A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O UNIVERSO PAULISTANO

MILENA MARQUES MICOSSI

São Paulo

2024

MILENA MARQUES MICOSSI

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O UNIVERSO PAULISTANO

MICOSSI, Milena Marques. *A evasão na Educação de Jovens e Adultos: o universo paulistano.* Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) como requisito parcial para obtenção do título de doutorado, sob orientação do Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

São Paulo
2024

Micossi, Milena Marques.
A evasão na educação de jovens e adultos: o universo paulistano. / Milena Marques Micossi. 2024.
362 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.
Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

1. Adulto. 2. Cultura. 3. Educação. 4. Evasão.
I. Romão, José Eustáquio. II. Título

CDU 37

EXAME DE QUALIFICAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

1. Examinadores Titulares

1.1. Prof. Dr. José Eustáquio Romão – Presidente	**UNINOVE**
1.2. Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro	**FEUSP**
1.3. Profa. Dra. Márcia do Carmo F. Fusaro	**UNINOVE**
1.4. Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra	**UNINOVE**
1.5. Profa. Dra. Denise Carreira	**FEUSP**

2. Examinadores Suplentes

2.1. Prof. Dr. Maurício Silva	**UNINOVE**
2.2. Prof. Dr. Ivo Dickmann	**UNOCHAPECÓ**

CONCEITO

_____

_____

Milena Marques Micossi

Doutoranda

QUATORZE ANOS

Aos meus quatorze anos,
Comecei a trabalhar,
Trabalhava noite e dia,
Pensando sempre em estudar.

Vim pra São Paulo,
Para essa vida melhorar,
Sou casado e tenho filhos,
E comecei a estudar.

Um futuro bem melhor,
Para a família vou deixar,
E depois de tudo isso,
Para minha terra retornar.

Gilvan da Costa Barros - Módulo III C, 2018
CIEJA Iguatemi, DRE São Mateus.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os envolvidos, de ontem e de hoje, na militância da Educação de Jovens e Adultos (EJA); sujeitos que lutaram e continuam lutando pela garantia da EJA nas cidades, nos campos, nas comunidades ribeirinhas, nas comunidades quilombolas, nos aldeamentos indígenas e nos demais movimentos sociais espalhados por todo território deste país. Pessoas comprometidas com a garantia dos direitos de sujeitos que foram e continuam sendo apartados do direito à leitura de mundo e à leitura da palavra.

Dedico também a todos aqueles que vencem os preconceitos e as adversidades da vida adulta e decidem retornar à escola em busca da realização dos mais diversos desejos e sonhos, sejam eles pessoais sejam profissionais; homens e mulheres que acreditam que a educação é o único caminho para a emancipação e que, por meio dela, são capazes de transformar suas vidas e a vida daqueles que estão à sua volta.

Da mesma forma, dedico aos profissionais que estão iniciando suas carreiras na EJA com o desejo de que possam perceber que os sujeitos que retornam à escola são, antes que alunos, pessoas com trajetórias e formações distintas e que merecem todo apreço e respeito no âmbito das relações intraescolares, com respeito a suas formas de verbalizar e demonstrar sua cultura, sua crença e as demais manifestações que atestam sua vivência regional e cultural.

Por fim, dedico a todos os estudiosos e pesquisadores que possam ter, nesta obra, subsídios para seu aprimoramento e a continuidade de seus estudos, a fim de sempre contribuírem para a garantia da Educação de Adultos para todos aqueles que tiveram tal direito negado em algum momento de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que merecem meus mais sinceros agradecimentos: familiares, amigos e parceiros que me ajudaram nesta caminhada de dedicação aos estudos.

À minha família, que compreendeu minhas ausências e me apoiou nos momentos mais difíceis desta jornada, em especial agradecer a meu querido esposo e companheiro de uma vida, Emerson, que mesmo sem entender tanto esforço e dedicação esteve sempre ao meu lado nas minhas decisões acadêmicas.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. José Eustáquio Romão que, com muito rigor e carinho, conduziu-me amorosamente à conclusão deste estudo, sempre com muito afeto, cuidado e dedicação.

À reitoria da Universidade Nove de Julho, que confiou no meu trabalho e me oportunizou o estudo e a pesquisa desta tese.

À minha parceira de trabalho e de sonhos Michelly Francini Brassaroto do Amaral, que esteve sempre ao meu lado, muito prestativa nos cuidados com os meus estudos e com a minha pesquisa, apoiando-me incondicionalmente em todos os momentos.

Aos companheiros e companheiras formadores e formadoras que me acompanharam no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos das treze Diretorias de Ensino da cidade de São Paulo; dos gestores dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos e dos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento; e, principalmente, aos companheiros e companheiras do Movimento de Alfabetização Popular, em especial: Iraci Ferreira Leite, Marilene Ferreira, Ângela Milito, Adão Alves dos Santos, Cícera Batista, Meire Lima, Ewerton Barros Xavier da Silva, sem jamais me esquecer da minha querida amiga, educadora Adriana Oliveira, e do amigo parceiro de muitas jornadas Christian de Mello Sznick.

Não poderia deixar de agradecer a Maria de Jesus, mulher de luta e de encanto, que me mostrou que antes do educando, do educador ou do gestor, existe um ser humano que precisa ser visto na sua integralidade, resgatando sempre a perspectiva brincante dos coletivos. Ela me ensinou a ser educadora antes de ser professora.

LISTA DE SIGLAS

2TB	Segundo Termo B
3TB	Terceiro Termo B
4TA	Quarto Termo A
4TB	Quarto Termo B
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AI	Ato Institucional
AIB	Ação Integral Brasileira
AlfaSol	Alfabetização Solidária
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANL	Aliança Nacional Libertadora
AP	Ação Popular
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPJA	Bacharelados Populares para Jovens e Adultos
Caps	Centro de Atenção Psicossocial
CCP	Centro de Cultura Popular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
Cemefeja	Centro Municipal de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
Cemes	Centro Municipal de Ensino Supletivo
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIDOC	Centro de Documentação Intercultural
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CJ	Centro de Juventude
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CME	Conselho Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Coeja/MEC	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação e Cultura
Conae	Conferência Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
Coped	Coordenadoria Pedagógica
CPC	Centro Popular de Cultura
CREFAL	Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe

CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
Diped	Divisão Pedagógica
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRE-IP	Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga
DRE-PE	Diretoria Regional de Ensino da Penha
DRE-SM	Diretoria Regional de Ensino de São Mateus
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EACEA	Agência de Execução Europeia da Educação e Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA	Educação de Adultos
Educar	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competência da Educação de Jovens e Adultos
EOL	Escola *On Line*
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
EPT	Educação Profissional e Técnica
FeUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
Fundef	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IN/SME	Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação
Inea	Instituto Nacional de Educação de Adultos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPF	Instituto Paulo Freire
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
JK	Juscelino Kubitschek
JUC	Juventude Universitária Católica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPEPCULT	Linha de Pesquisa: Educação Popular e Culturas
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEVyT	Modelo de Educação para a Vida e o Trabalho (sigla em espanhol).
Mineduc	Centro de Estudos do Ministério da Educação do Chile

Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasileiro de Alfabetização
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PEA	Projeto Especial de Ação
PEB I	Professor de Educação Básica I
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pneepei	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD/EJA	Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
Poed	Professor Orientador de Educação Digital
Posl	Professor Orientador da Sala de Leitura
PPGE/ UNINOVE	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPR-SC	Partido Progressista Reformador de Santa Catarina
Proeja	Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT-AC	Partido dos Trabalhadores do Acre
PTB-RS	Partido Trabalhista Brasileiro do Rio Grande do Sul
PT-DF	Partido dos Trabalhadores do Distrito Federal
PUA	Pacto de Unidade e Ação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RG	Registro Geral
RJ	Rio de Janeiro
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SARSCOV	Vírus da família dos coronavírus, causa síndrome respiratória aguda.
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesi	Serviço Social da Indústria
Siop	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
Sirena	Sistema de Rádio Educativo Nacional
Sirepa	Sistema de Rádio Educativo da Paraíba
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e de Desenvolvimento Social
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SNRVCC	Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SPDM	Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina
TCH	Teoria do Capital Humano
TEG	Transporte Escolar Gratuito
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TLC	Termo de Livre Consentimento
TPA	Tecnologias para a Aprendizagem
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unas	União dos Núcleos e Associações de Heliópolis e Região
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Usaid	Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Atendimento da EJA na cidade de São Paulo 37

Quadro II – Rede Conveniada – Mova 39

Quadro III – Educação Profissional – CMCT 40

Quadro IV – A "evasão" nos anos de 2014 a 2020 em São Paulo 40

Quadro V – Percentual de Estudantes que Deixaram de Frequentar a EJA..... 63

Quadro VI – Índice de analfabetos da população brasileira para pessoas de todas as idades 106

Quadro VII – Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira de quinze anos e mais 106

Quadro VIII – Brasil: Analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008) 148

Quadro IX - Número de Alunos Afastados por Abandono no Ensino Fundamental em 2000 167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I - Matrícula e o fluxo de saída dos estudantes ente 2014 e 2020..... 57

150

Gráfico II - Recursos Federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2012-2022) .....

Gráfico III - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021)..... 151

Gráfico IV - Percentual de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental segundo a Cor/Raça – Brasil – 2022 165

Gráfico V - Percentual de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio segundo a Cor/Raça – Brasil – 2022 165

Gráfico VI- Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a Faixa Etária e o Sexo - Brasil – 2022 166

Gráfico VII - Distribuição das idades dos estudantes da Escola da Praça 171

Gráfico VIII - Local de nascimento dos estudantes da Escola da Praça 172

Gráfico IX - Distribuição das idades dos estudantes da Escola do Bairro 175

Gráfico X - Percentual gênero dos estudantes da Escola do Bairro 175

Gráfico XI - Local de nascimento dos estudantes da Escola do Bairro 176

Gráfico XII - Distribuição das idades dos estudantes da Escola do Horto 181

Gráfico XIII- Percentual da cor da pele dos estudantes da Escola do Horto 182

Gráfico XIV - Percentual das Matrícula e do fluxo de Saída dos estudantes ente 2014 e 2020 - EJA Regular, Modular e Ciejas..... 241

LISTA DE FIGURAS

Figura I - A industrialização no Brasil 101

Figura II - A educação dos operários 108

Figura III - O Manifesto dos Pioneiros – 1932 110

Figura IV - A grande imprensa e a manutenção do consumo - Propaganda do Mobral 126

Figura V - Lançamento do Mova-SP 130

RESUMO

O presente projeto tem como temática o estudo dos processos e procedimentos escolares que levam à evasão dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de São Paulo. Os elevados índices de evasão encontrados na modalidade foram os disparadores do desconforto e incentivadores da realização deste estudo. O objeto de pesquisa se pauta na pergunta central sobre se os processos e procedimentos escolares podem favorecer a evasão dos estudantes da EJA da cidade de São Paulo. As variáveis das questões que concretizam o objeto são as influências das políticas públicas, a gestão didático-pedagógica docente e os conflitos geracionais causados pela discrepância nas faixas etárias dos estudantes com a juvenilização das turmas. O paradigma teórico-metodológico que sustentou as análises foi o Materialismo Histórico-Dialético, sob as lentes do Estruturalismo Genético de Lucien Goldmann. Os autores que alicerçaram os estudos foram Aranha (2006), José Eustáquio Romão (2011), José Rubens Lima Jardilino (2014), Leôncio Soares (2011), Maria Clara Di Piero (2005), Sérgio Haddad (2000) e Vanilda Paiva (2015). A pesquisa se alicerçou na perspectiva qualiquantitativa, com a análise de conteúdo, por meio das contribuições de Bardin (1977) e da Análise do Discurso proposta por Verón (1980), além da categoria da totalidade de Lucien Goldmann (1973). Os procedimentos de pesquisa foram a observação direta (Severino, 2018); a entrevista semiestruturada e estruturada (Szimanski, 2018); os inquéritos com a análise por meio da Escala Likert e o círculo epistemológico (Romão, 2006). O universo da pesquisa envolveu três unidades escolares e um grupo denominado Observatório da EJA em Heliópolis. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes ativos e evadidos, professores, gestores e formadores da EJA da cidade de São Paulo. Ao final do estudo foi possível identificar a existência de processos e procedimentos no interior da escola que favorecem a saída precoce do estudante da EJA, ou seja, que promovem a “evasão”. Espera-se que este estudo possa contribuir para o reconhecimento das demandas da temática dentro do ambiente escolar, espaço em que as equipes docente e gestora têm condições de intervenção direta.

