonialista que acolheu a todos e todas que estavam presentes. Na sequência, ocorreu a composição da mesa pelos próprios educandos e, em seguida, a exibição do vídeo elaborado pelos educandos e educadores da EMAC. O vídeo projetava fotos de todos os encontros realizados em preparação ao fórum, com áudio de texto sobre a história e fundação da escola EMAC e músicas “Vida de gado” e “A estrada”. As músicas expressavam que marcados, porém felizes, seguiam a estrada. É o protagonismo dos sujeitos da EJA que Arroyo tanto anunciara!

Após a conferência dos educandos, os convidados que estavam na plateia, para também proferir sobre a temática do fórum, foram chamados pelo cerimonialista. Em meio aos convidados estavam: profissionais da EJA das escolas adjacentes e coordenadora pedagógica da GRE subúrbio II. O convite também foi estendido às coordenadoras da SMED, professoras da UFBA e UNEB e coordenação do fórum estadual EJA e aos representantes do fórum Pirajá.

Painel 9: I Fórum de Educandos da EJA - Periperi



Fotos: Andreia Azevedo, 2018

A ideia de trazer representantes do fórum de EJA e universidades foi em decorrência da necessidade de ouvir aqueles que se encontram fora da escola básica, pois os discursos dos que estão no chão da escola ainda ecoam com tom ingênuo e de culpa, carecendo de uma compreensão política. Além disso, é importante que as universidades e instituições dialoguem com os sujeitos da escola, para melhor entendimento da dinâmica, até porque as universidades têm o papel de fortalecer a educação básica quanto ao desenvolvimento de pesquisas e estudos. Se não tem escola, não se faz pesquisa.

O propósito de estender o convite às escolas adjacentes que ofertam EJA I e II consistiu na tentativa de propagar o fórum para que este lançasse a semente em outros sujeitos e, assim, fortalecer a discussão, ampliando os espaços de resistência e de luta, além de socializar as ações existentes em cada escola.

Vale ressaltar que outros e novos alunos da EMAC (não participantes das sessões dialógicas) se juntaram aos demais encontros e também contaram as suas histórias. Após registro das trajetórias e memórias, os educandos transmitiram mensagens aos colegas expectativas em relação ao fórum:

Eu estou muito orgulhosa de ver essa turma maravilhosa em minha presença. Agradeço a Deus, à diretora, às professoras e colegas. Estamos aqui para conversar sobre a EJA. Precisamos caminhar e seguir. A gente não pode desistir desse fórum; ele tem que continuar. Não podemos ficar sentados, vendo as escolas fecharem.

Educanda B - 60 anos

Não podemos parar por aqui. Temos que correr atrás dos nossos objetivos. Não podemos desistir.

Educanda L - 34 anos

Que esse fórum continue e se amplie, para sempre conversarmos sobre os direitos.

Educanda N – 57 anos

Eu sou da cidade de Nagé-Maragogipe. Voltei a estudar porque tenho um grande sonho. Quero me formar e seguir a carreira de enfermeira, que amo muito. Aprender nunca é demais!

Educanda G – 39 anos

O Fórum de EJA Periperi reafirmou o anunciado e denunciado pelos educandos e educadores na fase das entrevistas, pois foram outros e novos sujeitos que se juntaram à pesquisa, agora, durante a realização da ação propositiva final, ampliando o recorte espacial, o que confirmou a realidade apresentada no capítulo inicial dessa escrita. Os relatos de educandos e educadores convidados, lotados nas demais escolas que integram a região do subúrbio ferroviário, trazem a necessidade de expandir essa iniciativa para outras escolas, na tentativa de fortalecer a discussão e debate em defesa da EJA.

O evento foi possível em virtude do envolvimento de todos que compõem a unidade escolar: alunos, professores, coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretora, sem perder de vista o protagonismo do educando, é claro, conforme proposta da ação. Vale salientar que, sozinhos, seria difícil para os alunos realizarem essa ação. A participação de todos foi essencial para a concretização da atividade interventiva, o que ratifica o importante papel do educador para a construção de um espaço de interação que venha favorecer o diálogo e a troca de saberes, valorizando as experiências e vivências que esses sujeitos transportam para a sala de aula.

Esse movimento é dialético, pois permite a ação-reflexão-ação no exercício do aprender com e sobre a prática. Dessa maneira, o educador aprendente, através de suas ações, deve exercitar o diálogo com sua prática, com o objeto de conhecimento, e com os sujeitos de aprendizagem, na busca da construção de novos saberes, tendo em vista a formação e o processo de humanização. Para pensar sobre essa questão, Freire (1996) ressalta que ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

[...]se buscamos exercer uma prática humana e humanizadora, alicerçada, portanto, em princípios democráticos e democratizadores, o diálogo constitui-se, em síntese, condição *sine-qua-non*. Na EJA somos (professores e alunos) homens e mulheres que buscam significar o viver na leitura que fazemos do mundo, a qual se dá de forma mediatizada pelos outros sujeitos sociais e pelos diversos objetos de conhecimento; e isto, sem dúvida, já pressupõe a certeza do inacabamento. Neste movimento, buscamos, também, a re-significação e ampliação do cotidiano vivido a partir dos novos saberes apreendidos nas diferentes interações – é o *ser mais*, anunciado por Freire. (MALTA, 2004, p.97).

A prática humanizadora esteve presente no transcorrer do movimento de preparação para o fórum e na realização deste, que não se constituiu um momento fim e único, pelo contrário, foi antecedido por outros encontros em que o humano foi destaque na pesquisa, iniciado pelas entrevistas.

O Fórum de EJA Periperi propiciou significativas aprendizagens e construções alicerçadas no diálogo e, dessa forma, o protagonismo dos educandos foi o pulsar da ação

interventiva. Os educandos falaram de suas histórias, de sonhos, de resistência, de superação, desejo, negação de direitos e de esperanças. O valorizar de suas trajetórias e experiências, em seus relatos, foi o impulso para que a realidade vivenciada por eles fosse lançada à discussão, não somente por um olhar ingênuo, mas o despertar para olhar em outra perspectiva: a que liberta! Isso é possível através da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

O processo de realização do fórum também revelou talentos, pérolas escondidas. Desvelamos desenhista, locutor, poetisa, contador de anedota, enfim, muitos educandos habilidosos que, com sua obra e arte, denunciaram e anunciaram o fazer na EJA. Conforme relato de uma educadora, “o aluno na escola não é número; é gente!”. Parafraseando Freire, gente que trabalha, que estuda, que convive e que também fala de direitos.

Os educandos também relataram sobre as suas expectativas e o porquê de estarem retornando à sala de aula. Movidos pela necessidade de aprender e de ter acesso ao conhecimento científico para uma postura autônoma frente aos desafios lançados no cotidiano, principalmente em situações que exigem a apropriação da leitura e escrita, eles compartilharam sonhos, desejos, inquietações, realizações, angústias, dificuldades e histórias de superação, além da instabilidade vivenciada pelo fechamento de escolas.

O meu objetivo de estar aqui é fazer uma faculdade de gastronomia. Sou mãe [...] três filhas são formadas. Uma delas é formada em pedagogia e é professora de crianças. A outra é enfermeira. Quero agradecer, primeiramente, a Deus e parabenizar todas as professoras da escola EMAC porque são professoras qualificadas. Eu tenho aprendido muito e agradeço a oportunidade.

Educanda M - 37 anos

Eu sou muito agradecido por estar estudando nessa escola. Agradeço a todas as professoras e a diretora porque sei que elas lutam por nós, alunos. Não pretendo deixar a escola. Eu quero estudar, e “eles” estão fechando escolas e querendo fechar mais escolas. O governo não está fazendo nada pela gente. Peço a Deus que nos guarde porque a violência está demais.

Educando N – 56 anos

Os dois relatos expressam gratidão pelo trabalho realizado pelas professoras. É indispensável observar que as professoras exercem o seu papel, enquanto mediadoras do processo de aprendizagem. Vale salientar que a professora não prestou nenhum favor ao aluno. É direito dele!

Painel 10 – I Fórum de Educandos da EJA - Periperi



Fotos: Andreia Azevedo, Maio de 2018

De acordo com Freire (1996) ensinar exige respeito aos saberes e à autonomia do educando. O educador, enquanto mediador do processo, deve buscar estratégias para que o mesmo crie e trilhe o seu caminho de descobertas e conhecimentos a fim de que ele possa “assumir o comando”, a sua autoria. Assumir o comando na escola, no trabalho, nas práticas sociais e também na luta pelos seus direitos.

[...] Eu estou hoje nessa escola porque a que eu frequentava antes desta, infelizmente, fechou. Se não fosse isso, estaria lá até hoje. Para mim ficou muito difícil sair de minha casa para vir para essa escola porque é muito distante; eu venho andando. A outra escola era mais perto [...].

Educanda B – 59 anos

Estudei numa escola anterior a essa, aqui mesmo no bairro, mas saí devido ao fechamento da escola em 2012. Fiquei três anos sem estudar e retornei em 2016.

Educando 13 (relato na fase da entrevista) – 50 anos

Os relatos acima demonstram a resistência de muitos alunos que passaram por mais de duas escolas em curto intervalo de tempo devido ao fechamento. Por serem movidos pelo desejo e necessidade de aprender e trilhar os caminhos da escolarização e demais níveis de ensino, eles insistem e perseguem os seus desejos conforme expressão: “Se essa escola fechar, eu vou procurar outra”. O educando N declara: “Eu quero estudar e ‘eles’ estão fechando escolas”. É uma locução muito forte que ressoa perversa.