Palavras-chave: Adulto, Cultura, Educação, Evasão.

ABSTRACT

The theme of this project is the study of school processes and procedures that lead to student dropout in Youth and Adult Education (EJA) in the city of São Paulo. The high dropout rates found in this modality were the triggers for the discomfort and incentives for this study. The object of research is based on the central question of whether school processes and procedures can favor the dropout of EJA students in the city of São Paulo. The variables of the questions that materialize the object are the influences of public policies, didactic-methodological management of teachers and generational conflicts caused by the discrepancy in the age groups of students with the youthfulness of the classes. The theoretical-methodological paradigm that supported the analyses was Historical-Dialectical Materialism under the lens of Lucien Goldmann's Genetic Structuralism. The authors who supported the studies were Aranha (2006), José Eustáquio Romão (2011), José Rubens Lima Jardilino (2014), Leôncio Soares (2011), Maria Clara Di Piero (2005), Sérgio Haddad (2000) and Vanilda Paiva (2015). The research was from a qualitative and quantitative perspective, with content analysis, through the contributions of Bardin (1977) and the discourse analysis proposed by Verón (1980), in addition to the category of totality by Lucien Goldmann (1973). The research procedures were direct observation (Severino, 2018), the semi-structured and structured interview by Szimanski (2018); the surveys with analysis through the Likert Scale and the epistemological circle (Romão, 2006). The research universe involved three school units and a group called the EJA Observatory in Heliópolis. The research subjects were active and dropout students, teachers, managers and trainers of EJA in the city of São Paulo. At the end of the study, it was possible to identify the existence of processes and procedures within the school that favor the early exit of EJA students, that is, that promote “dropout”. It is expected that this study can contribute to the recognition of the demands of the theme within the school environment, a space in which the teaching and management teams have the conditions for direct intervention.

Keywords: Adult, Culture, Education, Evasion.

RESUMEN

El tema de este proyecto es el estudio de los procesos y procedimientos escolares que conducen a la deserción estudiantil en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en la ciudad de São Paulo. Los altos índices de deserción encontrados en la modalidad fueron los detonantes del malestar y los incentivos para la realización de este estudio. El objeto de la investigación se basa en la pregunta central sobre si los procesos y procedimientos escolares pueden favorecer la deserción de los estudiantes de la EJA en la ciudad de São Paulo. Las variables de las preguntas que materializan el objeto son las influencias de las políticas públicas, la gestión didáctico-metodológica de la enseñanza y los conflictos generacionales provocados por la discrepancia en los grupos etarios de los estudiantes con la juvenilización de las clases. El paradigma teórico-metodológico que sustentó los análisis fue el Materialismo Histórico-Dialéctico bajo el lente del Estructuralismo Genético de Lucien Goldmann. Los autores que sustentaron los estudios fueron Aranha (2006), José Eustáquio Romão (2011), José Rubens Lima Jardilino (2014), Leôncio Soares (2011), Maria Clara Di Piero (2005), Sérgio Haddad (2000) y Vanilda Paiva (2015). La investigación fue desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, con análisis de contenido, a través de los aportes de Bardin (1977) y el análisis del discurso propuesto por Verón (1980), además de la categoría de totalidad de Lucien Goldmann (1973). Los procedimientos de investigación fueron la observación directa (Severino, 2018), la entrevista semiestructurada y estructurada de Szimanski (2018); encuestas con análisis mediante la Escala Likert y el círculo epistemológico (Romão, 2006). El universo de la investigación involucró tres unidades escolares y un grupo denominado Observatorio EJA en Heliópolis. Los sujetos de la investigación eran estudiantes activos y desertores, docentes, directivos y formadores de la EJA de la ciudad de São Paulo. Al final del estudio, fue posible identificar la existencia de procesos y procedimientos al interior de la escuela que favorecen la salida temprana del estudiante de la EJA, es decir, que promueven la “evasión”. Se espera que este estudio pueda contribuir al reconocimiento de las demandas del tema dentro del ámbito escolar, espacio en el que los equipos docentes y directivos pueden intervenir directamente.

Palabras Clave: Adulto, Cultura, Educación, Evasión.

SUMÁRIO

Apresentação..... 19
Introdução 35
Capítulo I - O Cenário das Referências Teóricas e das Pesquisas sobre a EJA... 52
1. Iniciando a Conversa..... 52
2. As contribuições da literatura: o que dizem as pesquisas..... 55
3. A evasão na Educação de Jovens e Adultos pelas lentes dos pesquisadores..... 58

Capítulo II - O Contexto Histórico da Educação de Adultos..... 99
1. A Educação de Jovens e Adultos Escolarizada e a Educação Popular ao longo da história 99
2. Do modelo agroexportador para a industrialização..... 100
3. A educação a partir de 1930..... 108
4. A educação de 1945 a 1964..... 113
5. A educação no período da ditadura..... 124
6. A educação no Brasil na década de 1990..... 127
7. A educação brasileira no século XXI..... 132

Capítulo III – Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos na Atualidade..... 136
1. As políticas públicas voltadas para a EJA..... 136
2. A Educação de Jovens e Adultos na agenda internacional – as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – Confinteas..... 157
3. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos..... 163

Capítulo IV – A "Evasão" na EJA pelas Lentes da Pesquisa 168
1. O universo da pesquisa..... 168
2. A contextualização das unidades escolares 170
3. Os dados da "evasão" nas unidades pesquisadas 185
4. A metodologia utilizada na pesquisa: as estratégias e os instrumentos usados para a coleta dos dados empíricos..... 186
5. Os dados coletados na pesquisa de campo 190
6. Considerações transitórias e introdução à qualificação dos dados 240

Capítulo V – Inconclusões Necessárias 241
1. Os caminhos escolhidos para a análise dos dados 241
2. O tratamento dos dados 246
3. Considerações transitórias – esperançando por novas 274

Referências Bibliográficas 281
Anexos 288
Apêndices 293

APRESENTAÇÃO

Todo projeto de pesquisa tem suas origens em dúvidas e inquietações, angústias que mobilizam e lançam o pesquisador[1] a campo em busca de respostas que possam, além de mostrar a verdade, contribuir para a construção de novos conhecimentos a respeito do tema tratado. Nesse aspecto, é essencial promover um breve histórico sobre a trajetória que alicerçou a inquietação que moveu o presente estudo.

Iniciar o texto de apresentação não é uma tarefa fácil. É sempre muito peculiar descrever a própria trajetória, seja ela profissional seja pessoal. Acredito que, para essa descrição, será necessário narrar as duas trajetórias concomitantemente, já que em muitos momentos da minha vida profissional as necessidades da vida pessoal foram decisivas.

Minha vida escolar começou na Educação Infantil, em uma instituição particular do próprio bairro em que morava, custeada pela empresa em que meu pai trabalhava. Lá, não tive contato com as crianças da rua em que eu morava, pois elas estudavam em escolas públicas. Naquela época, ainda era possível ter amizade entre os vizinhos, brincar na calçada no final das tardes e ficar conversando até o cair da noite. A década de 1980 ainda permitia alguns regalos, impossibilitados atualmente.

Fui alfabetizada ainda na pré-escola. Lembro-me bem da professora: bonita, alta, morena, cabelos negros, bem-vestida, porém, muito, muito brava. Gritava muito, gesticulava compulsivamente, e eu, que sempre fui muito sensível a gritos e a rompantes, sofria muito. O processo de alfabetização foi árduo e penoso; era muito difícil entender aquelas frases sem sentido como: “A pata nada”, “A taquara está rachada”, e ao mesmo tempo ter que exercitar aqueles movimentos de coordenação motora fina entre linhas tão pequenas e estreitas, tudo isso sem antes ter passado pela coordenação motora integral.

Na escola, eu convivia todos os dias com essa postura firme e, por vezes, radical da professora alfabetizadora. Ao chegar em casa, minha mãe reforçava ainda mais a conduta da professora, sendo também muito rigorosa, cobrando sempre o meu melhor desempenho, corrigindo o caderno, tomando a minha leitura e apagando as lições que entendia que deveriam ser mais bem escritas. Sempre dizia que só havia lugar para os primeiros na vida: ninguém queria saber quem ficou em segundo lugar em qualquer tipo de disputa ou concorrência.

[1] Peço licença às leitoras, com todo respeito e consciência à luta feminina sobre a emancipação, para pautar minha escrita no gênero masculino, a fim de respeitar a concordância nominal determinada pelo Acordo Ortográfico e, desse modo, promover melhor fluência na leitura.

Nesse processo de cobrança contínua, ora na escola ora em casa, acabei interiorizando algumas posturas e avalio que muito da minha disciplina vem desse período. Hoje em dia fico grata a essa postura, tanto da minha mãe quanto da minha primeira professora, dado que foi por meio desse processo rigoroso de cobrança que consegui atingir muitos dos objetivos traçados ao longo da minha vida.

Um período difícil de minha formação foi quando tive de consolidar as relações entre a grafia e o som, o que aconteceu no mês de outubro de 1983. Fui a segunda aluna da turma a começar a ler, tendo sido chamada para ser a oradora da turma na formatura da pré-escola. Nesse momento, vi o quanto minha mãe estava orgulhosa diante das outras mães da turma e me dei conta de que todo o esforço e dedicação estavam sendo recompensados.

Após essa fase, a escola ganhou outro cenário, teve outro sentido. A leitura e a escrita me encantavam, eu saia lendo tudo o que via pela frente: cartazes, letreiros de propaganda, folhetos de supermercado, até mesmo os livros deixados pelos antigos inquilinos da casa que meus pais haviam alugado. Lá eu encontrei e li toda a coleção "Vagalume" e meu primeiro clássico: *O Guarani*, de José de Alencar. Confesso que só consegui entendê-lo quando retomei sua leitura no final do Ensino Fundamental.

Os anos iniciais de escolarização deixaram boas lembranças. Permaneci na mesma escola e, com isso, as amizades foram aumentando e se consolidando. Cabe ressaltar que fiquei na mesma unidade educacional da pré-escola até o final do Ensino Fundamental.

Os estudos sempre foram prioridade em todas as fases da minha vida escolar, com um gosto maior pelos componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia. As chamadas "disciplinas exatas" nunca me chamaram a atenção, como cálculos e atividades de precisão, que não eram e nunca foram motivos de empenho ou dedicação. A leitura e a escrita sempre estiverem presentes com grande importância em toda a minha trajetória escolar e pessoal. Com toda essa dedicação, logo veio a facilidade de me expressar em público. A oralidade, naturalmente, foi desenvolvida com as progressivas leituras.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a aproximação com as disciplinas voltadas para as humanidades aumentou, principalmente por conta das aulas dinâmicas e participativas da professora que lecionava Geografia, que no futuro viria a ser minha parceira de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Nesse momento, veio o desejo de fazer o curso de Magistério[2] no Ensino Médio, além da vontade de me especializar na faculdade em História ou Geografia.

[2] Curso profissionalizante com habilitação para o trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, autorizado no nível de segundo grau (atual Ensino Médio) pela Lei de Diretrizes e Bases da

Nessa época, iniciei o curso de Língua Inglesa em uma escola de idiomas e, assim, tive meu primeiro contato com a língua, processo intensificado com as inúmeras traduções de músicas que todos as colegas da turma faziam e trocavam entre si. Foi um momento em que a maioria dos jovens da década de 1990 se apropriava da língua inglesa, traduzindo músicas que eram tocadas nas rádios e nos programas televisivos voltados para esse público. Foi também nesse período, no último ano do Ensino Fundamental, que conheci o irmão de um amigo meu, que estava voltando de um batalhão do exército sediado em Brasília, o Emerson, que no futuro se tornaria meu marido.

O Ensino Médio foi decisivo para a consolidação da minha carreira profissional. Naquele tempo, para adentrar em uma escola com prestígio e bem-conceituada, os estudantes precisavam passar por um processo avaliativo chamado de "vestibulinho". Para participar desse procedimento seletivo precisei intensificar os estudos de matemática, física e química. Diante dessa necessidade de revisitar alguns conteúdos, a turma da qual eu fazia parte organizou um grupo de estudos com o apoio de alguns estudantes da Universidade de São Paulo (USP). Eram encontros diários após o turno escolar e o resultado foi a aprovação em massa de todos do grupo. Alguns entraram em escolas técnicas, outros no Instituto Federal e eu fui fazer o Magistério em uma escola estadual que era referência naquela época.

Com a aprovação no curso de Magistério, a ideia naquele momento era me formar como professora polivalente, habilitada para trabalhar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e em seguida ingressar em uma faculdade para fazer o curso de História ou de Geografia. A tomada de decisão de iniciar História se confirmou quando conheci minha professora de História do 2º ano, uma profissional extremamente rigorosa e comprometida com a verdade dos fatos históricos.

Foi com essa professora que consegui compreender as diferentes narrativas sobre um mesmo fato histórico e a perceber que o que eu conhecia era apenas a versão que os livros didáticos traziam, a mensagem única de uma classe dominante, praticando, deliberadamente, a amnésia em relação à versão do dominado, do escravizado e da classe trabalhadora. Nesse movimento de encantamento e descoberta, as aulas de História eram esperadas ansiosamente, o que me levou a aprofundar algumas temáticas e a comprar alguns livros indicados pela professora, pois naquele tempo não tínhamos as facilidades que encontramos hoje, com o advento de tecnologias e o acesso à internet.

Educação Nacional do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71), que visava a profissionalização do então Ensino Secundário.

Conclui o Ensino Médio, formei-me professora, casei-me e tentei o vestibular para ingressar no curso de História. Fui aprovada em uma faculdade localizada no bairro do Ipiranga, que atualmente não está mais em funcionamento. Contudo, como estava recém-casada e sem estabilidade financeira, não tinha muitas opções: ou eu pagava a faculdade ou pagava o aluguel. Não me submeti ao vestibular de faculdades públicas uma vez que o acesso naquela época era praticamente inviável para mim. Sempre morei na Zona Leste da cidade de São Paulo e buscar uma vaga na Universidade de São Paulo (USP) demandaria ter que viajar o dia inteiro para cursar apenas meio período de aulas.

Nessa batalha, o aluguel venceu e deixei a faculdade para ir trabalhar em um Centro de Juventude (CJ) que atendia o bairro em que morava, confessional, conveniado com a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMADS), tendo sido indicada pelas irmãs franciscanas da comunidade religiosa da qual eu fazia parte. Foi a experiência de que menos guardo recordações ou boas experiências para narrar, já que se tratava de um espaço de acolhimento de crianças carentes e vulneráveis para seu atendimento no contraturno escolar. As crianças seguiam para a escola em um determinado turno, matutino ou vespertino, e no horário contrário eram acolhidas no CJ para terem a garantia de estarem em um lugar seguro, com recreação, alimentação e atividades de reforço escolar.

Meu cargo no CJ era de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), função que não exigia a especialização no Magistério. Os afazeres eram pontuais e envolviam manter a ordem, a disciplina e a alimentação das crianças com atividades recreativas de pintura, artesanato, jogos, brincadeiras e reforço escolar, quando traziam as “tarefas” da escola. Foi um período de muitas frustrações, principalmente na relação entre o que eu havia estudado no Magistério e a realidade que se apresentava naquela instituição, com destaque para a postura disciplinadora e autoritária das ADIs com as crianças, que inclusive incluía castigos desumanizadores e vexatórios.

Participar daquela situação era algo insustentável. Logo eu, que nunca gostei de alterações de comportamento, gritos, brutalidades, ou qualquer outra forma de manifestação de agressividade. Diante de tantas insatisfações e tendo o conhecimento da abertura de um concurso público para o magistério municipal, não hesitei em realizar minha inscrição e iniciar os estudos.

Naquela época, todas as orientações sobre o concurso só podiam ser acessadas via Diário Oficial, que chegava impresso nas unidades educacionais da Prefeitura. Sendo assim, para conseguir informações básicas como bibliografia, data e local de prova passei a frequentar, no final de meu expediente, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a fim de fazer a

leitura diária da seção voltada aos servidores e de ter acesso às informações necessárias para a realização das provas do concurso. Lá, tive o apoio das funcionárias da Secretaria que me auxiliavam na busca e na anotação dos dados.

Com a bibliografia em mãos e sem poder comprar os livros, eu passava todos os sábados na biblioteca Mário de Andrade, situada na Avenida da Consolação, em São Paulo. Eram obras que não eram encontradas nas bibliotecas próximas ao meu bairro e, como já mencionado neste relato, eu não podia contar com as facilidades da rede de internet nesse período. Desse modo, foram cerca de doze sábados ininterruptos estudando e fazendo minhas anotações. As bibliotecárias já me conheciam e deixavam separadas as obras que eu iria consultar no sábado subsequente.

Foi um período de muita luta e superação: trabalhava a semana inteira durante o dia (triste e contrariada); à noite, retomava as anotações do sábado anterior e, no sábado seguinte, passava o dia na biblioteca para que, no domingo, eu pudesse cumprir minhas tarefas domésticas. São recordações que me enchem de orgulho e que revelaram a trajetória pela qual passei e superei. Não é fácil para uma mulher trabalhadora tentar melhorar de vida por meio dos estudos. A vida cotidiana de uma dona de casa que trabalha fora é árdua, além de, muitas vezes, por conta dessa rotina dinâmica, não poder contar com a compreensão nem dos próprios familiares e das pessoas mais próximas.

A aprovação no concurso público para Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I foi conquistada e muito comemorada. Ingressar no funcionalismo público como professora titular de uma sala foi uma das maiores vitórias de minha vida profissional e pessoal. Profissional, uma vez que me deu a oportunidade de vivenciar uma carreira pública exitosa, com a possibilidade de me especializar e de concorrer a outros cargos; pessoal porque me permitiu, naquele momento, trabalhar na área em que tinha me formado para, além de cumprir uma carga horária de trabalho menor e com remuneração financeira maior, e consequentemente poder pensar na possibilidade de ter filhos, sabia que teria a garantia do emprego.

E foi assim que tudo aconteceu. Comecei a trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada em Cidade Tiradentes, lugar bem longe de onde morava, apesar de situada na Zona Leste da cidade. Para chegar até lá eu precisava pegar dois ônibus e ainda andar um bom percurso. Contudo, mesmo com tantas dificuldades, eu não me importava, pois estava fazendo o que gostava. No mesmo ano, em 1997, fiquei grávida da minha primogênita, Maria, que nasceu em janeiro do ano seguinte.

Como essa escola em que iniciara minha carreira no magistério era muito longe do bairro em que morava, inscrevi-me no concurso de remoção docente e, em 1999, fui para uma EMEI

bem próxima de onde eu morava, na qual fiquei por dez anos. Quando lá trabalhava tive minha filha Manuela que nasceu em 2002 e meu filho caçula Miguel, nascido em 2008.

No ano 2000 consegui retomar meus estudos, iniciando a graduação. Não em História nem em Geografia, que eu tanto desejava na época do magistério, mas em Pedagogia, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos nos afazeres da Educação Infantil e da alfabetização, além de poder concorrer a novos concursos como gestora educacional na própria SME. Realizei o curso em uma universidade cuja escolha esteve atrelada às facilidades de horário e de acesso, tendo em vista que o curso era oferecido no horário vespertino e a universidade se encontrava bem próxima da minha casa.

O curso de Pedagogia ofereceu novas reflexões e conhecimentos sobre a prática didático-pedagógica com as crianças da fase de alfabetização, mas o que mais me chamava a atenção eram as aulas de História da Educação. Jamais vou me esquecer da postura firme e respeitosa da professora com o grupo de estudantes. Era um exemplo de docência no que tange aos conhecimentos sobre a disciplina, a autoridade na condução da turma e a amorosidade nas cobranças necessárias. Essa professora foi uma das minhas maiores inspirações como profissional e não poderia deixar de citá-la em minhas memórias.

Com o término da faculdade eu comecei a trabalhar em dois períodos na mesma escola: lecionava com a minha turma pela manhã e, no contraturno, assumia a turma da professora que estava designada como assistente de direção. Essa decisão foi necessária para poder custear os estudos da Maria, que estava iniciando o Ensino Fundamental. Até que, em 2005, prestei um novo concurso, desta feita na Secretaria Estadual de Educação (SEE), para Professora de Educação Básica I (PEB I); com a aprovação em 2006, deixei a turma da tarde para trabalhar, nesse horário, em uma Escola Estadual (E.E.) com uma turma de segunda série. Foi a escola de que guardo as melhores recordações, tanto no que se refere às questões profissionais quanto no que diz respeito à construção de amizades sólidas e verdadeiras, as quais mantenho até os dias atuais.

Foi também nessa escola que me consolidei como professora, tendo contato direto com as estratégias de alfabetização estudadas no Magistério e, depois, no curso de Pedagogia. Nessa época, realizei meu primeiro curso de formação continuada, o “Letra e Vida”, coordenado por uma famosa estudiosa da alfabetização, fora do horário de trabalho. Nesse período, eu trabalhava pela manhã na EMEI, à tarde na E.E. e, à noite, fazia o curso. Uma fase de muita correria, de grande turbulência e de difícil conciliação com os afazeres domésticos, mas de muito conhecimento. Eu vivia exausta, porém, com uma felicidade inenarrável por conhecer cada vez mais o processo de alfabetização.

Foi no final desse período que fiquei grávida de gêmeos bivitelinos[3]. Foi uma gestação difícil, com sérias complicações na placenta devido ao uso de medicamento para o tratamento do glaucoma, o que ocasionou a perda de um dos bebês. Dessa gestação nasceu meu filho caçula, Miguel. A chegada de mais uma criança fez com que a vida pessoal precisasse de mais tempo e atenção: não era mais possível ficar tanto tempo fora de casa, longe das crianças e das suas demandas. Ter dois cargos já não cabia na escolha de ter três filhos. Foi nesse ínterim que a SME abriu concurso para coordenador pedagógico. Tratava-se de uma oportunidade de manter o padrão financeiro e de diminuir a carga horária de trabalho, tendo mais tempo para as responsabilidades com as crianças.

Novamente dediquei-me aos estudos, mas dessa vez com toda a infraestrutura necessária, fazendo cursinho, estudando com material organizado e tendo professores capacitados para me ajudarem nesse processo. O resultado foi assertivo e passei entre os cinquenta primeiros colocados. Com essa nova aprovação, exonerei-me do cargo de PEB I na SEE e deixei também o cargo de Professora de Educação Infantil e Fundamental I da SME, para acessar o cargo, na mesma Secretaria, de Coordenadora Pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Nesse momento, minha vida profissional mudou completamente, posto que até então meu trabalho, que sempre esteve direcionado a crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a ter o foco na gestão das aprendizagens dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além do trabalho com esse novo perfil de estudantes, precisei me apropriar das estratégias da formação continuada docente e do acompanhamento dos colegiados existentes na escola como: Conselho de Classe, Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Mediação de Conflitos e Associação de Pais e Mestres.

Foi um começo de trabalho bem turbulento e de muita insegurança, devido ao pouco conhecimento que tinha sobre as demandas pedagógicas desse novo perfil de estudantes. Porém, após estudos mais aprofundados, o desconforto foi dando lugar ao desejo de conhecer mais, principalmente a EJA. Foram desafios que me trouxeram, a princípio, muito desconforto, dado que a coordenação pedagógica me impôs um novo olhar e uma nova postura diante da educação, não só no que diz respeito às questões ligadas à nova função (de professora a coordenadora), mas também sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido com os estudantes. Foi uma mudança radical: da Educação Infantil, com um trabalho junto a crianças de quatro a seis anos

[3] Os gêmeos bivitelinos são dizigóticos ou multivitelinos, isto é, são formados a partir de dois óvulos. Nesse caso, são produzidos dois ovócitos e estes são fecundados por dois espermatozoides, formando, assim, dois embriões.

de idade, para a Educação de Jovens e Adultos, com estudantes entre quinze e oitenta anos de idade. Os cenários se tornaram totalmente distintos e demandavam intervenções e mediações específicas com esses aprendizes, bem como no trabalho formativo com os docentes.

Minha preocupação estava mais voltada para o trabalho com as turmas da EJA, dado que para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental havia formação mensal dos coordenadores pedagógicos, o que não acontecia na EJA. Foi um começo que não me deixou outra opção a não ser a de estudar sobre a modalidade. Fizeram parte da pauta de estudos assuntos como: o perfil desses estudantes; sua constituição identitária e territorial; a proposta curricular; a literatura existente; a representatividade do mundo do trabalho; a gestão das aprendizagens e, o que mais me intrigava, o fluxo de entrada e saída desses estudantes ao longo do ano letivo. Eu jamais tinha percebido este último fenômeno na Educação Infantil nem no Ensino Fundamental regular. Na EJA, o estudante entra e sai várias vezes da turma em um mesmo ano, fazendo com que permaneça vários anos na mesma turma, seja ela uma etapa seja um módulo de ensino.