Após término da explanação dos alunos, os convidados se dirigiram espontaneamente ao palco, atendendo o convite do mestre de cerimônia para fazer as considerações sobre os conteúdos abordados por eles. Foram relatos de ex-alunos, professores, gestores e coordenadores convidados que apresentaram experiências em suas escolas com a EJA com foco no direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas e na luta contra o fechamento das escolas.

A seguir, depoimentos de educadores sobre o I Fórum EJA que teve os educandos como protagonistas:

O processo de intervenção da pesquisa fez com que eu pudesse olhar os alunos da EJA de outra maneira, olhar profundamente através de escuta mais apurada de seus desejos e histórias de vida. Quando eu voltar para a sala de aula, voltarei mais madura, mais sensível e a escuta terá espaço garantido na rotina diária.

Educadora A

O Fórum EJA Periperi foi o ápice da emoção e da certeza de que estamos no caminho certo para o fortalecimento da EJA e o empoderamento de nossos alunos. Foi um momento ímpar e glorioso ao presenciar os alunos realizando um evento grandioso feito por eles e para eles, discutindo políticas públicas, embora ainda calouros nas discussões. Além disso, despertou o desejo em outros profissionais de escolas vizinhas para realizar o fórum em suas unidades.

Educadora B

O primeiro Fórum EJA da EMAC foi um marco na história de vida de todas as pessoas envolvidas, assim como na história de luta e permanência da EJA. Destaco o envolvimento de todos os educadores e educandos, a coparticipação ativa, a tenacidade, a responsabilidade no cumprimento de seus papéis e metas de ação, vibração e narrativa dos alunos enquanto precursores principais do tema deste evento tão marcante.

Educadora C

A ideia consiste em ampliar o fórum para outras escolas e sujeitos educandos, pois muitos não se reconhecem sujeitos de direitos apesar de que não basta reconhecer-se e nem reconhecê-los nessa condição. É preciso lutar coletivamente para que o direito à educação se concretize no cotidiano, porém essa luta não se restringe somente à educação porque esta se vincula a outros direitos sociais negados historicamente ao indivíduo.

Importante enfatizar que a escola EMAC acolheu e abraçou a proposta do Fórum de EJA Periperi e esse evento passará a integrar uma das ações da agenda da escola, ao menos uma vez por semestre, com o intuito de promover discussões e debates, além de socializar experiências com escolas adjacentes ou até mesmo realizar um rodízio quanto à sede do fórum para fortalecer mais a resistência ao fechamento. Essa decisão partiu da equipe gestora e corpo docente, o que comprova a importância da gestão participativa conforme mencionaram os sujeitos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES DO CENÁRIO DA EJA: A LUTA CONTRA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NÃO TERMINA!

Pesquisa para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Muito mais desafiador é terminar a escrita dessa pesquisa. Afinal, o que fazer com tudo isso? O que considerar diante de tantas ponderações e reflexões dos sujeitos educandos e educadores que vivenciam a EJA no cotidiano? O que tenho a registrar, a princípio, consiste no fato de que eu não fiz essa pesquisa sozinha. A presente pesquisa foi construída coletivamente, característica própria da pesquisa participante e, por conta disso, os sujeitos também estão presentes nessa seção, fazendo as suas considerações.

A pesquisa realizada oportunizou a construção de significativas aprendizagens que aqui serão abordadas não por ordem de importância, mas levando em consideração o processo de caminhada com sujeitos na perspectiva da pesquisa participante. As vozes dos sujeitos e dos autores no capítulo teórico inicial sustentaram a temática do fechamento de escolas, trazendo a realidade empírica por meio dos que atuam no chão de escola. Toda teoria precede uma realidade observada. O recorte espacial da pesquisa representou o cenário da EJA no âmbito local e nacional.

Conhecer os educandos e educadores da EJA, atuantes nos mais diversos espaços da escola, GRE's e secretaria, foi essencial porque, na condição de pesquisadora, pude perceber muitos elementos envolvidos na questão, até então não observados quando exercia a minha atividade de professora no espaço limitado da sala de aula. Foi possível verificar o empenho para o fortalecimento e manutenção das escolas de EJA abertas, tanto dos educadores que atuam no chão da escola quanto dos coordenadores pedagógicos lotados nas GRE's e secretaria de educação.

Quando os sujeitos reconhecem o esforço da secretaria de educação, eles atribuem o empenho dos profissionais que integram a equipe da EJA. Por outro lado, quando mencionam que a secretaria pouco ou nada faz para essa modalidade, nesse caso, referem-se a uma instância superior, que ultrapassa os limites e autonomia da equipe técnica da EJA, ou seja, eles falam de gestão educacional no âmbito maior, que envolve a gestão municipal, a parte

administrativa responsável pela tomada de decisão. Essa foi uma das coisas que eu pude observar com o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa caminhou por um via humanizadora com os sujeitos, em três perspectivas. A primeira, através do exercício de escuta aos mesmos, destacando as vozes que entoavam angústias, sentimentos, histórias, experiências, saberes e, mais que isso, a resistência, alicerçada na busca de uma qualidade de vida e de dias melhores; qualidade de vida consiste, conforme Gadotti (2013), em melhorar a vida de todas as pessoas e está intimamente ligada ao bem viver de todos. Esse contato próximo possibilitou uma via terapêutica, até então não proposta pela pesquisa, porém surgiu caminhando com os próprios sujeitos, de sua necessidade de escuta ao desabafo.

Isso foi perceptível quando uma das entrevistadas declarou: “Essa pesquisa está mexendo numa ferida que a gente não tem coragem de dizer; a gente tem encontro, participa de formações; a gente fica um olhando para o outro, ouvindo tudo aquilo como se a culpa fosse somente nossa”.

A segunda perspectiva relaciona-se ao cuidado que se deve conferir a esses sujeitos. O cuidado com os sujeitos da pesquisa não no aspecto de proteção por receberem o rótulo de “coitadinhos”. É uma questão de respeito aos sujeitos; é dignidade. Esse cuidado se dá no fazer cotidiano da EJA e está vinculado à terceira perspectiva que é, justamente, a proposta da pesquisa que trouxe a problemática: Quais as implicações do fechamento de turmas/escolas da EJA e como os sujeitos educandos e educadores resistem a esse fenômeno?

Aqui, muito mais que uma simples resposta, designa convocar a sociedade e o poder público para uma reflexão sobre o assunto; uma reflexão que demanda postura e ação para transformar a realidade. São ações que venham tornar possíveis a materialização e a concretização dos direitos postulados na legislação, porém negados historicamente aos mais pobres que estão na base da pirâmide social, sustentando os que se encontram no topo do projeto societário desigual, através da exploração e da exclusão social.

Portanto, o mergulho na vida dos sujeitos educandos e educadores, através da participação dos sujeitos que vivenciam a EJA no cotidiano, trouxe, para a pesquisa, um caráter de humanização. Percebemos que existem espaços de luta e, um deles, se localiza no âmbito dessa pesquisa, que não deixa de ter uma marca de resistência tanto no processo de desenvolvimento da pesquisa quanto nos conteúdos empregados pelos sujeitos. Além dos conteúdos, eles expressaram sentidos. E sentidos perpassam por processos de humanização desde o início da pesquisa até os seus desdobramentos.

Sobre isso outra educadora entrevistada menciona: “Eu penso que as estratégias de luta são diferentes e nós temos outros espaços de luta. E, você, enquanto pesquisadora, esse é o seu espaço de luta. Ainda bem que a gente tem pesquisadoras como você que se debruça para poder dar visibilidade à EJA. A gente sabe que são muitas as publicações que estão aí e a gente espera que você possa fazer comunicações em diversos espaços e, nesses espaços, a gente possa conseguir atingir o objetivo”.

As ações interventivas constituíram o momento de maior protagonismo dos sujeitos, antes e durante a realização do fórum, produto final da pesquisa, especificamente dos educandos, que relataram estar com a autoestima elevada, sentindo-se importantes e valorizados pela pesquisa.

A educadora 2, uma das envolvidas nas ações propositivas, destaca: “o processo de intervenção da pesquisa fez com que eu pudesse olhar os alunos da EJA de outra maneira, olhar profundamente através de uma escuta mais apurada de seus desejos, anseios e histórias de vida. Quando eu retornar para a sala de aula, voltarei mais madura, mais sensível e a escuta terá espaço garantido na rotina diária”.

Uma questão surgiu antes de minha ida a campo: ir até à Gestão Educacional – no âmbito do governo municipal - ou continuar ouvindo os educandos e educadores, que atuam diretamente no chão da escola? Escolhemos ficar na base com os sujeitos e observamos o quanto este pilar precisa ser fortalecido. Isso é constatado nos discursos de educandos e educadores presos aos ranços, ainda que ingenuamente, porém impregnados de ideologias que dificultam chegar aos avanços nos discursos sobre a EJA para fortalecer e ampliar a resistência diante do cenário apresentado.

Verificamos terminologias: “O EJA”, evasão, qualidade, sucesso, qualificação, analfabeto, enfim palavras que demandam o exercício de buscar seus respectivos conceitos, pois carregam traços equivocados da concepção de EJA e de seus sujeitos integrantes e, aqui, me incluo enquanto educadora. Esses termos estavam presentes e surgiram não nas vozes da totalidade dos sujeitos, mas em expressiva parcela dos participantes, tanto na fase de entrevistas quanto nas ações propositivas.

Ao adentrar no campo empírico, percebi que o exercício de focar e ampliar acerca do objeto, juntamente com os sujeitos educandos e educadores, foi de grande importância para conhecer a realidade estudada nas vozes dos que estão no chão da escola, sustentando, dessa forma, o objeto analisado, ancorado pelos teóricos que falam da EJA.

Esse movimento de focar e ampliar a todo instante, a partir dos sujeitos, foi de grande relevância porque a temática exigia isso, uma vez que os mesmos redimensionaram o

caminho da pesquisa quanto à parte metodológica e teórica, abordando aspectos: pedagógico, político, social e humano que circundam o objeto de estudo.

Para muitos que estão no chão da escola e teóricos que estudam a EJA, essa pesquisa pode trazer elementos não desconhecidos por eles; é o que chamamos de obviedade ou evidência. O que causa estranheza ou estranhamento é saber que o óbvio não se manifesta e não está tão evidente assim, o que acaba naturalizando o fenômeno. É normal fechar escolas, o que pode reafirmar o descaso e a falta de cuidado e de atenção para com essa modalidade.

Assim pensando, a presente pesquisa buscou sistematizar o fenômeno do fechamento de turmas/escolas de EJA que se realiza no âmbito local e nacional, atingindo as principais capitais do país e, ainda, não somente na esfera municipal, mas também nas esferas estadual e federal. E parece que os motivos justificáveis não são diferentes. Existe uma complexidade implícita e explícita que acompanha a temática, mas possíveis soluções são indicadas, como políticas e ações necessárias para a EJA, pelos sujeitos participantes.

Ilustração 5 – Políticas e Ações necessárias para a EJA



Fonte: Elaborada pela pesquisadora 2018.

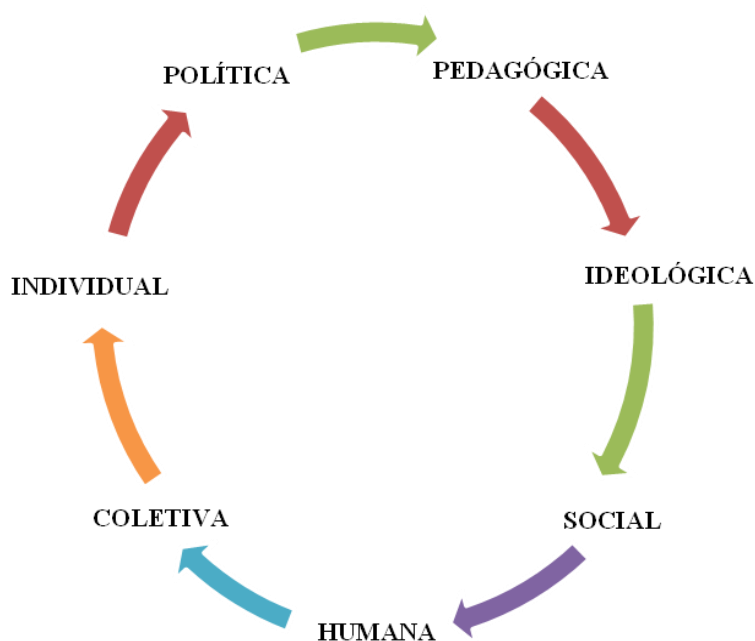
Através das vozes dos sujeitos, a pesquisa possibilitou encontrar pistas para o fortalecimento da EJA, considerando as variáveis que circundam o objeto investigado, com ênfase no direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, observando o acesso e a permanência dos educandos porque não basta garantir escolas abertas.

Portanto, a pesquisa apresenta impactos nas seguintes áreas: pedagógica, política, ideológica, social e humana (individual e coletiva), além da sistematização do fenômeno estudado que servirá como fonte para outras pesquisas na tentativa de responder a lacuna deixada por esta.

Vale ressaltar que a pesquisa impactou os próprios sujeitos que reconheceram a coragem de abordar uma temática tão complexa, que não caberia e não se esgotaria num intervalo de tempo de dois anos.

A educadora 24 pontua: “Eu considero essa pesquisa de grande importância. Eu achei muito interessante a sua sensibilidade e o seu olhar para esse fenômeno porque somos invisíveis. Se nós, professores, somos invisíveis, somos apenas um número e descartados a qualquer momento, em minha opinião; esse aluno também é número e, para o órgão central, tanto faz como tanto fez se fechar aqui ou ali. Isso é nítido, é claro; não se tem essa preocupação”.

Ilustração 6 – Dimensões da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora 2018.

Conforme ilustração acima, segundo os sujeitos participantes, a pesquisa apresentou e apresenta impactos e podemos organizá-las por dimensões, porém estas não estão isoladas

porque uma reflete a outra, estando interligadas e, portanto, a imagem cíclica vem dar esse tom de correspondência entre elas.

A dimensão humana reafirma o quanto a pesquisa mobilizou os participantes individual e coletivamente, contribuindo para a elevação da autoestima e reconhecimento enquanto sujeitos de direitos a partir das ações propositivas, valorizando as histórias de cada um e relacionando-as ao fenômeno, bem como ao refletir a situação da EJA, no momento das indagações pertinentes à temática, na fase das entrevistas, o que possibilitou o pensar sobre a EJA ao longo de sua trajetória.

Numa perspectiva mais ampla, o processo de humanização está vinculado à forma de viver das pessoas, ou seja, é a qualidade da educação anunciada por Gadotti (2013) quando ressalta que a qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. A qualidade na educação não pode ser boa, se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. A educação, nesse sentido, está articulada a outros direitos.

A pesquisa abordou questões relacionadas aos aspectos políticos, ideológicos, sociais, pedagógicos e humanos que perpassam toda a temática ao tempo em que apresenta pistas para que a EJA possa ser analisada, refletida com foco em possíveis soluções para os problemas e desafios enfrentados.

Portanto, não se trata de fórmula e nem de receita pronta para a EJA até porque não precisamos justificar e argumentar a necessidade e a importância da EJA, pois a mesma é um direito já postulado na legislação e, isso independente de ter três, quatro, cinco ou cem alunos na sala de aula.

O educando 14: replica: “Quando você fecha uma escola, você está tirando direitos, independente de ter um ou dois, três, quatro e cinco alunos na sala de aula. Por que uma coisa essencial eles querem fechar? Por que vai fazer economia? Economia de quê? Quando você economiza dinheiro com a educação você está fragilizando o cidadão que precisa aprender, tirando o direito dele: Educação! A educação não é prejuízo; é investimento!”.

A pesquisa proporcionou a participação de um número expressivo de sujeitos educandos e educadores, considerando as duas etapas de entrevistas, os encontros e fóruns, encerrando com as ações propositivas que expandiram a quantidade distribuída em quatro fases de ações. O deslocamento dos sujeitos da EJA, incluindo mudança de lotação da unidade escolar de origem, ocasionada pela redução de turmas e fechamento de escolas, exigiu o movimentar-se de minha parte para buscar as informações necessárias à pesquisa, o que ampliou o número de participantes direta e indiretamente, assim como o número de GRE's.

Por outro lado, esse movimento também foi realizado no sentido de resistência, abarcando mais sujeitos que da pesquisa fizeram parte, ainda que de modo indireto em relação aos que participaram intensamente das entrevistas e do processo de intervenção, mas que contribuíram com informações e confirmações relevantes para redimensionar o caminho escolhido.

O recorte temporal da pesquisa, compreendido no período de 2014-2017, revelou o histórico do fechamento de turmas/escolas no noturno de maneira acentuada e, nesse sentido, a pesquisa caminhou no intuito de analisar esse fenômeno, denunciado pelos sujeitos no transcorrer da fase inicial, porém acompanhado por anúncios que posicionam a EJA no lugar de possibilidades.

O capítulo teórico inicial descortinou o cenário do fechamento de turmas/escolas pelos sujeitos que clamaram e ainda clamam: “Não feche a EJA de minha escola!” Sim! Eles ainda clamam. O ano letivo de 2017 foi marcado por denúncias e anúncios concomitantemente, ocasionando um freio temporário na atitude de se fechar escolas. Foi um momento assinalado pelos esforços e empenho dos educandos e educadores atuantes nos mais diversos espaços de luta dentro da RMS.

Essas iniciativas tiveram como propósito dar visibilidade à EJA com foco nos seus sujeitos educandos. Foram encontros, seminários, postagens em redes sociais, divulgação dos eventos; tudo isso movido pelo desejo de “mostrar a cara da EJA” para quem dela necessita e/ou desconhece a sua existência.

A realidade nos mostra o quanto se tem ainda a fazer para que o fantasma do fechamento não venha desestabilizar e assustar os que nessa modalidade atuam cotidianamente. Cada final de ano é uma incógnita saber se a EJA permanecerá ou não escola e, conseqüentemente, seus educandos e educadores. Esse fenômeno também vem ocorrendo em outras capitais e, portanto, a situação requer uma postura de investigação enquanto causas e efeitos. Os dados evidenciam que a EJA está caminhando para a redução de turmas, o que ocasiona o fechamento de escolas no noturno.