Nesse mesmo período, gestores e educadores da rede municipal, que já tinham detectado alguns problemas da ordem da evasão[4], debruçavam-se sobre novas perspectivas e formatos de atendimento à EJA considerando as contingências do estudante adulto, trabalhador e com responsabilidades sociais. Desse modo, grupos de estudos foram formados por professores, gestores e acadêmicos a fim de analisar a base legal e científica, na busca de um atendimento diferenciado que pudesse responder às demandas específicas desses estudantes e que, ao mesmo tempo, estivesse alinhado à legislação vigente.

Foram mobilizados profissionais de todas as regiões da cidade e, desses movimentos, dois novos formatos de atendimento da EJA tiveram início em São Paulo: a EJA Modular, em 2012, e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas), em 2014. Na ocasião da implementação desses dois novos formatos, participei como coordenadora pedagógica das discussões nas formações oferecidas pela Diretoria Regional de Educação de São Mateus (DRE – SM), Zona Leste da cidade.

Além dessa integração e dedicação com os estudos sobre a EJA, paralelamente fui convidada pela equipe pedagógica da DRE-SM, em 2013, a fazer parte do grupo de estudos do

[4] Mesmo considerando que o termo possa não ser o mais adequado para caracterizar o fluxo de entrada e saída do estudante da EJA ao longo do período letivo, neste estudo a pesquisadora optou por usá-lo a fim de manter a correspondência com a terminologia aplicada pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo e também para evitar equívocos na compreensão da temática por leitores leigos.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)[5] como orientadora de estudos de um grupo com trinta professores de diferentes unidades educacionais da região. Com essa oportunidade, retornei aos estudos sobre a alfabetização, um lugar de maior conforto conceitual que me permitisse resgatar e ampliar meus conhecimentos sobre a temática dos anos iniciais de escolarização.

Diante dessa nova oportunidade de ampliação dos conhecimentos sobre alfabetização, no final de 2013 participei novamente de um concurso de remoção da rede e, em 2014, deixei a EMEF e o trabalho com a EJA. Foi uma pausa para iniciar o trabalho na coordenação de uma outra unidade, mas novamente com foco na alfabetização, demanda convergente aos estudos que vinham sendo realizados com o grupo do Pnaic. Assim, em 2014 eu estava à frente de dois grupos de formação: um como coordenadora pedagógica do grupo de professores alfabetizadores da EMEF em que estava lotada; outro como orientadora de estudos de um grupo de trinta professores alfabetizadores de outras unidades educacionais da região de São Mateus pelo Pnaic, ambos os grupos com mesmo itinerário formativo. Foi a partir dessa vivência, que começaram as inquietações que me motivaram à pesquisa no mestrado.

Considerando que os conteúdos da formação continuada eram idênticos em ambos os grupos mencionados, a ideia era de que os resultados desses processos também fossem semelhantes. Entretanto, não foi o que aconteceu. No grupo de orientação com os professores das diferentes unidades educacionais, as devolutivas eram permeadas por queixas e insatisfações. Os professores conseguiam compreender que os procedimentos estratégicos para a alfabetização precisavam ser revistos e reorganizados, mas não conseguiam colocar em prática as orientações indicadas pelo programa nas unidades educacionais em que atuavam, queixa que não era evidenciada no grupo de professores alfabetizadores da unidade educacional que eu coordenava. Tínhamos discussões e reflexões produtivas a respeito do que era instituído como prática, diante das possibilidades de mudança e a partir dos estudos dos pressupostos do programa. Organizávamos os materiais e os espaços necessários para a consolidação das práticas indicadas. É correto afirmar que alguns professores da unidade se mostravam resistentes, apresentando práticas distantes daquelas propostas pelo Pnaic. Contudo, no decorrer das leituras, das análises, das discussões e reflexões, conseguiam reavaliar seus procedimentos e dar início a um movimento de reflexão e de introdução de pequenas mudanças, alicerçadas sobre suas próprias experiências e na interlocução com os novos conhecimentos. Poder mediar

[5] Programa federal de formação de professores alfabetizadores desde o ano de 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa, acesso em 06 jan.2023.

os novos conhecimentos respeitando a trajetória formativa de cada docente foi preponderante para o sucesso da formação.

Cabe ressaltar que o Pnaic foi um programa federal de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores que os brindou com estudos teóricos, práticos e materiais necessários para a ação educacional. Foram disponibilizados jogos, livros e todas as indicações pedagógicas indispensáveis para a sua utilização. Os pressupostos do programa apontavam para o rompimento com práticas conservadoras que levavam os alunos apenas à repetição e à memorização de conteúdos descontextualizados e sem sentido para a realidade de que faziam parte. Houve, também, a discussão sobre o rompimento com o trabalho exclusivo com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. A leitura e a escrita são primordiais, entretanto, se fazia necessário também garantir o trabalho com a ludicidade, a musicalidade, a brincadeira e as diferentes linguagens que compõem a educação integral da criança, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem delas.

A partir desse contexto, deparei-me com duas realidades contraditórias: de um lado, com um grupo de professores que, mesmo reconhecendo que as estratégias didático-metodológicas indicadas pelo Pnaic eram importantes e que poderiam ajudar na gestão das aprendizagens, eles não conseguiam colocá-las em prática, o que desencadeava um sentimento de frustração muito grande, levando-os a permanecer com as antigas estratégias de exercitação e memorização das relações grafo-fônicas das palavras na alfabetização; de outro lado, com um grupo de professores que vivenciava um processo colaborativo de reconhecimento e de mudanças das próprias práticas, num processo que legitimava o conhecimento adquirido por meio da trajetória profissional e impulsionava à construção de novos conhecimentos mediados pelas perspectivas pedagógicas propostas pelo Pnaic.

Diante desse cenário antagônico e provocativo, de perspectivas tão próximas e ao mesmo tempo tão distintas, reconhecer como a formação continuada como *locus* e como corresponsabilização de todos os membros da comunidade educativa na ação pedagógica pode ou não contribuir para o sucesso da ação do profissional se tornou o foco da minha pesquisa no mestrado realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com bolsa integral oferecida pela SME.

Nessa jornada pude contar com a orientação de uma profissional extremamanete parceira e que, sempre com muito carinho e atenção, conduziu minha pesquisa de forma leve e produtiva, o que culminou num processo progressivo até o momento da qualificação que ajudou muito na consolidação de algumas ideias e na revisão de tantas outras. Essa condição contribuiu muito para o avanço nas etapas do estudo e, consequentemente, para o sucesso da

pesquisa.

As conclusões dessa pesquisa indicaram que o formador da unidade educacional, representado na figura do coordenador pedagógico, deve ter o cuidado de conhecer seu grupo, reconhecer o contexto do trabalho desenvolvido, entender as necessidades formativas e buscar estratégias conjuntas de formação e de atuação nas quais todos os participantes possam ser protagonistas da ação. Neste aspecto, deve promover a escuta ativa, o olhar atento, permitindo a fala, a discussão e a reflexão coletivas, para que os professores possam contribuir para as tomadas de decisão, sentir-se seguros e acolhidos, bem como envolver os demais sujeitos da comunidade educativa.

Nesse processo, o formador é o grande mediador do objeto de conhecimento (a reflexão sobre a prática) com os professores, cabendo a ele assumir seu papel fundamental no acompanhamento e na articulação dos conhecimentos docentes, respeitando as potencialidades e as fragilidades do grupo e tendo clareza das relações afetivas do grupo para iniciar um processo de "ressignificação" pautado nas trajetórias desses docentes, considerando suas memórias como marco inicial do processo formativo. Além das premissas que cabem ao formador, ficou claro que qualquer ação educacional deve ser de responsabilidade de toda a comunidade educativa, não só do professor regente. Todos os envolvidos devem garantir o uso adequado dos tempos, dos espaços e dos materiais para o desenvolvimento e o sucesso das crianças nas atividades com as diferentes linguagens.

Após a conclusão do mestrado e do término do grupo de estudos do Pnaic, voltei a participar do concurso de remoção e, no ano de 2017, retornei ao trabalho em uma outra unidade educacional com os anos finais do Ensino Fundamental e com a EJA, agora mais próxima de casa, na Diretoria Regional do Ipiranga (DRE-IP).

Nesse novo contexto, retomei meus estudos sobre a gestão pedagógica na EJA. Diante do meu engajamento nas formações e discussões sobre a modalidade, recebi o convite para trabalhar em um dos órgãos regionais da SME: a Diretoria Regional de Educação Penha (DRE - PE). Lá, coordenei, em 2018 e 2019, 14 unidades educacionais que ofereciam EJA, propondo aos formadores um trabalho pautado na postura investigativa sobre as características do território, atrelado a uma atitude mais humanizadora e acolhedora na gestão das relações, bem como com a proposição de uma perspectiva contextualizada, problematizadora e sistematizada. O trabalho se estendeu também às turmas do Movimento de Alfabetização Popular (Mova) da região da Penha, muitas das quais já tinham um trabalho muito aproximado ao proposto pelo educador Paulo Freire na sua perspectiva de trabalho com a alfabetização alicerçada em procedimentos dialógicos e reflexivos e pautada na constituição do sujeito

alfabetizado para as letras e para o mundo, consciente do seu papel na sociedade.

As práticas formativas foram exitosas e promoveram desdobramentos satisfatórios, tanto na gestão das relações entre coordenadores, professores e estudantes quanto nas reflexões sobre o acompanhamento das aprendizagens, ademais da inciativa de articulação com outros equipamentos culturais da região. Os relatos dos coordenadores pedagógicos apontavam para uma mudança significativa estruturada na escuta ativa de todos os envolvidos, em que todos participavam, constituindo assim um movimento de inclusão e de pertencimento identitário e territorial.

Tenho a percepção de que a pesquisa realizada no mestrado me ajudou muito na proposição de encaminhamentos formativos que fortaleceram posturas humanizadoras entre os envolvidos, por meio do processo de escuta ativa e do olhar atento seja da constituição de relações dialógicas e horizontalizadas. Mais do que essa contribuição sobre a postura formativa, foi possível perceber também a necessidade de comprometimento de todos os participantes nas diferentes etapas da formação, seja na formação de coordenadores pedagógicos seja, em consequência, desses coordenadores com suas equipes docentes, dessa forma desencadeando uma verdadeira cadeia formativa.

Todo esse trabalho foi reconhecido pelos membros da Coordenadoria Pedagógica de SME (Coped) e, em meados de 2019, comecei a formação com os responsáveis pela EJA no âmbito central, fortalecendo uma relação formativa com mais de 20 educadores da cidade que orientavam, em seus territórios, cerca de 200 profissionais, entre coordenadores das unidades educacionais diretas e educadores das salas do Mova. Foi um trabalho articulado com o Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos, referenciado nas obras de Paulo Freire e de outros autores e educadores dedicados à EJA.

Após seis meses na função de formadora chegou um novo convite da Coped que me levou a assumir o cargo de Diretora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DiEJA), com a responsabilidade de gerir duzentas e quatro unidades educacionais diretas e mais de quinhentas salas do Mova em todas as regiões da capital paulista. Foi a partir desse momento que as questões relacionadas às políticas públicas de educação de adultos (EdA) estavam sob a minha incumbência e, sendo assim, os fenômenos do analfabetismo e da evasão passaram a ser pauta permanente de discussão e reflexão entre os membros da Diretoria que eu coordenava.

Foi um período da minha trajetória profissional que me colocou a responsabilidade de detectar os indicadores de analfabetismo das diversas regiões da cidade e aprofundar o entendimento sobre as causas dos altos índices de “evasão” na EJA, bem como o de promover

políticas públicas que pudessem ajudar as equipes gestoras a garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com sucesso pelos estudantes. Na tentativa de reconhecer os territórios e entender as demandas existentes, comecei, com a minha equipe, um período de itinerância nas treze DREs, conversando e ouvindo, primeiramente, os supervisores e formadores das Divisões Pedagógicas (Dipeds). Nessa experiência foi possível notar que muitos supervisores não conheciam as cinco formas de atendimento da EJA e, por desconhecer a militância da modalidade, também não se interessavam em acompanhar as turmas do Mova, constatação reforçada na escuta das lideranças do movimento em todas as regiões da cidade.