Para isso, foi fundamental lançar um olhar sistêmico acerca do cenário, focando na sala de aula e ampliando esse olhar para ver as questões que cercam a sala de aula e a escola, uma vez que a escola encontra-se inserida numa sociedade e reflete o tipo de sociedade, a ideologia dominante, medidas econômicas e políticas educacionais e, assim, perceber o lugar que a EJA ocupa nesse cenário. O olhar ampliado exigiu o movimento do exercício de volta, isto é, o olhar focado. A partir do estudo realizado, identificamos, através dos relatos dos

sujeitos, a necessidade de políticas para os educandos da EJA I - anos iniciais com enfoque no acesso e na permanência.

O acesso e a permanência impulsionaram a reflexão acerca do abandono da parte dos educandos; as carteiras já não acomodam o seu corpo. Esse acomodar não está limitado à dimensão física e sim, relacionada às questões mais amplas que não contemplam a EJA deixando-a de fora, assim como o corpo do adulto fora da cadeira.

Diminuir o índice de analfabetismo entre os adultos ainda constitui um dos maiores desafios para o país, o que representa uma situação contraditória quando analisada na perspectiva da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA. Sabemos que a EJA não se limita à alfabetização e muito menos a programas com medidas de curta duração, desvinculando o processo de alfabetização da escolarização.

Como vimos, os sujeitos querem muito mais! Não querem ficar nas letrinhas embora ao se apropriar das letras, já possam ler o mundo nas situações que exigem o uso da leitura e da escrita, porém é fundamental que alcance níveis discursivos, possibilitados pela escolarização e formação contínua. Portanto, “aprender o ABC não basta”.

O exercício de focar e ampliar acerca da EJA na RMS aponta que o esvaziamento das salas de aula impulsionou o fenômeno da redução de turmas de escolas noturnas e fechamento de escolas, conforme revelaram os sujeitos da pesquisa, o que interfere no direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram trajetórias de exclusão marcadas pela negação de direitos, bem como consequências outras, refletidas no seu processo de escolarização e de formação.

Quando analisamos as políticas existentes na RMS, verificamos que o esvaziamento sai do lugar de causa do fechamento, tornando-se efeito da ausência de políticas para essa modalidade; a inexistência de ações que venham concretizar o direito à educação na vida dessas pessoas constitui o reflexo da falta de atenção e de cuidado para com os sujeitos que dela fazem parte, estendendo-se para o sistema educacional.

Os mais pobres e pertencentes à classe trabalhadora são marcados pela desigualdade que impera em nossa sociedade e, lógico, os que estão na escola são os que mais sofrem sentindo esses reflexos. Portanto, alguns chegam a concluir que a ausência de política também não deixa de ser uma política, considerando o descaso das autoridades de nosso país com a educação de jovens e adultos. E o fechamento de escolas parece algo muito natural.

As causas do abandono escolar, que sustentam o argumento do esvaziamento e, em consequência, a redução de turmas, conforme relato dos sujeitos da pesquisa, parecem estar relacionadas exclusivamente às condições de vida do estudante pelo olhar dos que estão no

comando. Dessa forma, os alunos sentem-se os principais responsáveis por estar fora da escola, quando sabemos dos diversos fatores (sociais, pedagógicos, econômicos, políticos, medidas e políticas educacionais e outros) que contribuem para essa realidade.

Analisando o contexto da EJA no movimento de focar e ampliar sobre o objeto estudado, percebe-se que há uma intencionalidade do fechamento de turmas/escolas ou da oferta de forma a dificultar a promoção desses sujeitos a um determinado nível de formação ou até mesmo de chegar a elevados patamares discursivos da apropriação do próprio processo de leiturização.

O fechamento de escolas implica, perversamente, na necessidade de grande quantidade de alunos da EJA ter que se deslocar para escolas que ficam muito distante de suas residências, o que implica, por sua vez, em mais desistências e mais fechamento de escolas, ou seja, é uma forma absolutamente equivocada do poder público tratar a questão e caracteriza um desrespeito ao direito à educação preconizado pela Constituição Federal e LDBEN.

Por conta desses fatores diversos, as ações e estratégias utilizadas pelas escolas e gerências tornam-se limitadas, pois não têm alcance de modo a abarcar todas as variáveis acerca do fenômeno. A luta é muito mais ampla assim como é a complexidade da questão, pois envolve romper com as estruturas e isso implica em algo bem maior e desafiador. Por outro lado, se é difícil romper com as estruturas, os sujeitos convidam e convocam a todos para, através de ações, fazer ecoar o grande clamor: “Não feche a EJA da minha escola!”.

A situação emerge a elaboração e a efetivação de políticas, bem como estratégias de resistência. Portanto, o papel da escola e gerências junto aos órgãos superiores, através de seus atores (gestor, professor, coordenador e alunos), é de fundamental importância para anunciar possibilidades no fazer pedagógico diário no contexto da EJA através de ações e propostas humanizadoras no transcorrer do processo educativo, além de provocar discussões e indicar caminhos para a transformação dessa realidade.

Como mencionado anteriormente, o ano letivo de 2017 impulsionou debates, discussões e encontros que envolveram profissionais da EJA das redes municipal, estadual e federal e instituições da sociedade civil com o propósito de chamar atenção do poder público no sentido de sensibilizar a todos para a importância da EJA e a grande questão que atualmente circunda a EJA, que é o fechamento de turmas/escolas.

A educadora 14 ainda complementa: “Esse ano (2017) foi tranquilo, pois não senti nenhuma ameaça de fechamento. Em 2016 passamos por momentos bem delicados sobre isso, situação de instabilidade e insegurança se fechariam turmas ou não. Foi uma pressão muito

grande”. O fragmento de seu relato indica que a situação ficou estabilizada em 2017 no que se refere a fechamento de turmas/escolas, porém esse acontecimento deve-se ao fato desse ano ter sido um momento de grandes discussões, debates e movimentos para o fortalecimento da EJA no município de Salvador da parte dos educandos e educadores.

Observamos ações de resistência no interior dos muros das escolas. Sobre isso, a educadora 26 salienta: “Considero que cada escola tem a sua forma de resistência; cada GRE tem a sua forma de resistência. Quero registrar que, enquanto categoria, nós estamos muito fragilizados e fragmentados. Eu nunca vi uma fragmentação tão grande na nossa categoria quando a luta deveria ser coletiva em defesa do direito à educação para todas as pessoas”.

A educadora destaca a importância da luta em conjunto e em todas as instâncias sem divisão, uma vez que as dificuldades enfrentadas em um determinado nível de ensino podem acarretar problemas para os níveis subsequentes e, assim, sucessivamente. Além disso, salienta a necessidade de resistir coletivamente. Sobre isso, a pesquisa propõe a socialização das ações realizadas nas unidades escolares e que estas possam ser divulgadas e observadas, fortalecendo a EJA na rede e em rede.

A ação propositiva de oportunizar o encontro entre Periperi e Pirajá consistiu nessa ideia de divulgar e socializar para consolidar a EJA nos mais variados espaços, estendendo às demais escolas e GRE's diferentes, o que amplia a recomendação da pesquisa no contexto de resistência e de luta.

Ao analisar as escolas de diferentes GRE's, constatamos que cada uma delas investe esforços para manter a oferta da EJA em sua comunidade. Conforme mencionou a educadora, cada escola, cada GRE resiste do seu jeito de acordo necessidades e demandas, observando a realidade da situação.

A resistência que há em Pirajá se diferencia das demais GRE's estudadas em virtude de Pirajá envolver a comunidade local numa atitude convocatória e participativa de sociedade que clama por direitos e igualdade de oportunidade para todos. Dessa forma, esse clamor está presente na voz do açougueiro, pequeno e grande comerciante, padreiro, padre, pastor, pedreiro, da criança, do jovem, adulto e idoso, dos pais de alunos do diurno e de representantes de instituições: conselho tutelar, associação de bairro e demais órgãos com o intuito de chamar a atenção do poder público.

Retomando a escolha de ficar na base, a pesquisa buscou movimentar aqueles que se encontram no chão da escola, principalmente os educandos, uma vez que estes são quase sempre responsabilizados pelo fenômeno. A ideia da realização do I Fórum de EJA Periperi, tendo os educandos como principais atores, surgiu no desenvolvimento da pesquisa com os

próprios sujeitos. Lógico que os educadores contribuíram de forma efetiva para que o evento acontecesse sem perder de vista o protagonismo dos educandos. Isso demonstrou o importante papel do professor e da professora nessa ação.

Assim pensando, o I Fórum de EJA Periperi constituiu esse espaço de resistência dos sujeitos e, quando fortalecidos em grupo, fizeram e ainda fazem ecoar as vozes que clamam: Não feche a EJA da minha escola! Quanto a isso, uma das educadoras finaliza, salientando: “Eu penso que as estratégias de lutas são diferentes e nós temos outros espaços de luta”.

Sair dos muros das escolas e resistir em outros espaços também foi o marco e o legado do Fórum, pois os educandos não só debateram e discutiram a EJA em sua escola. Eles ampliaram a discussão para outros ambientes conforme presença de representantes de educadores e educandos da escola EMAC no Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos 2018 (EREJA), realizado no auditório da Faculdade de Educação da UFBA. Isso foi possível pelo intercâmbio entre Pirajá e Periperi, proporcionado pela pesquisa.

A luta não parou por aqui e a presença de educandos de Periperi também foi registrada na abertura do V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA) que teve como tema central: “A EJA em contextos de resistências e lutas”. Esse evento foi realizado no auditório da UNEB e, nesse mesmo dia, foi reservado um espaço para Audiência Pública em defesa da EJA com a Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia (ALBA) e representantes de várias instituições para tratar, especificamente, do fechamento de escolas e demandas para essa modalidade tanto na esfera municipal quanto no âmbito estadual.

Essa realidade reafirma que a luta não pode parar. Em 2017 houve estabilização do fechamento de escolas em virtude dos vários movimentos de iniciativas de profissionais e militantes; os dados nos mostram, porém, que a redução de turmas ainda é uma constante, o que significa estar a um passo para o fechamento de escolas e, logo, o ano letivo de 2018 continuou marcado por movimentos e ações em oposição a esse fenômeno que ainda atinge escolas da rede municipal e estadual de ensino.

Portanto, a luta não termina! A pesquisa foi essencial para a análise do contexto da EJA por reunir elementos importantes, apresentando pistas de denúncias e de anúncios nas vozes dos sujeitos que bradam: “Não feche a EJA da minha escola!”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlio César Lopardo; JACKSON FILHO, José Marçal. Trabalho, saúde e formação política na enquete operária de Marx. **Trabalho, educação e saúde**, v. 15, n. 1, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00044>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método em ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Thompson, 1999.

AMORIM, Antônio. **Escola**: uma instituição social, complexa e plural. São Paulo: Viena, 2007.

_____. Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente. Salvador: **EDUNEB**, 2012.

_____; SANTOS, Carla Liane Nascimento; CASTANEDA, José Antônio Serrano. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p.115-126, jul. 2012. Semestral.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2007.

ARENDT, H. *Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. Editora Forense Universitária, 2003.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In **Diálogos na educação de Jovens e adultos** organizado por Leônicio Soares, Maria Amélia de Castro Giovanetti Nilma Lino Gomes, Belo Horizonte: autêntica, 2005.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida, São Paulo: Ideias et Letras, 2006.

_____. A participação da pesquisa no trabalho popular In: **Repensando a pesquisa participante**. Organizado por Carlos Rodrigues Brandão, São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição 1988**: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 30/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.** 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, MEC, julho 2000.

BRUNNER, Reinhard. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional.** 5. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2: morar, cozinhar.** Tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DANTAS, Tânia Regina; BARCELOS, Valdo. **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª edição, São Paulo. Ed, Atlas, 1987.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Campinas: Educ. Soc., v. 31, n. 112, p.939-959, jul-set.2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. [27 de junho de 2016]. São Paulo: **Revista Época.** Entrevista concedida a Beatriz Morrone. Acesso em 11/04/2017.

DUARTE, Rosália Maria. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.115, p. 139-154, 2002.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajetória escolar e de vida de egressos do Programa AJABahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha - Conceição do Coité – Bahia,** 2008.

_____. **A precarização e a (des)profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores.** Caderno de Resumos – VIII Seminário do trabalho. UNESP – Marília, São Paulo, 25 a 28 de junho de 2012.

_____. Educação popular: campo político e de construção social coletiva In: **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sinaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité- Bahia,** 2014.

_____; MOSCOVITS, Aline Batista. **O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva?** Educação em Perspectiva, v. 8, n.3 p.398-413, Viçosa, Minas Gerais, 2017.

FÁVERO, Osmar. **O legado de Paulo freire**: passado ou atualidade? *In*: Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: O dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOLLARI, Roberto A. Problemas em torno da pesquisa qualitativa. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 73-93. (Papirus Educação).

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de um a experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, 173p, v. 22.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

_____. **Educação popular e educação ao longo da vida**. *In*: CONFINTEA +6, 2016, Brasília. Coletânea de textos CONFINTEA +6. Brasília: Ministério da Educação, 2016. v. 1. p. 50-69.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: **Repensando a pesquisa participante**. Organizado por Carlos Rodrigues Brandão, São Paulo: Brasiliense, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**, São Paulo: Cortez. 2007.

GARCIA, Inez Helena Muniz. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

GENTILI, Pablo. **La exclusion y la escuela**: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), 2001.

Gil. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Universidade estadual de Campinas – Universidade Nove de Julho: Revista Brasileira de Educação. v. 16 n.47, maio-agosto, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução Luiz Mário Gazzaneo, 3. ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n.35, maio-agosto, 2007, p. 197-211. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro.

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

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HINZEN, Heribert. **Educação de adultos na educação ao longo da vida**: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.14 n.41 maio-agosto, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD)** Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=resultados>. Acesso em 24/04/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 24/04/2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para a EJA**: uma perspectiva de mudança. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan/dez, 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MALTA, Arlene Andrade. **A aprendizagem na educação de jovens e adultos**: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares: UFBA- FAGED, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ. 2009.

_____. **Educação de jovens e Adultos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED- Entrevista com a professora Jane Paiva da UERJ em 11/09/2017. Vídeo disponível: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-jane-paiva-uerj-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em outubro de 2017.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI. Mary Elizabeth. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita**. **RBLA**, Belo Horizonte, v.3 p. 331-788, 2013.

PME - **Plano Municipal de Educação** do Município de Salvador – disponível no Diário Oficial do Município de 30/07/2016. Acesso em 05/01/2017.

REGO, Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Zwinglio Alves; SANTOS, José Jackson dos. Currículos na EPJAI: considerações sobre o caráter múltiplice e diferenciado dessa modalidade educativa *in*: **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: interfaces entre direito à educação popular, currículo (s) e saberes experienciais**. Organizado por José Jackson Reis dos Santos, Sandra Márcia Campos Ferreira e Lorita Maria Weschenfelder, Passo Fundo: UPF, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. **Movimentos sociais, ONG's e Terceiro setor**. UNESPAR, Paraná: Educação & Linguagem. v.13 n. 21 18-34, jan.-jun, 2010.

RUMMERT, Sônia Maria. **A educação de Jovens e Adultos trabalhadores no século XXI: o “novo” que reintegra antiga destruição de direitos**, 2007.

_____; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar, Curitiba, nº29, p.29-45, UFPR, 2007.

SANTOS, Arlete Ramos dos; VIANA, Dimir. Educação de jovens e adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008) *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos em EJA, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p. 427-446, jul/dez.2005.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. **O papel dos Movimentos Sociais na construção de outra sociabilidade**. In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

Graduação em Educação, 25; 2002, Caxambu /MG. Textos dos trabalhos aceitos na ANPED. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/25/excedentes25/sandramariamarinhosiqueirat03.rtf>> Acesso em maio/2018.

SOARES, Leôncio. Analisando pesquisas de educação de jovens e adultos. In: **Educação de Jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos em EJA, 2011.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR-BA, 2002.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro - cenários e enfrentamentos a partir do Fórum de EJA/RJ**. Revista Cátedra Digital, v. 1, p. 40-48, 2017.

_____, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a Subalternidade Reiterada**. UFF, Niterói - RJ, 2001.

_____; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista** (UFMG), v. 31, p. 211-227, 2015.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Fundação Gregório de Mattos. http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo_polo.php?cod_area=6&cod_polo=14. Acesso junho de 2018.

O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes / Elisabete Santos, José Antonio Gomes de Pinho, Luiz Roberto Santos Moraes, Tânia Fischer, organizadores. – Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. 486p. (Coleção Gestão Social) < www.meioambiente.ba.gov.br > Publicações > Livros ou pelo link direto: <http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/caminhodashaguas.pdf>. Acesso em 24/04/2018.

APÊNDICE A – Painel 1- Fotos do Fórum EJA – Subúrbio II

Fotos: Andreia Azevedo, 2017.

APÊNDICE B – Painel 2- Fotos da Exposição dos trabalhos dos educandos - Subúrbio II



Fotos: Andreia Azevedo, 2017

APÊNDICE C – Painel 3 – Fotos da Barragem do Cobre de Pirajá



- 1- Represa do Rio do Cobre
- 2- Represa do Rio do Cobre
- 3- Estação de tratamento de água
- 4- Casa de máquinas
- 5- As sete quedas – também conhecida como véu de noiva
- 6- Caminho que dá acesso ao Parque São Bartolomeu - Subúrbio

Fotos: Andreia Azevedo, 2018.