No que se refere às impressões dos formadores das Dipeds, foi notória a justificativa de que a EJA não era a prioridade do setor, haja vista que as demandas relacionadas com a alfabetização e a recuperação das aprendizagens dos estudantes do ensino regular ganhavam prioridade nas ações formativas e de acompanhamento. Diante desse contexto, a percepção da falta de parceria com os formadores e com os supervisores foi inegável. Nossa equipe precisava analisar de perto as dificuldades encontradas pelos gestores da EJA e ouvir supervisores e formadores não foi suficiente para que pudéssemos traçar qualquer plano de ação.

Foi por causa desta inquietação que decidi ampliar a itinerância para os Ciejas. Contudo, a visita não era apenas técnica, com a escuta da equipe da DiEJA: marcávamos encontros formativos mensais em cada uma das unidades com toda a equipe gestora e pedagógica das dezesseis unidades, para que esses diferentes grupos pudessem se conhecer e reconhecer as diferentes ações realizadas. Essa estratégia formativa foi um marco na trajetória dos Ciejas, pois os grupos não se conheciam e não trocavam suas experiências. Eram profissionais com trabalhos isolados, cada qual na sua unidade. Esses encontros foram essenciais para a constituição identitária desse grupo, culminando, na minha saída, com a publicação: *Os Ciejas na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias*.

A partir dessa experiência exitosa com os Ciejas, promovi a mesma estratégia com os grupos do Mova e dos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT), com a realização de encontros formativos centrais em que todos os envolvidos pudessem se conhecer e anunciar suas práticas. Com as cento e setenta e quatro escolas que ofereciam a EJA regular e as dezenove escolas com a EJA modular a estratégia foi diferente, pois não teríamos espaço adequado para agregar todos os envolvidos. Por isso, foram criadas duas estratégias formativas no formato *online*: o Itinerário Formativo da EJA e a Nutrição Pedagógica.

O Itinerário Formativo consistia em um encontro semanal, com grupos distintos e a mesma temática, às terças, quartas e quintas-feiras. As escolas eram divididas pela localização

por DRE: na terça-feira atendíamos às escolas das diretorias Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro e Freguesia/Brasilândia; na quarta-feira, eram atendidas as escolas das DREs Jaçanã/Tremembé, Pirituba/Jaraguá, Santo Amaro, Ipiranga e Penha, e na quinta-feira reuníamos as escolas das DREs São Mateus, São Miguel Paulista, Itaquera e Guaianases. Eram temáticas voltadas para práticas assertivas pautadas no estudo do Currículo da Cidade da EJA, a fim de disseminar boas iniciativas e multiplicar bons exemplos. A cada semana, mais e mais professores e gestores se juntavam nessa formação. Foram encontros que iniciavam com pauta pré-estabelecida pela equipe da DiEJA, com conteúdo ligado a esse currículo, mas respeitando sempre as especificidades dos territórios. Ao longo do encontro, após a problematização da equipe da DiEJA, os participantes apresentavam suas opiniões por meio de inscrições prévias, favorecendo a constituição de muitas trocas didático-metodológicas, indicações de leitura e de parcerias com as demais instituições sociais. A EJA estava se conhecendo e se formando como eu tanto desejava ver. Nesse período eu sempre usava o slogan: "A EJA precisa conhecer a EJA e formar a EJA."

A Nutrição Pedagógica era a formação organizada por unidades educacionais que se inscreviam previamente, com objetivo de anunciar suas práticas inovadoras. Era realizada às segundas-feiras e utilizávamos um provedor mais robusto para garantir o acesso *online* de todas as unidades de todas as DREs.

Paralelamente a essas estratégias formativas, foram realizadas as formações voltadas para as turmas do Mova, com a integração das lideranças do movimento com os gestores dos Ciejas. O que motivou tal parceria e aproximação foi o entendimento de que essas duas formas de atendimento têm procedimentos e práticas aproximadas, considerando que seus princípios norteadores se pautam nos pressupostos freirianos de educação de adultos. O encontro aconteceu em 13 de março de 2020 e contou com a presença dos formadores das DREs, dos gestores dos Ciejas, das lideranças do Mova e de convidados especiais como Pedro Pontual e Roberto Catelli Júnior, representando a Ação Educativa.

Em todas as ações formativas propostas, procurávamos organizar as pautas partindo dos conhecimentos dos envolvidos. Não convidávamos estudiosos ou acadêmicos para palestrar sobre a EJA, eles apenas mediavam os relatos dos profissionais com o arcabouço teórico-conceitual. Eram os próprios profissionais que anunciavam suas potencialidades e fragilidades em um processo formativo inédito.

Cabe registrar a vez em que houve uma formação para os supervisores de ensino que foi realizada por uma educadora do Mova. Só essa profissional, com sua experiência nas turmas do Movimento, seria capaz de promover um diálogo legítimo entre os supervisores e os

educadores envolvidos no Mova. Essa decisão causou ruídos nos bastidores de SME, mas eu não me importava.

Diante de tantas experiências que precisavam ser publicizadas na rede, organizei, juntamente com minha equipe, a produção de dois documentos de referência: Retratos da EJA (2020) e Repertórios da EJA (2020), a fim de subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos na formação continuada docente. Cabe ressaltar que também nessas publicações os autores são os estudantes e os profissionais que atuam na EJA. A revista *Retratos da EJA* (2020) é um documento de cunho histórico que objetivava anunciar o percurso de luta dos profissionais e estudantes da EJA. Além desse retrato histórico, buscava propor a discussão das demandas que a EJA encontra na atualidade. Já a revista *Repertório da EJA I: grandes temas* (2020) versou sobre as temáticas que precisam ser colocadas à baila, tanto nos momentos de formação docente quanto nas ações diretas com os estudantes. Também foi produzida por professores, gestores e demais profissionais que atuavam na modalidade.

Foi um período de muito trabalho e de muito reconhecimento, tanto das ações exitosas e potentes que precisam de visibilidade quanto de suas fragilidades como: no trabalho com as aprendizagens da alfabetização dos adultos; nas relações entre os profissionais e os estudantes; na postura desumanizadora e meritocrática, muitas vezes encontradas em situações que enfraquecem e minam a modalidade.

Enfim, ao mesmo tempo que esses procedimentos formativos davam visibilidade às práticas exitosas existentes no interior das unidades e que precisavam de divulgação, também apontavam, de forma potente, as fragilidades da modalidade. Foi então, a partir desse reconhecimento, que comecei a formular algumas hipóteses, principalmente sobre os fatores que levam à "evasão" da modalidade, mas que precisariam ser confirmadas por meio da pesquisa científica. Contudo, as inúmeras demandas impostas pelo cargo, principalmente as de cunho político, não me permitiam um estudo mais aprofundado. Diante disso, considerando o desejo de investigar os fatores que levam à evasão do estudante da EJA e dada a posição profissional em que me encontrava não garantir o tempo adequado para iniciar a pesquisa, resolvi deixar a DiEJA para buscar essas respostas no ambiente acadêmico enquanto pesquisadora.

Desde então, busco responder às minhas indagações com uma pesquisa que possa desvelar, por meio de estudo cientificamente sistematizado, os fatores intraescolares que levam ao fenômeno da evasão na Educação de Jovens e Adultos. Investigar e encontrar as respostas para a contradição existente entre a oportunidade dada ao munícipe de retornar à escola e não conseguir dar continuidade e chegar à conclusão do curso.

Atualmente, retornei ao cargo na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental regular em uma unidade educacional situada no bairro do Ipiranga. Concomitantemente, realizo assessoria formativa sobre a EJA na Secretaria Municipal de Suzano, desde o ano de 2020, com o estudo da caracterização da clientela, formação continuada, construção de instrumentos avaliativos e qualificação dos dados das sondagens.

Na tentativa de retomar meus estudos e materializar minha pesquisa, no segundo semestre do ano de 2021 fui aprovada em processo seletivo e me tornei aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE), na linha de pesquisa: Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT). No primeiro semestre do ano seguinte, fui novamente aprovada em processo seletivo nesse Programa, agora para uma vaga como aluna regular. Desde então, me empenhei em estruturar as bases da pesquisa de que resultou esta tese, cuja temática é desvelar os fatores intraescolares que interferem na evasão dos estudantes da EJA. O foco do trabalho, portanto, seu objeto, está detalhadamente explicitado na Introdução desta tese e que constitui sua parte subsequente.

INTRODUÇÃO

1. Palavras iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio destinada, respectivamente, às pessoas com mais de 15 e mais de 18 anos que tiveram seu direito à educação negado em algum momento da vida. A EJA do Ensino Fundamental é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), cabendo à Secretaria de Estado da Educação (SEE) a oferta do equivalente no Ensino Médio.

Na cidade de São Paulo, o público-alvo da EJA é formado por pessoas que além de terem sofrido a exclusão escolar são, na maioria das vezes, sobreviventes das desigualdades sociais: são jovens egressos do Ensino Fundamental regular; estudantes em cumprimento de medida socioeducativa; adultos em busca de maior nível de escolaridade para atender às demandas do mercado de trabalho; idosos à procura de novos conhecimentos e visibilidade social; migrantes tentando apropriação da Língua Portuguesa e pessoas com deficiência. São pessoas que, em muitos casos, são vítimas do racismo, da homofobia, da misoginia e do silenciamento cultural que sofrem cotidianamente.

Constatada a notória vulnerabilidade e a diversidade dos estudantes e educandos[6]da EJA, um fenômeno recente também é identificado nas escolas e nas turmas do Movimento de Alfabetização (Mova/SP): a juvenilização dos estudantes. Tal fenômeno é caracterizado pela entrada de estudantes, entre 15 e 17 anos na EJA, egressos do ensino regular. Geralmente a justificativa da chegada desses estudantes à modalidade é a falta de pertencimento à organização do ensino regular. Desse modo, a fim de acelerar os estudos que ficaram comprometidos pelas retenções acumuladas, esses estudantes procuram pela EJA, fato que preocupa professores e gestores educacionais. Sobre o fenômeno da juvenilização, Carrano (2007, p. 2) adverte que para

> Enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de se conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os jovens da EJA.

[6] O termo educando se refere aos estudantes que frequentam as turmas do Mova.

A discussão proposta por Carrano (2007) anuncia que a chegada dos estudantes mais jovens na Educação de Jovens e Adultos obriga os educadores a reconhecerem suas demandas, expectativas e constituição identitária, e à organização de espaços adequados e produção de currículos adaptados. Contudo, o que mais se tem visto nas unidades escolares é a proposição de poucas ações de acolhimento, as quais, quando existentes, são genéricas e não consideraram a heterogeneidade dos estudantes da EJA, condição que, ademais, pode favorecer conflitos geracionais entre os próprios estudantes de uma mesma turma com idades muito distanciadas. O grande distanciamento etário entre eles exige dos professores procedimentos didático-metodológicos específicos que nem sempre são de domínio docente, o qual também tem poucas oportunidades de formação específica. Provavelmente esse descompasso geracional pode interferir na permanência desses estudantes e, consequentemente, tenha sua parcela de contribuição para a "evasão" na EJA, uma das hipóteses que este estudo pretende comprovar.

Cabe aqui ressaltar que o conceito de Educação de Jovens e Adultos é utilizado apenas no Brasil, tendo em vista que nos demais países da América Latina a modalidade é caracterizada apenas como Educação de Adultos (EdA), restando aos jovens a permanência na escolarização regular. Tem-se, então, que o processo de juvenilização encontrado nas turmas da EJA não está relacionado com as dificuldades de acesso à escolarização, como constatado em outros contextos históricos em que os estudantes não estudavam por causa da necessidade de trabalhar para colaborar com o orçamento familiar. Atualmente, os estudantes jovens que frequentam a EJA são egressos do ensino regular que não conseguiram manter a frequência mínima escolar e foram compulsoriamente retidos - a falta de assiduidade às aulas, muitas vezes, se deve a questões de vulnerabilidade econômica e social. Em muitos casos, os jovens que estudam no ensino regular, ao completarem a idade mínima para frequentar a EJA, têm matrícula compulsória na modalidade, a qual, justificada pelo argumento da aceleração de seus estudos, é cursada com base em uma proposta de ensino mais simplificada e de menor duração, fato que não auxilia na progressão da aprendizagem desses estudantes. Muitas vezes, a chegada dos jovens nas turmas da EJA traz maior desmotivação e desinteresse, pois esses alunos foram tirados dos seus pares de convivência.[7]

Estudos recentes apontam que a cidade de São Paulo atende cerca de mais de trinta mil estudantes, distribuídos em três das cinco formas de atendimento. Além do EJA regular, modular e dos Ciejas, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo oferece mais dois formatos: o Movimento de Alfabetização Popular (Mova) e o Centro Municipal de Capacitação

[7] No capítulo IV, que trata da investigação empírica, os achados da pesquisa comprovam a afirmação de que os jovens sofrem por ter de deixar seus grupos e pares da mesma idade.

e Treinamento (CMCT), as quais apresentam organização diferenciada das demais, com propostas diversas, sendo a primeira voltada para o processo de alfabetização, sem a certificação escolar, e a segunda dirigida à formação profissional, também sem o oferecimento da certificação do ensino regular.

Quadro I
Atendimento da EJA na cidade de São Paulo

DIRETORIA	TOTAL	SUBTOTAL	SUBTOTAL	EJA REGULAR		EJA MODULAR		CIEJA	
		A.I.	A.F.	A.I.	A.F.	A.I.	A.F.	A.I.	A.F.
Butantã	1.510	304	1.206	213	756	0	0	91	450
Campo Limpo	5.565	980	4.585	597	3682	0	0	383	903
Capela do Socorro	2.458	338	2.120	161	1756	0	0	177	364
Freguesia/ Brasilândia	1.591	140	1.451	0	801	27	216	113	434
Guaianases	2.160	448	1.712	214	1044	42	237	192	431
Ipiranga	2.389	402	1.987	212	1190	31	141	159	656
Itaquera	1.215	206	1.009	39	387	50	260	117	362
Jaçanã/ Tremembé	1.974	320	1.654	97	485	118	578	105	591
Penha	1.985	349	1.636	235	1298	0	0	114	338
Pirituba	4.873	1.015	3.858	370	1322	332	1520	313	1016
Santo Amaro	2.027	264	1.763	190	1451	0	0	74	312
São Mateus	2.381	460	1.921	83	695	0	0	377	1226
São Miguel	2.248	312	1.936	131	1363	181	573	0	0
Total	32.376	5.538	26.838	2.542	16.230	781	3525	2.215	7.083
Total por Tipo				18.772		4.306		9.298	

Fonte: Sistema Escola *on-line* e Sistema SIGPEC (RH). Data base: 31/03/2022

A EJA identificada como regular é oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), no período noturno, com duração de quatro anos letivos divididos em quatro etapas: alfabetização, básica, complementar e final, o que corresponde aos nove anos do ensino regular – trata-se da forma de atendimento da EJA que mais se aproxima do ensino regular.

A EJA Modular também é oferecida nas EMEFs, porém, somente àquelas que aderiram ao projeto Modular autorizado pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Ela se caracteriza por ser um curso presencial oferecido no período noturno que organiza os componentes curriculares em módulos de 25 dias letivos cada, com frequência obrigatória de 2 horas e 15 minutos por encontro e a proposição de outras atividades de enriquecimento curricular na pré e na pós-aula. Diferentemente da EJA regular, a Modular oferece um ano letivo com 18 meses, o

que permite ao estudante a complementação de mais 6 meses para cumprimento do ano letivo. A carga horária da EJA Modular também se diferencia pelo cumprimento de apenas de 85% das aulas, carga horária mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96). Nesse aspecto, é obrigatório o oferecimento de 100% da carga horária pela unidade educacional; contudo, ao estudante cabe o cumprimento de apenas 85% da carga horária total. Essa organização de horário já está especificada no cronograma dos módulos. O funcionamento da EJA Modular foi autorizado por meio do parecer do Conselho Municipal de Educação (CME), sendo analisado bienalmente e, como na EJA regular, oferecendo o equivalente aos 9 anos do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que o formato modular se aplica apenas aos anos finais do Ensino Fundamental.

Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas) mantêm turmas que compreendem todos os anos do Ensino Fundamental, jornada escolar reduzida de 2 horas e 15 minutos por encontro, acrescida de projetos de complementação no horário pós-aula, e ano letivo semelhante ao da EJA Regular, 12 meses. O ensino é oferecido em espaços específicos, modificados exclusivamente para o atendimento de jovens e adultos. Os estudantes podem ser atendidos em até 6 horários diferenciados, sendo 2 em cada um dos três turnos.

Os dados do Mova e do CMCT foram separados dos demais devido às peculiaridades da forma de atendimento de cada um deles. O Mova se realiza na parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e organizações não governamentais: de um lado, o poder público custeia o transporte do educador e a alimentação dos educandos; de outro, as Ongs se responsabilizam pelo espaço, a seleção e o acompanhamento do educador nas turmas de alfabetização popular. Essa parceria acontece desde o ano de 1989, quando a então prefeita da cidade, Luiza Erundina, por meio da SME, tendo como titular o educador Paulo Freire, fecharam um acordo de cooperação com as lideranças do Movimento, garantindo os processos de alfabetização inicial e popular em todas as regiões da cidade. Na ocasião do lançamento, na Câmara Municipal, Paulo Freire afirmou:

> Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem-comportada, que sinto hoje, como secretário de Educação da cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA, tantos anos depois de haver coordenado o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963, e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64 (...). A administração popular democrática de Luiza Erundina tem vontade política indispensável à marcha do MOVA-SP. Nós garantiremos o nosso empenho para fazer as coisas certas, respeitando os movimentos sociais populares com os quais trabalharemos e buscando o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos, sem o qual fracassaremos. (PMSP/SME, 1989, p. 2).

Os registros atualizados da Secretaria Municipal de Educação comprovam o atendimento de mais de 8 mil educandos no movimento de alfabetização popular, organizados em mais de 400 turmas distribuídas nas treze regiões da cidade de São Paulo. Os dados do primeiro semestre do ano de 2022, pós-pandêmico, indicam a quantidade de munícipes atendidos pelo Movimento em parceria com a SME.

Quadro II
Rede Conveniada MOVA

Diretoria	Turmas	Educandas/os
Butantã	01	18
Campo Limpo	15	163
Capela do Socorro	33	787
Freguesia/Brasilândia	64	1.285
Guaianases	31	614
Ipiranga	27	568
Itaquera	31	614
Jaçanã/Tremembé	13	281
Penha	29	539
Pirituba	37	672
Santo Amaro	38	831
São Mateus	34	746
São Miguel	56	1.096
Total	409	8.305

Fonte: Sistema Escola *on-line* e Sistema SIGPEC (RH). Data base: 31/03/2022

Os Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT) também fazem parte da EJA, entretanto, apresentam características distintas por oferecerem cursos profissionalizantes. Sua inserção na pasta da educação se deveu à história de sua constituição, que teve origem nos antigos Centros Municipais de Ensino Supletivos (Cemes) que ofereciam, além da base curricular, itinerários formativos profissionalizantes, em parceria com o sistema "S"[8] de educação, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). A Educação Profissional de nível básico, mantida pela SME nos CMCTs, se configura como cursos isolados, com duração média de 2 meses. As matrículas são por adesão e não fazem parte dos programas de educação em tempo integral. Os cursos atualmente oferecidos nessas unidades são: auxiliar administrativo, confeitaria, elétrica, panificação, mecânica de automóveis, corte e costura e informática. As duas únicas unidades existentes encontram-se na região de São Miguel Paulista.

[8] O Sistema S é composto de nove instituições prestadoras de serviços administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Apesar de prestarem serviços de interesse público, essas entidades não são ligadas a nenhuma das esferas de governo.

Quadro III
Educação Profissional CMCT

	Nível Técnico					Nível Básico
Diretoria	Módulo					
	Total	I	II	III	IV	CMCT
Butantã	0	0	0	0	0	0
Campo limpo	0	0	0	0	0	0
Capela do socorro	0	0	0	0	0	0
Freguesia/Brasilândia	0	0	0	0	0	0
Guaianases	0	0	0	0	0	0
Ipiranga	0	0	0	0	0	0
Itaquera	0	0	0	0	0	0
Jaçanã/Tremembé	91	91	0	0	0	0
Penha	0	0	0	0	0	0
Pirituba	41	41	0	0	0	0
Santo amaro	0	0	0	0	0	0
São Mateus	12	12	0	0	0	0
São Miguel	40	40	0	0	0	680
Total	184	184	0	0	0	680

Fonte: Sistema Escola on-line e Sistema SIGPEC (RH) - Data base: 31/08/2022

Quadro IV
“Evasão” nos anos de 2014 a 2020 em São Paulo

Ano	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS		
	MATRÍCULA	“EVASÃO”		MATRÍCULA	“EVASÃO”	
	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%
2014	10.410	3.475	33,38	42.307	10.904	26,15
2015	8.947	1.879	20,80	41.883	10.052	24,38
2016	8.684	1.650	18,58	40.909	9.006	22,43
2017	8.821	1.676	18,65	37.577	8.267	21,76
2018	9.300	1.767	19,48	37.726	8.677	23,39
2019	8.965	1.793	20,22	35.195	7.743	21,89
2020	10.533	316	3,76	44.400	888	2,53

Fonte: Censo Escolar, 2021.

Diante da apresentação das formas de atendimento da EJA existentes na cidade de São Paulo e da breve caracterização do público-alvo, cabe anunciar que, mesmo com as diferentes formas de organização dessa modalidade, a incidência de "evasão" entre os estudantes é grande.

Uma análise superficial do Quadro IV revela o quanto a "evasão" impacta no fluxo e, consequentemente, na consolidação das aprendizagens dos estudantes da EJA. Contudo, ressalve-se que, no ano de 2020, o mundo passou por um período pandêmico em que os estudantes e toda a população ficaram em isolamento, o que impactou diretamente na elaboração dos dados. Analisando os dados, é perceptível a informação de que os estudantes procuram as turmas da EJA iniciam o curso, mas não permanecem, vivenciando mais uma vez a exclusão escolar. Na verdade, as razões do abandono, nesta modalidade de ensino, devem ser tão fortes que chegam a insinuar uma espécie de expulsão compulsória dos bancos escolares, comprometendo o desenvolvimento social e a verdadeira democracia (nas dimensões econômica, política e social).

O cenário que justifica a "evasão" é complexo, pois nele se entrelaçam razões de foro intra e extraescolar a impactar a saída precoce do estudante. Este estudo, no entanto, não versa sobre as questões de ordem extraescolar, como as demandas do mundo do trabalho e as responsabilidades da vida adulta. Esta pesquisa tem como foco a verificação da existência de procedimentos e processos escolares que possam favorecer a saída antecipada do estudante.

2. Objeto da pesquisa de que resultou esta tese

O discurso mais encontrado na comunidade educativa sobre a temática da "evasão" dos estudantes da EJA relaciona-se diretamente aos fatores extraescolares que, por sua vez, estão associados à vulnerabilidade social, à precarização do trabalho em que se engajam precocemente, às responsabilidades familiares e até mesmo às dificuldades de acesso à unidade educacional.

Ressalte-se que este estudo não despreza tais fatores, em hipótese alguma, que são razões legítimas e inegáveis. Contudo, o que se busca neste estudo é reconhecer que talvez não sejam os únicos motivos que levam à saída antecipada do estudante, haja vista a incidência da "evasão" nas duas formas de atendimento, a despeito de serem formas que buscam atender às necessidades do trabalhador estudante (EJA modular e os Ciejas) com a flexibilização dos tempos e a adequação dos espaços. A constatação desses indicadores a partir dos dados gerenciais de SME causou inquietação, sobretudo ao se considerar que, mesmo com índices menores do que a EJA Regular, os dados da "evasão" da EJA Modular e dos Ciejas revelam

preocupação. E é por esse motivo que esta pesquisa priorizou os procedimentos que acontecem na escola, ou seja, aqueles que dizem respeito aos próprios processos escolares, pois são neles que educadores e pesquisadores da educação têm condições de intervenção imediata.

Neste estudo, a "gestão escolar", que se refere às funções de direção e coordenação, não foi alvo de pesquisa e de análise. A pesquisa está alicerçada na investigação dos procedimentos e processos internos da escola, averiguando o quanto eles podem ser responsabilizados pela "evasão", na medida em que se supõe que haja um descompasso entre as expectativas dos estudantes que procuram a escola mais uma vez e a dinâmica escolar encontrada, incluindo as formas de acolhimento, a escolha dos conteúdos e as metodologias oferecidas aos adultos. Nesse aspecto, a pesquisa investiu na averiguação de variáveis internas, a fim de investigar como a escola, na organização da modalidade, na sua proposta didático-metodológica e diante dos desafios impostos pela juvenilização das turmas, pode influenciar num novo abandono escolar, caracterizado neste estudo como "evasão".