APÊNDICE D – Painel 4 - Árvores Centenárias da Barragem do Cobre



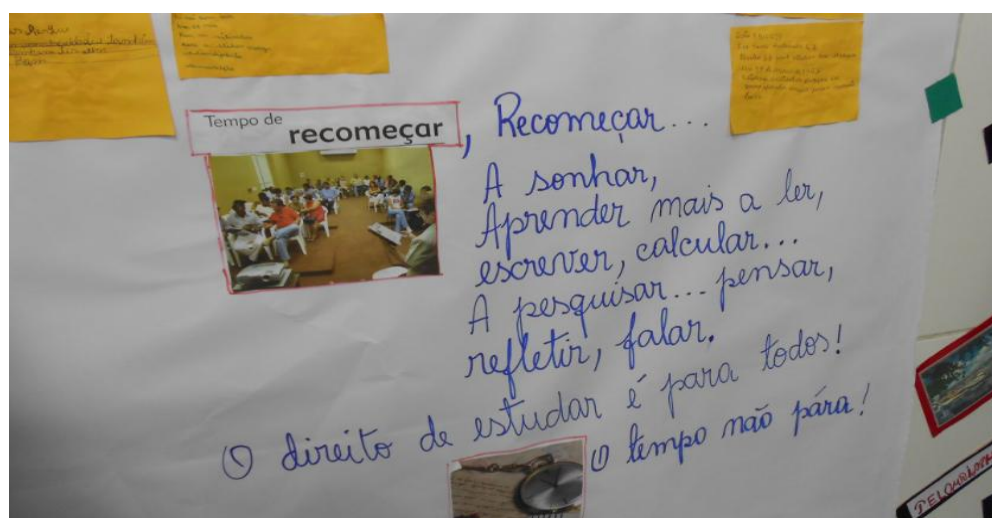
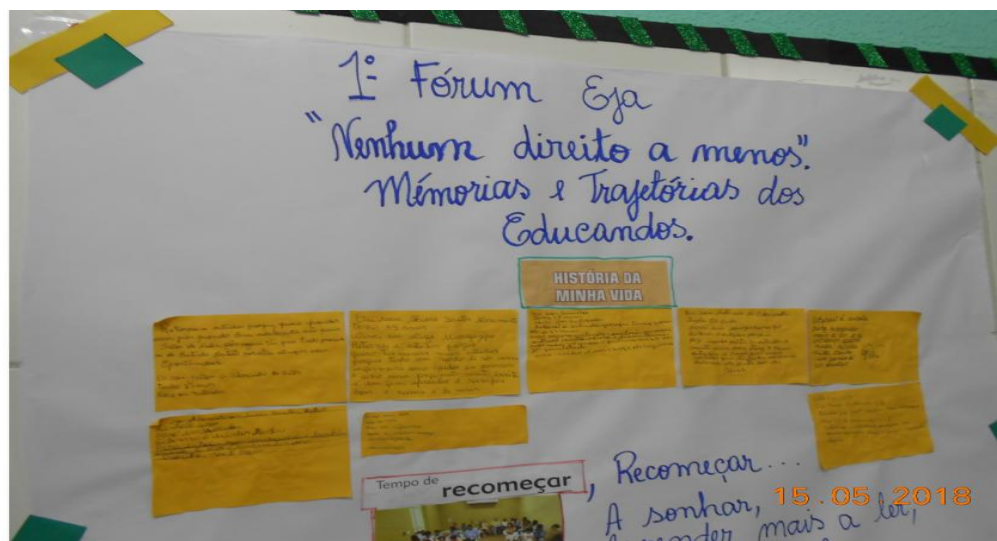
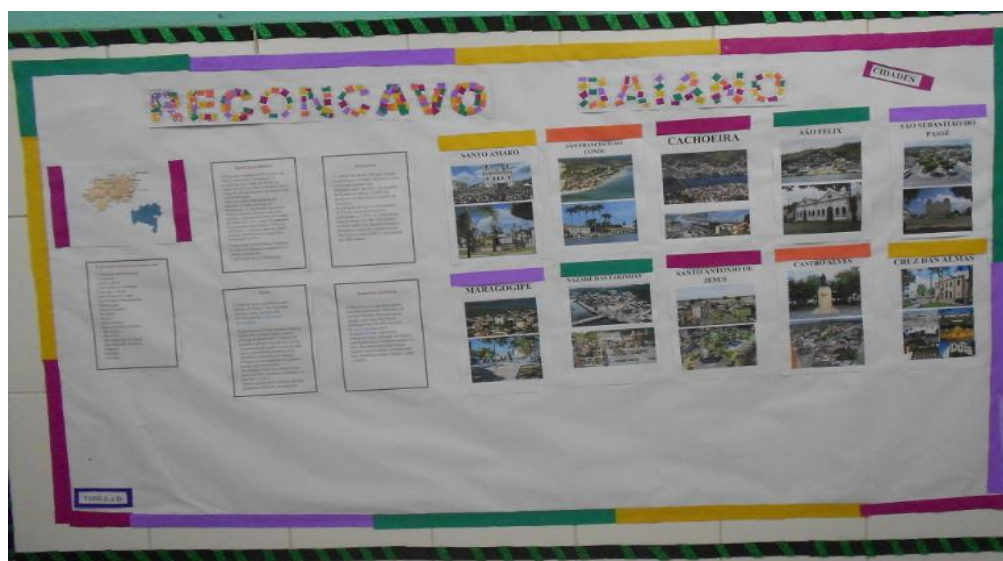
Fotos: Andreia Azevedo, 2018.

APÊNDICE E – Pannel 5 - Fotos- Periperi – Estação Ferroviária, Av. Suburbana e Praça

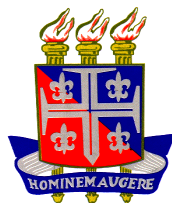


Fotos: Andreia Azevedo, 2018.

APÊNDICE E – Painel 5 - Atividades – Educandos Periperi EMAC



Fotos: Andreia Azevedo, Maio de 2018.

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista semiestruturada – professor/professora

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Professor/Professora

Esse roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa da Mestranda Andreia Rodrigues Souza de Azevedo sob a orientação da Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria.

O estudo tem como objetivo analisar políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador e suas implicações para o funcionamento das escolas com ênfase na qualidade de ensino deste segmento.

A sua participação nesta pesquisa é de grande relevância para a coleta das informações de maneira fidedigna. Saiba que a sua identidade não será revelada neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quanto à sua identificação.

PARTE I**IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Nome: _____

Sexo e idade: _____

Escola que leciona atualmente: _____

Já lecionou em outra escola de EJA na Rede Municipal de Salvador? _____

Qual escola? _____

Qual motivo da saída/remoção? _____

Turma que leciona na EJA: _____

Formação: _____

Formação específica (EJA): _____

Tempo que atua na sala de aula da EJA: _____

PARTE II

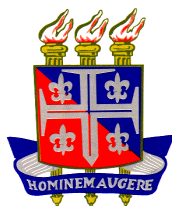
SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

- 1- O que você entende por políticas públicas?
- 2- Quais políticas de Permanência para o educando da EJA da Rede Municipal de Salvador?
- 3- Quais as políticas de EJA da gestão municipal de Salvador no combate ao abandono e incentivo à permanência do educando no período de 2014 a 2017?
- 4- Quais as estratégias utilizadas pelos educadores para a permanência do estudante?
- 5- Quais as estratégias utilizadas pela comunidade escolar para a permanência do educando?
- 6- Quais políticas públicas você considera necessárias na atualidade, tendo em vista a permanência do educando para o seu processo de escolarização e formação?
- 7- Em sua opinião, quais são as causas/motivos que levam o educando a abandonar a escola?

PARTE III

- 1- Você vivenciou situação de fechamento de turmas e/ou escolas da EJA?
() Sim () Não
- 2- Se sim, comente um pouco sobre como foi esse processo para você. Qual seu sentimento?
- 3- Quais as implicações do fechamento de turmas/escolas da EJA?
- 4-Quais as formas de resistência encontradas pela comunidade escolar ao fechamento da escola?
- 5-Você acha que o papel do gestor é determinante para o fechamento de escolas e/ou manutenção da escola aberta?
- 6- Considerações finais

APÊNDICE G - Roteiro da entrevista semiestruturada– gestor/ gestora



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA– Gestor/ Gestora e
Coordenador/Coordenadora**

Esse roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa da Mestranda Andreia Rodrigues Souza de Azevedo sob a orientação da Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria.

O estudo tem como objetivo analisar políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador e suas implicações para o funcionamento das escolas com ênfase na qualidade de ensino deste segmento.

A sua participação nesta pesquisa é de grande relevância para a coleta das informações de maneira fidedigna. Saiba que a sua identidade não será revelada neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quanto à sua identificação.

PARTE I

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome: _____

Sexo e idade: _____

Formação: _____

Escola Atual: _____

Já foi gestor (a) em outra escola de EJA na Rede Municipal de Salvador? _____
Qual escola? _____

Qual motivo da remoção? _____

Número de turmas da EJA em sua escola atual: _____

Quais anos de escolarização? Tempos formativos: _____

Formação (específica em gestão): _____ Qual? _____

Formação específica (em EJA): _____ Qual? _____

Tempo de atuação na Gestão/Coordenação EJA _____

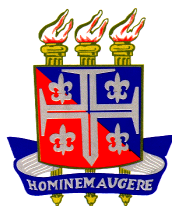
PARTE II

SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

- 1- O que você entende por políticas públicas?
- 2- Quais políticas de Permanência para o educando da EJA da Rede Municipal de Salvador?
- 3- Quais as políticas de EJA da gestão municipal de Salvador no combate ao abandono e incentivo à permanência do educando no período de 2014 a 2017?
- 4- Quais as estratégias utilizadas pela gestão para a permanência do educando?
- 5- Quais as estratégias utilizadas pela comunidade escolar para a permanência do educando?
- 6- Quais políticas públicas você considera necessárias na atualidade, tendo em vista a permanência do educando para o seu processo de escolarização e formação?
- 7- Em sua opinião, quais são as causas/motivos que levam o educando a abandonar a escola?