Para tanto, arrolaram-se algumas questões de pesquisa sobre os pontos focais para balizar a problemática da pesquisa: (I) As políticas públicas, a normatização e as diretrizes que alicerçam a modalidade podem se tornar um fator facilitador da "evasão"? (II) As relações instituídas no interior da escola conseguem atender às especificidades dos estudantes da EJA ou mantêm a reprodução do trabalho realizado com as crianças e adolescentes do ensino regular, "infantilizando-os", o que não converge com as necessidades do jovem e do adulto e, assim, acabam por promover sua saída antecipada da escola? Em outros termos: os procedimentos didático-metodológicos são estimuladores da permanência? O trabalho proposto pelos professores e educadores, suas escolhas didático-metodológicas e as proposições realizadas no grupo legitimam as trajetórias e as necessidades do mundo adulto? A falta desse reconhecimento pode implicar na saída precoce desses estudantes? (III) A escola tem reconhecido a multidiversidade identitária dos estudantes da EJA? Vale dizer: o fenômeno da "juvenilização", intensificado a partir dos anos 2000, com seus desdobramentos na gestão didático-metodológica, pode interferir no aumento da "evasão" dos estudantes?

Todas as questões que contêm variáveis foram examinadas de forma minuciosa no decorrer da pesquisa, pois abarcam grande parte das relações existentes no cotidiano escolar. Esta foi uma investigação que abrangeu, necessariamente, desde a função da escola, suas diretrizes para a modalidade; a proposta didático-metodológica; os processos de mediação exercida entre os pares e a constituição identitária das turmas e de suas demandas. Em suma, o processo investigativo que ajudou a desvelar a questão geral que sustenta este estudo foi: A

"evasão" na EJA da cidade de São Paulo pode estar relacionada aos procedimentos e aos processos escolares instituídos para a modalidade?

Sobre essa questão, Maria Clara Di Pierro (2014) reforça que os fatores internos ao sistema educacional, como as políticas de atendimento, a acessibilidade, a organização dos cursos, a qualidade e a relevância do ensino, podem contribuir para os processos de "evasão". Para a autora, infelizmente, existe um fosso separando as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores e as características dos cursos oferecidos.

Desse modo, com o objeto definido, foram verificadas as variáveis dependentes que estão contidas em cada uma das questões desdobradas do problema, o que, consequentemente, levou às hipóteses que buscaram confirmação, ou não, pela pesquisa que gerou a tese de doutoramento.

Além da verificação das variáveis, houve a pesquisa de questões básicas, a fim de promover a aproximação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Esse procedimento se deu por meio da observação e do diálogo sobre a motivação do retorno do estudante à escola, bem como das expectativas que impulsionaram esse retorno. Tais questionamentos prévios foram necessários para indicar os rumos que a pesquisa deveria seguir. Acerca disso, Freire (1987, p. 29) questiona: "Será esse saber mais de si que buscam no conhecimento escolar? Na volta à escola, à EJA? Ao se instalarem na quase, senão trágica descobertas de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem e suas respostas os levam a novas perguntas."

Após esse reconhecimento e a contextualização das razões que moveram o retorno dos estudantes da EJA à escola, por meio de uma proposta de escuta ativa, motivos múltiplos se revelaram, a depender da faixa etária, dando início a uma nova fase do estudo, aquela que de fato constituiu objetivo da pesquisa: investigar se a "evasão" constatada na EJA está relacionada com as questões escolares.

É assim que o estudo foi organizado em três eixos de investigação, para melhor estruturar o campo de pesquisa, a saber: (I) as instruções normativas e as diretrizes que organizam a modalidade[9]; (II) a gestão didático-metodológica docente, e (III) a constituição identitária do estudante na relação com a juvenilização da modalidade.

[9] Messias Costa, no livro *Rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países* (1990), caracteriza como fatores intraescolares aqueles que estão relacionados ao currículo, à metodologia e ao sistema de avaliação. Com base nesses conceitos, este estudo, além de pesquisar os fatores intraescolares, também investiga os procedimentos e processos escolares que são impactados pelas normativas e diretrizes que fundamentam a EJA.

A primeira variável a ser analisada corresponde ao Eixo I, que trata das políticas públicas que estruturam a organização e o funcionamento da modalidade:

a) Quanto menor o reconhecimento das especificidades do perfil dos estudantes da EJA pelo poder público, menor será a qualidade do atendimento oferecido e maiores serão as taxas de "evasão" dos estudantes.

A hipótese que sustenta essa variável está relacionada à ideia de que a organização estrutural da modalidade não atende às demandas do estudante adulto, que acaba desistindo da escola no decorrer do curso. O estudo visou comprovar a ideia de que a determinação dos tempos dos módulos/etapas é insuficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que frequentam as turmas de alfabetização. Considerar que o adulto vai consolidar o processo de alfabetização em dois semestres é, no mínimo, ingenuidade ou perversidade daqueles que estão à frente do poder público. Esse aluno, percebendo que não está consolidando as aprendizagens, acaba se desmotivando e deixando a escola mais uma vez.

Outro aspecto relacionado às políticas públicas e à organização da EJA, que pode impactar na saída precoce do estudante da EJA e que também foi alvo de investigação, está relacionado ao tempo de permanência do estudante na escola no período noturno: são 4 horas por noite para um estudante que já cumpriu no mínimo 8 horas de trabalho diário. Ademais, com o término da aula previsto para 23 horas, o que é muito tarde, torna-se perigoso o retorno da escola para casa e, desse modo, nem sempre o estudante consegue manter a frequência contínua nas aulas. Manter a rotina de trabalho e de estudo - ou seja, não se trata de um estudante trabalhador, mas de um trabalhador que estuda -, e ainda ter bom desempenho em um período tão curto entre os módulos/etapas torna-se uma tarefa hercúlea.

A segunda variável está relacionada ao Eixo II, que trata da gestão didático-metodológica docente:

b) Quanto menor for o conhecimento das especificidades e das necessidades do estudante adulto por parte da equipe escolar, menor será seu aproveitamento e maior será o índice de "evasão".

Os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos são os mesmos que trabalham com as crianças e adolescentes no ensino regular, mas nem sempre eles têm formação específica para o trabalho com o público adulto. É comum encontrar nas unidades escolares que oferecem a EJA professores que utilizam o mesmo material do ensino regular para a EJA, com mudanças superficiais pautadas em resumos simplificados, sem respeitar as necessidades e as demandas de aprendizagens desses alunos. A base curricular que alicerça o trabalho pedagógico docente é a mesma, tanto no ensino regular quanto na EJA. Cabe lembrar que existe um

documento próprio para a Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo, porém, o que difere esse documento do currículo do ensino regular são apenas os focos temáticos, dado que a estrutura didático-metodológica é a mesma.

Reconhecer que os estudantes adultos têm especificidades diferenciadas é fundamental para a organização do seu acolhimento, das escolhas temáticas e das mediações a serem realizadas, isto é, de todas as ações que envolvem um currículo apropriado para a modalidade, não só dos conteúdos simplificados. Trabalhar com os estudantes da EJA exige outra postura de todos os profissionais envolvidos nesse processo: da Secretaria, do apoio pedagógico, da gestão e, principalmente, do corpo docente.

Sobre o currículo para EJA Romão (2011, p. 61) nos alerta: "O currículo escolar não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses."

Outra variável desse Eixo está relacionada com as demandas dos professores, ao planejamento e à escolha das modalidades organizativas do trabalho pedagógico:

c) Quanto maior e mais qualificado for o planejamento da equipe docente, melhor será a devolutiva dos estudantes e menor será a taxa de "evasão".

A hipótese que fundamenta essa variável reconhece que quando não há a preocupação da construção de um planejamento apropriado para atender às necessidades dos estudantes, as atividades propostas não atendem ao contexto adulto. Nesse caso, o estudante não vê sentido nem atribui significado ao que é proposto e, diante de tanto esforço despendido para se manter na escola sem o devido retorno, ele a deixa mais uma vez.

Ainda em relação ao Eixo II, com foco na reflexão dos tipos de relações constituídas na Educação de Jovens e Adultos entre professores e alunos, a quarta variável afirma:

d) Quanto maior for o estabelecimento de relações dialógicas e horizontalizadas entre professores e alunos, maior será o respeito entre esses sujeitos e menores serão os indicadores de "evasão" dos estudantes.

Nessa variável, a hipótese é a de que o estudante adulto não pode ser desrespeitado ou sofrer com quaisquer atitudes constrangedoras ou preconceituosas devidas à falta dos estudos anteriores. O estudante adulto que retorna à EJA é uma pessoa que já se consolidou como sujeito e tem as mais diversas relações estabelecidas fora da escola. Dessa forma, não pode ser considerado como uma pessoa que não tenha nenhum tipo de conhecimento, visão que se mostra extremamente equivocada, mas esteve presente ao longo da história da modalidade. As relações verticalizadas e autoritárias que muitos professores têm com seus alunos favorecem a

saída precoce do estudante adulto. Em situações de constrangimento ou de desrespeito sofridas pelos alunos, aqueles que estão no ensino regular manifestam sua indignação com indisciplina e comportamentos inadequados em sala, já o adulto, deixa a escola.

Então, quanto mais as relações forem mediadas pelo respeito e pelo diálogo, maiores serão os vínculos que contribuirão para a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem. Configurado tal cenário, acredita-se que os indicadores da "evasão" possam ser mais baixos.

O Eixo III, que trata da constituição identitária das turmas da EJA no bojo da juvenilização, constitui uma variável referida à existência de possíveis conflitos geracionais que podem potencializar a saída antecipada do estudante da escola, a saber:

e) Quanto maior o distanciamento das faixas etárias entre os estudantes, maior a incidência de conflitos geracionais que favorecem a saída antecipada do estudante, engrossando os indicadores da "evasão".

A hipótese relacionada a esta variável compreende que as turmas compostas de alunos com largo distanciamento de faixa etária trazem para a escola motivações e tempos de aprendizagens diferentes, acesso a recursos e estratégias de aprendizagem distintos (como a tecnologia digital), além das inúmeras trajetórias e das diversas expectativas. Essa múltipla diversidade de perfis pode trazer conflitos de interesse na turma, tumultuando o ambiente em sala de aula e despertando o desejo da saída de alguns alunos.

A "juvenilização" é o processo caracterizado pela entrada na EJA de jovens egressos do ensino regular com idade entre 15 e 17 anos. Considerando que a chegada desses estudantes vem crescendo progressivamente, parece tratar-se de um aspecto altamente relevante que precisou ser analisado ao longo da pesquisa de que resultou esta tese. Sobre o processo de juvenilização, Frencken e Alves (2013, p. 113) afirmam:

> O fenômeno da juvenilização da EJA – a migração de educandos(as) cada vez mais jovens para essa modalidade de ensino – aponta para necessidade de uma análise sobre os desdobramentos que esse fato traz tanto para a modalidade de EJA como para os sujeitos dessa modalidade de ensino. É necessário lançar um olhar mais cuidadoso e uma leitura crítica sobre as propostas de educação que são apresentadas para as juventudes nas redes oficiais de ensino. Sem desconsiderar as questões de âmbito socioeconômicas desfavoráveis nas quais se encontram grande parte desses jovens e suas famílias, a própria proposta educacional para essa faixa etária merece uma maior atenção.

O contraste geracional causado pela juvenilização dos estudantes, se não for foco da preocupação e dos procedimentos docentes, pode trazer alguma insegurança e desconforto aos envolvidos.

A hipótese derivada dessa variável abriu duas linhas de investigação:

a) A primeira concentrada na relação entre os estudantes, indicando possíveis conflitos devidos à diferença de idades e das diversificadas expectativas sobre a escola;
b) A segunda na gestão pedagógica das aprendizagens por parte dos docentes, considerando que a diferença das idades impacta diretamente os tempos e processos de aprendizagem de cada fase da vida. Se isso não for considerado, pode contribuir para o desequilíbrio das relações da turma.

3. Como as hipóteses foram verificadas

O trabalho de pesquisa requer a escolha de um paradigma que possa sustentar todas as fases do estudo. Tanto o delineamento dos procedimentos da pesquisa quanto a análise dos dados dependem da opção teórico-metodológica das pesquisadoras educacionais Minayo e Deslandes (2002).

A presente pesquisa será alicerçada nos princípios do materialismo histórico-dialético, sob as lentes do estruturalismo genético de Lucien Goldmann, tendo a totalidade como categoria de análise. Goldmann define o estruturalismo genético como o método dialético, ou o método marxista; já a categoria da totalidade é o ponto de partida para a introdução do princípio revolucionário na área da ciência (Löwy, 2016). Os conceitos utilizados para classificar a totalidade foram visão de mundo, estrutura significativa, compreensão e explicação.