PARTE III

- 1- Você vivenciou situação de fechamento de turmas e/ou escolas da EJA?
() Sim () Não
- 2- Se sim, comente um pouco sobre como foi esse processo para você. Qual seu sentimento?
- 3- Quais as implicações do fechamento/turmas da EJA?
- 4- Quais as formas de resistência encontradas pela comunidade escolar ao fechamento da escola?
- 5- Considerações finais

APÊNDICE H - Roteiro da entrevista semiestruturada– educando/educanda

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Educando e educanda

Esse roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa da Mestranda Andreia Rodrigues Souza de Azevedo sob a orientação da Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria.

O estudo tem como objetivo analisar políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador e suas implicações para o funcionamento das escolas com ênfase na qualidade de ensino deste segmento.

A sua participação nesta pesquisa é de grande relevância para a coleta das informações de maneira fidedigna. Saiba que a sua identidade não será revelada neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quanto à sua identificação.

PARTE I**IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Nome: _____

Sexo e idade: _____

Escola Atual: _____

Ano de escolarização: _____

Tempo que estuda nessa escola: _____

Já estudou em outra escola de EJA? _____ Qual? _____

Motivo da saída: _____

Você ficou algum tempo sem estudar/sem frequentar a escola? _____

Por qual/quais motivos você precisou se afastar da escola? _____

Por que você está retornando à escola? _____

PARTE II

SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

- 1- O que você entende por políticas públicas?
- 2- Quais políticas de Permanência para o educando da EJA da Rede Municipal de Salvador você conhece?
- 3- Quais as estratégias utilizadas por você, estudante, para a sua permanência na escola?
- 4- Quais políticas públicas você considera necessárias na atualidade, tendo em vista a permanência do educando para o seu processo de escolarização e formação?
- 5- Em sua opinião, quais são as causas/motivos que levam o educando a abandonar a escola?

PARTE III

- 1- Você vivenciou situação de fechamento de turmas e/ou escolas da EJA?
() Sim () Não
- 2- Se sim, comente um pouco como foi esse processo para você. Qual seu sentimento?
- 3- Quais as implicações do fechamento de turmas/escolas da EJA?
- 4- Quais as formas de resistência encontradas pela comunidade escolar ao fechamento da escola?
- 5- Considerações finais

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F () M ()	Data de Nascimento: / /
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA I) – anos iniciais – da Rede Municipal de Salvador”**, de responsabilidade da pesquisadora **Andreia Rodrigues Souza de Azevedo**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar as políticas de permanência para o estudante da EJA na RMS**, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam acerca da existência de políticas de EJA na RMS ao tempo em que possam revelar e desvelar as políticas necessárias na atualidade, visando a permanência do estudante e a sua formação com ênfase na qualidade de ensino deste segmento.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas de dados como entrevista e círculo de diálogos que será fotografada e gravada em vídeo e áudio, pela aluna Andreia Rodrigues Souza de Azevedo, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professora Doutora Edite Maria da Silva de Faria
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:
Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** editedefaria@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA I) – anos iniciais – da Rede Municipal de Salvador”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

APÊNDICE J - Autorização de uso da imagem na pesquisa



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM NA PESQUISA

Neste ato, eu _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____,
residente _____, nº. _____,
município de _____Bahia, telefone para contato
_____. **Autorizo** o uso da minha imagem em todo e
qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada pela pesquisadora Andreia
Rodrigues Souza de Azevedo, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em
Educação de Jovens e Adultos- MPEJA do DEDC- Departamento de Educação da
Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus I- Cabula- SSA- BA, na pesquisa
intitulada: **“Políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos
(EJA I) – anos iniciais – da Rede Municipal de Salvador” orientada pela Prof. Dra. Edite
Maria da Silva de Faria** . E sejam essas destinadas à divulgação através da pesquisa e ao
público em geral.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) folder de
apresentação; (II) convite; (III) slides; (IV) cartazes; (V) corpo da dissertação. Por esta ser a
expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a
ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____. _____, _____, 2017.

ANEXO I – Convites Eventos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)



Fonte: via *whatsApp*



Fonte: via *whatsApp*



Fonte: via *whatsApp*



Fonte: via *whatsApp*

ANEXO II – Convite Fórum EJA - GRE Subúrbio II

*** II Fórum da EJA- GRE
Subúrbio 2**

*** “Tecendo Saberes para Acesso,
Permanência e Sucesso dos
Educandos.”**

*** 14/12/2017(quinta-feira)- às 19 horas-
Escola Municipal Anfilóbio de Carvalho**

Fonte: via *whatsApp* e email

ANEXO III – Reportagem da UOL – Educanda EJA da Rede Municipal de Salvador

Notícias

UOL PUBLICA MATÉRIA SOBRE A ALUNA DA EJA, NORBERTA DE ASSIS, DE 99 ANOS. CONFIRA.

09 de outubro de 2017



Foto: Alison Louback/UOL



Foto: Alisson Louback/UOL

Fonte: Portal de notícias SMED – referência à matéria publicada na UOL

ANEXO IV – Reportagem Correio da Bahia - História de vida - Educandas da EMAC

Correio

SALVADOR 28 DE ABRIL DE 2017



PARA TODOS

Ensino também para adultos

“Deixei a escola aos 14 anos para trabalhar na roça de meu pai. Há muito tempo eu queria voltar a estudar, mas fiquei com vergonha porque pensava que só eu não ia saber nada na sala. Hoje, eu não olho mais para a minha idade, só para minha vontade. Nunca é tarde para ser feliz”. O depoimento da feirante Amélia de Santana, de 55 anos, reflete a história de outras 22.792 pessoas que estão matriculadas em escolas da rede municipal por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O número total de vagas desta modalidade ocupadas em 2017 representa um acréscimo de mais de 5% em relação ao ano passado. Somente para a EJA 1, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), foram ofertadas 13.729 vagas, contra 13.226 em 2016. Já para a EJA 2 (equivalente ao período do 6º ao 9º ano), foram oferecidas 9.064 vagas, superando as 8.449 do ano anterior.

Amélia é aluna da Escola Municipal Anfilópio de Carvalho, localizada em Periperi, no Subúrbio de Salvador, que conta com 143 estudantes divididos em cinco turmas. Segundo a coordenadora pedagógica Marilene Fentanes, a unidade atende a um público misto, com pessoas de diferentes idades a partir de 15 anos.

“As histórias deles variam muito. Uns abandonaram a escola porque o pai não deixava, outros foram trabalhar, outros apanharam demais. Hoje temos adultos que já perceberam a falta que o estudo faz e que vêm com mais interesse, e jovens para os quais passamos o valor do conhecimento e a importância desta vaga na escola”, explica.

O motivo que levou Maria Tereza de Souza, de 49 anos, de volta à escola foi a morte do filho, aos 24 anos. O fato ocorreu em 2012, quando ela procurou ajuda na igreja do bairro e recebeu apoio para retomar os estudos.

ANEXO V – Reportagem Educandos da EJA – Portal SMED

Escola EMAC – GRE Subúrbio II

Notícias

“NUNCA É TARDE PARA SER FELIZ”,
DEFENDE AMÉLIA DE SANTANA, EDUCANDA
DA EJA DA ESCOLA ANFILÓFIO DE
CARVALHO

19 de setembro de 2017

19 de setembro é o Dia Municipal da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

f t



Fonte: Portal de notícias da SMED

ANEXO VI – Carta de reivindicações dos educandos da escola A do subúrbio

Salvador, 11 de dezembro de 2017

A Secretária Municipal de Educação

Somos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Alto de Lourdes, vimos através desta reivindicar melhorias para EJA no ano 2018, na certeza de ter uma educação de qualidade e prazerosa para o ano de 2018.

As nossas reivindicações são:

- Merenda mais nutritiva e de qualidade; (incluindo frutas, legumes carne, peixe, frango, iogurte);
- Fardamento (para identificações dos alunos na comunidade por causa da violência);
- Material didático para os alunos;
- Materiais para uso didático do professor (pincel para quadro branco, papéis, tinta esca...);
- Mobiliário para o refeitório;
- Mobiliário adequado para sala de aula;
- Recursos tecnológicos para desenvolvimento das aulas;
- Colocação de ar condicionado nas salas que não tem e manutenção nos que já existem (os ventiladores fazem muito barulho, incomoda e tira a concentração);
- Colocação de quadros novos nas salas que

- não tem;
- Garantia da permanência dos alunos da ETA nas escolas em que estamos estudando.
 - Sala de informática
 - Formação para o trabalho (cursos às sextas-feiras. Ex: eletricidade num período de 3 a 6 meses. Ou formação, certificação da continuidade com outro curso. Antes fazer uma enquete para listar os cursos que os alunos querem fazer para buscar parcerias;
 - Ampliação da escola para continuar no próximo seguimento;

A nossa expectativa para 2018 é que nossas reivindicações sejam atendidas. A nossa escola é muito importante para a comunidade trabalhadora.

Sabemos que através dos estudos aumentam as possibilidades de ampliar os conhecimentos, ingressar no mercado de trabalho e competir com novas expectativas de emprego.

Seus de votos atendidos,

Alunos da ETA da Escola Municipal
Ato de Votos

ANEXO VII – Carta de reivindicações dos educandos da escola B do subúrbio

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
SMED – Secretaria Municipal de Educação
Gerencia Regional SUBURBIO II
ESCOLA MUNICIPAL ANFILÓFIO DE CARVALHO

Salvador, BA, 14 de dezembro de 2017

Ilmo Sr Secretário, Bruno Barral,

Nós alunos da EJA- Educação de jovens e adultos da Escola Municipal Anfilófilo de Carvalho, viemos através deste documento solicitar a sua atenção para algumas necessidades que julgamos emergentes da nossa escola, e as relacionamos a seguir.

1. Ar condicionado para as salas de aula (Os ventiladores são zuadentos, a gente não consegue ouvir o professor falar, e a sala é um forno);
2. Aumentar o muro ao redor da escola pra dar mais segurança;
3. Pintar a escola, ela está muito suja;
4. Merenda que sustente (trocar o café com leite e biscoito, por comida como: cuscuz, sopa, macarrão com feijão e frutas no lugar do suco, aipim entre outros...);
5. Banheiros maiores;
6. Fardamento (importante para evitar que sejamos confundidos com marginais no caso de abordagem policial);
7. Livros didáticos adequados;
8. Carteiras que sejam reguláveis para crianças e adultos;
9. Estantes novas.

Certos de contar com a sua atenção, aproveitamos a oportunidade para mostrarmos nossos sentimentos de respeito e consideração,

Atenciosamente,

Alunos da EJA, da Escola Municipal Anfilófilo de Carvalho.

ANEXO VIII – Carta de reivindicações dos educandos da escola C do subúrbio

Salvador, 11 de dezembro de 2017.

Senhor Secretário,

Vimos por meio desta, fazer-lhes alguns pedidos em nome do curso de Jovens e Adultos. A maioria de nós voltou a estudar e tem mais de 50 anos. Sentimos falta de atividades especiais para adultos, como livros-textos com letras grandes: gramáticas, livros de Matemática, Português, dicionários, módulos compatíveis com a nossa idade, fardamento e kits escolares. Além de uma avaliação oftalmológica, odontológica, psicológica e auditiva no início do ano, pois temos pessoas com problemas, que precisam de tratamento e acompanhamento.

Além disso, sugerimos a troca dos copos, pratos, e talheres de plástico, para de vidro. Também é necessário melhorar a merenda escolar, de forma a adequá-las as situações ligadas a problemas de saúde, como diabetes e hipertensão.

As nossas salas de aula poderiam ser mais confortáveis, ~~com ar condicionado~~ ou mais arejadas. Precisamos de salas de informática, biblioteca, salas de reforço, oficinas profissionalizantes. Aceleração para os que tenham condição de avançar nos estudos.

Desde já, agradecemos a atenção.

Alunos da educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Dom Pedro I.

ANEXO IX – Carta de reivindicações dos educandos da escola D do subúrbio

Escola Municipal Francisca de Sande

Desejos e expectativas na EJA para 2018

Almejamos uma escola de qualidade, organizada, e adequada as necessidades da comunidade. Por isso, convocamos a participação ativa de todos para a concretização desse ideal. Pois, a escola é patrimônio nosso!

Para a melhoria da nossa escola, acreditamos ser indispensável: Segurança e iluminação, fardamento, pessoal de apoio, professores, merenda de qualidade, material de didático específico para EJA, eventos patrocinados pelo órgão competente como visita a museus, teatro, cinema e outros.

Sendo assim, entendemos que uma escola de qualidade é fundamental para uma educação que promova a inclusão social.

ANEXO X – Carta de reivindicações dos educandos da escola E do subúrbio

Salvador, 13 de dezembro de 2017.

Ao II Fórum da EJA – GRE Subúrbio II

CARTA REIVINDICATÓRIA DO EJA

Nós, alunos do EJA da Escola Municipal de Periperi, tivemos um ano bastante complexo e difícil. Vivenciamos angústias, medos e incertezas em função da insegurança que atinge o nosso bairro, inclusive levando a vida de um dos nossos colegas.

Acreditamos que podemos sonhar com algumas mudanças que contribuirão para a melhoria significativa do nosso processo aprendizagem. Começaremos por um pleito deste ano: a construção do muro. A sua ausência ocasionou imensos transtornos, já que qualquer um poderia entrar neste espaço e, por diversas vezes, pessoas alheias à escola circulavam no seu interior, intimidando e ameaçando alunos, professores, gestores e funcionários.

Outro ponto fundamental refere-se à ausência de professores de algumas disciplinas. Com a aposentadoria da professora de História no início do ano, ficamos até o final do ano letivo sem essa matéria. Além disso, a disciplina de Educação Física que faz parte do nosso currículo, esta há mais três anos sem esse profissional. Sabemos que essa situação causa um imenso prejuízo no que se refere ao nosso aprendizado.

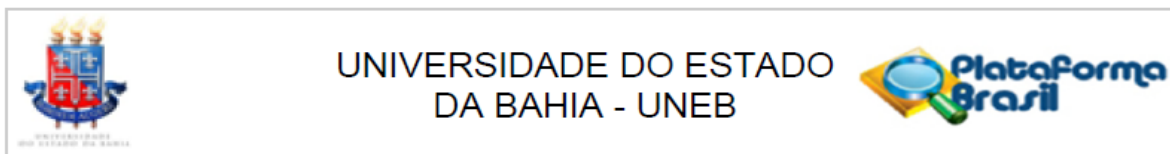
Sentimos também falta de atividades extracurriculares que ultrapassem os limites da escola como visita a museus, pontos históricos de nossa cidade, feiras literárias, etc. Outra luta bastante antiga refere-se à implementação de cursos profissionalizantes que seria de grande valia para todos nós.

Acreditando no compromisso com a qualidade dos serviços prestados pela Rede Municipal, esperamos que os alunos do EJA sejam ouvidos em seus anseios e suas necessidades. Aguardamos ansiosos por positivas respostas.

Agradecemos imensamente a parceria com a Ronda Escolar, que tem melhorado bastante a nossa sensação de segurança, nos dando apoio irrestrito as nossas necessidades.

Alunos do EJA da Escola Municipal de Periperi - 1125

ANEXO XI – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

Pesquisador: ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71395017.0.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.244.101

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR, da pesquisadora Andreia Rodrigues Souza de Azevedo, consiste em conhecer as políticas para Educação de Jovens e Adultos (EJA I – anos iniciais) existentes na Rede Municipal de Salvador (RMS). O objetivo é analisar as políticas de permanência para o estudante da EJA. A abordagem da investigação será a pesquisa qualitativa, através da pesquisa de campo com a utilização dos instrumentos: observação da realidade, questionário e entrevista com vinte e sete sujeitos (gestores, professores, alunos e coordenadores pedagógico) que atuam na EJA. O caminho metodológico consistirá numa pesquisa de abordagem qualitativa

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as políticas de permanência para o estudante da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador e suas implicações para o funcionamento das escolas com ênfase na qualidade de ensino deste segmento.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

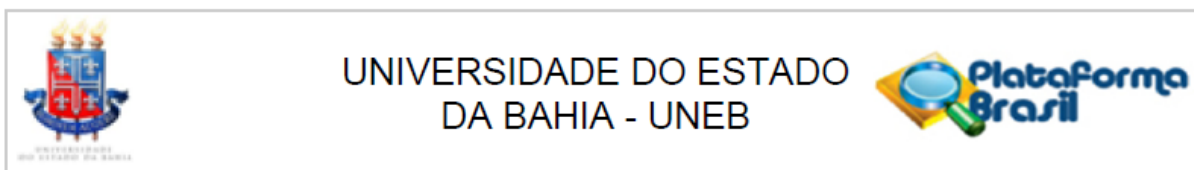
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.244.101

Conhecer as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA I) - anos iniciais - da Rede Municipal de Salvador (RMS);

Estudar a trajetória da EJA na RMS, levantando dados e critérios junto à Secretaria Municipal de Educação acerca do número de turmas fechadas nos últimos três anos e

identificar políticas públicas necessárias na atualidade para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão assim apresentados:

Riscos:

No Termo de consentimento e livre esclarecido (TCLE) o participante será informado dos riscos e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

Contribuir para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Salvador.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, tanto social como acadêmica, e demonstra segurança da pesquisadora no trato com os conceitos e com a metodologia proposta

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados conforme o que se exige no protocolo de pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

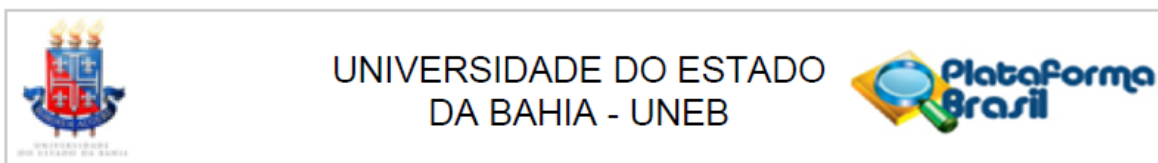
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula		
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.244.101

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_959543.pdf	14/07/2017 21:23:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Políticas_de_Permanencia.pdf	14/07/2017 21:06:21	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	14/07/2017 21:05:10	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE AZEVEDO	Aceito
Outros	Aceite_Institucional.pdf	14/07/2017 20:56:35	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Outros	Autorizacao_de_uso_da_imagem.pdf	14/07/2017 20:54:46	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	14/07/2017 20:52:59	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_coleta_de_dados.pdf	14/07/2017 20:51:53	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	14/07/2017 20:50:15	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_proponente.pdf	14/07/2017 20:49:18	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Outros	Declaracao_concordancia.pdf	14/07/2017 20:46:53	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	14/07/2017 20:30:12	ANDREIA RODRIGUES SOUZA DE	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.244.101

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 29 de Agosto de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br