A pesquisa é de cunho qualiquantitativo e ancorada na observação direta (Severino, 2018), na entrevista semiestruturada e estruturada (Szimanski, 2018), no inquérito baseado na análise das sentenças por meio da Escala Likert (1903-1981) e no círculo epistemológico (Romão, 2006).

Para a análise dos dados coletados foram utilizadas as metodologias da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e a Análise do Discurso de Verón (1980), e o processo analítico orientam-se pela categoria de totalidade e os conceitos de visão de mundo, estrutura significativa, compreensão e explicação, conforme a teoria do Estruturalismo Genético de Goldmann (1973).

As análises aqui empreendidas, portanto, lançam mão de um modo de interpretação que tem se vale de um caráter material, na medida em que se analisa como os sujeitos se organizam concretamente na sociedade para a produção e reprodução da vida, acentuando-se o caráter histórico de seu processo de organização e o caráter dialético que analisa o movimento do pensamento (superestrutura resultante) e a existência da contradição. Assim, analisar-se-á como

a Educação de Jovens e Adultos está organizada, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades, como foi sistematizada e alicerçada ao longo da história e quais as contradições que ela enfrenta que apontam para a "evasão" dos estudantes.

Este estudo, então, pauta-se na análise da realidade empírica, concreta e objetiva, buscando-se a percepção da totalidade do real, no uso das categorias analíticas identificadas na pesquisa. À luz desse paradigma teórico-metodológico será possível apresentar uma síntese do processo, constituindo a base das repostas às questões, com as variáveis e hipóteses que intervêm na análise do objeto de estudo, para, assim, chegar-se à constituição de um novo conhecimento referente às causas da "evasão" na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa empírica durou 5 meses e abrangeu 3 unidades escolares da cidade de São Paulo e 1 coletivo de gestores, com o objetivo de analisar as políticas públicas de atendimento da modalidade no território de Heliópolis. Dela participaram 124 estudantes ativos e 14 estudantes que eram alunos da EJA e não retornaram no ano de 2024; 56 professores, 11 gestores e 3 formadores regionais. O estudo de campo iniciou pela observação direta das turmas em sala de aula, com a participação nas reuniões de formação com os docentes e na convivência cotidiana com os gestores. Com o coletivo de gestores de Heliópolis, a observação foi realizada por meio da participação dos encontros.

Ao término do período de observação, iniciou-se o procedimento de entrevistas sob duas formas: a primeira, semiestruturada, na qual o pesquisador participa do diálogo promovendo intervenções; a segunda, estruturada, utilizou de questionário, encaminhado aos entrevistados e por eles preenchidos. Fizeram parte das entrevistas todos os segmentos, com exceção do coletivo de gestores de Heliópolis, cujos membros participaram apenas do círculo epistemológico.

Outro instrumento utilizado foi o inquérito aplicado com os docentes, a fim de investigar a dinâmica de trabalho na EJA, propondo a reflexão da diferença desse trabalho com o efetivado no ensino regular, bem como de questionar a interferência do grande distanciamento das faixas etárias no planejamento, na dinâmica didático-metodológica e na eventual contribuição desses procedimentos para a saída antecipada de alguns estudantes.

A pesquisa também contou com a metodologia pautada na proposta dos Círculos de Cultura, denominada "Círculo Epistemológico", que consiste na organização de um grupo de participantes para fazer o levantamento de contextos geradores de investigação. Este procedimento foi aplicado com todos os segmentos, à exceção dos gestores.

4. Cobertura e cronologia dos dados

O universo da pesquisa foi constituído por estudantes ativos e evadidos, professores e gestores de 3 unidades escolares da cidade de São Paulo. Além das unidades escolares, também participaram outros 2 gestores de unidades também da RME/SP, 3 formadores e os gestores do coletivo do observatório da EJA do bairro de Heliópolis. As unidades escolares tiveram suas identidades preservadas e receberam nomes fictícios como a Escola da Praça, a Escola do Bairro e a Escola do Horto. A fim de atender a necessidade de realizar a pesquisa com os estudantes que se evadiram e que não voltaram à escola, foi realizada uma investigação nas secretarias dessas unidades, para se obter os dados sobre a localização e o contato desses estudantes.

O estudo empírico abarcou os meses de fevereiro a junho, com visitas regulares nas unidades escolares (duas vezes por semana em duas e uma vez na semana na terceira) e com dois encontros no observatório da EJA nos meses de abril e maio.

5. Importância científica e relevância social da tese

O presente estudo teve origem nas inquietações e angústias que motivaram nossos esforços para desvelar os fatores que provocam a "evasão" na Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo. A constituição de um novo conhecimento sobre esse fenômeno pode contribuir para diversos aspectos: educacionais, sociais, políticos, econômicos e antropológicos.

Os aspectos educacionais permitiriam indicar como a escola, da forma como está organizada, pode contribuir para o aumento ou para a diminuição da "evasão" dos estudantes da EJA. A ideia foi desvelar um cenário marcado por ações equivocadas e, talvez, intencionais, sobre a "evasão" dos estudantes da EJA, na tentativa de demonstrar cientificamente alguns enganos didático-metodológicos e relacionais existentes, que podem ser produtos de ingenuidades ou de astúcias. Muitas vezes, fragilidades emergentes nos resultados de determinadas política, plano, programa e projeto social não são expressões de disfuncionalidades, mas resultantes funcionais de determinadas intencionalidades hegemônicas não confessáveis.

Os aspectos sociais referem-se ao reconhecimento das características do estudante que retorna à escola, porém aí não permanece. Procurou-se reconhecer as condições sociais

vivenciadas por esses sujeitos na sociedade atual: faixa etária, gênero, local de origem e grupos sociais de que fazem parte.

No que se refere ao aspecto das políticas educacionais, a constatação que a "evasão" também está relacionada a procedimentos e processos escolares equivocados. Tal conhecimento impacta diretamente na reflexão sobre a necessidade de políticas públicas específicas para a modalidade: escolha do currículo, postura didático-metodológica docente e necessidade de ampliação da formação inicial e continuada dos professores.

Considerando as contribuições da pesquisa no aspecto econômico, houve a intencionalidade de detectar as expectativas que movem o retorno desse estudante à escola, bem como o que o leva a desistir mais uma vez, tendo em vista que o mundo do trabalho da sociedade contemporânea tem como uma de suas premissas a consolidação de novos conhecimentos, principalmente no que se refere ao uso das novas tecnologias.

Finalmente, os resultados da pesquisa podem contribuir do ponto de vista antropológico, uma vez que o conhecimento construído sobre a "evasão" dos estudantes da EJA pode indicar o perfil identitário e cultural desses sujeitos do século XXI, enquanto desvelam sua subjetividade e expectativas quanto à função da escola em suas vidas.

Diante do que foi previamente argumentado, reconhecer as razões que levam à "evasão" dos estudantes da EJA é, no mínimo, um dever daqueles que reconhecem a modalidade como direito à formação que deve ser garantido a todos os cidadãos e não deve ser vista como compensatória, mas como educação permanente.

No que se refere às contribuições acadêmicas, o estudo poderá apresentar dados atualizados sobre a "evasão" na Educação de Jovens e Adultos, alicerçando outras pesquisas correlatas a respeito do tema, incentivando novos estudos, potencializando discussões científicas de uma modalidade de ensino pouco debatida e que vem, progressivamente, perdendo espaço nas agendas das políticas públicas, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

6. Estrutura da tese

Este estudo está organizado em cinco capítulos que articulam: o levantamento dos estudos realizados sobre a modalidade no Brasil e em alguns países da América Latina, da África e da Europa; o resgate histórico da modalidade e as lutas por uma EJA emancipadora; os desafios da EJA na atualidade e as ações das agências internacionais; a pesquisa empírica, indicando seu universo, os procedimentos e os achados da pesquisa; o estudo e a análise dos

dados, e, por fim, as considerações transitórias e esperançosas por breves mudanças do cenário da EJA.

O Capítulo I apresenta a produção científica existente sobre a modalidade, conforme a revisão da literatura realizada, auxiliando no reconhecimento dos conceitos utilizados no debate do tema que já foram alvo de pesquisas e de reflexões de estudiosos e cientistas da área. Foram consultados obras, teses, dissertações, artigos e ensaios sobre a modalidade.

O Capítulo II retratou o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos. O período escolhido parte da década de 1930 com o movimento liderado pelos anarco-sindicalistas, apoiado pelos movimentos religiosos, de ações de alfabetização de adultos; passa pela primeira iniciativa do poder público: I Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, liderada por Lourenço Filho, chegando à atualidade com as implicações de cunho ideológico que levou à ausência da modalidade no documento curricular nacional mais recente: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No Capítulo III apresentam-se os desafios da EJA nos dias de hoje, com reflexões sobre as políticas públicas, mudanças ocorridas com a juvenilização das turmas e os impactos da revolução tecnológica na modalidade.

O Capítulo IV fez a apresentação do universo da pesquisa caracterizando os sujeitos envolvidos e a história da constituição dos territórios que abrigam essas unidades, a fim de reconhecer o processo histórico, ao tempo em que descrever os procedimentos de coleta de dados e os achados da pesquisa.

Encerrando o estudo, o Capítulo V descreve as conclusões transitórias desta tese frente às hipóteses inicialmente apresentadas. Estabelece a importância e relevância do estudo para a modalidade da EJA em seus aspectos educacionais, sociais, econômicos e antropológicos, e a contribuição acadêmica da constituição de novos conhecimentos sobre a modalidade de ensino.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Iniciando a conversa

O interesse em aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge da experiência do trabalho à frente da direção da Divisão dessa modalidade, que integra a Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Na verdade, algumas inquietações já eram latentes antes dessa época. Ainda na unidade educacional, o trabalho na coordenação pedagógica com as turmas de EJA sempre revelou a existência de situações diferenciadas daquelas encontradas no ensino regular e que, na maioria das vezes, eram normatizadas pelos profissionais envolvidos.

O cenário mais encontrado nessas turmas foi a constante movimentação do fluxo de entrada e saída dos estudantes ao longo do período letivo. Dificilmente encontravam-se alunos que conseguissem completar o semestre sem a ocorrência de saídas antecipadas e com retornos inesperados. A "evasão" dos estudantes se tornou um procedimento tão comum no universo da EJA que muitas vezes deixava de ser uma preocupação entre as equipes gestora e docente.

Além da "evasão", outro fator que caracteriza o trabalho na EJA é o escasso oferecimento de formação inicial e continuada aos docentes e aos profissionais envolvidos. Foram muitos os casos em que a falta de um projeto político-pedagógico específico para atender às especificidades do perfil desse público contribuía para a fragilidade encontrada no trabalho docente. Ademais, a instabilidade da modalidade foi agravada, ao longo dos anos, por força do fenômeno da juvenilização dos estudantes, o que ocasionou a organização de turmas com estudantes de faixas etárias muito distantes, processo iniciado nos anos de 2000.

A constituição identitária da Educação de Adultos ao longo da sua história é um ponto emblemático e necessita de uma breve contextualização para serem justificadas as nomenclaturas que serão utilizadas neste estudo ao identificar a modalidade.

Sabe-se que toda conceitualização revela contexto e teorização que a envolve, e na Educação de Adultos não foi diferente. Do final da década de 1940 a meados de 1950 a mudança do modo de produção - do modelo agrário-exportador para o industrial - obrigou o trabalhador a ter acesso ao conhecimento elementar da leitura, da escrita e dos cálculos básicos. A princípio, essa modalidade foi destinada aos trabalhadores adultos que não frequentaram a escola, com a meta principal de alfabetizá-los. Sobre as primeiras iniciativas de alfabetização para os adultos,

Jardilino (2014, p. 50) comenta que somente na década de 1940 foram legitimadas as especificidades no atendimento de jovens e adultos, o que se deu com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) liderada por Lourenço Filho[10], em 1947, oferecida pelo poder público.

Paralelamente à Campanha, trabalhadores das fábricas ligados ao movimento sindical já reivindicavam novos formatos de educação para os adultos, livres das influências e da manutenção do Estado. Já no final dos anos de 1950 e início de 1960, a Educação de Adultos (EdA) começa a ganhar novos contornos em razão da participação mais efetiva dos movimentos sociais no cenário educacional do país. O contexto político e social exigiu uma nova postura da população: de uma proposta de alfabetização compensatória passou-se para o conceito de uma educação voltada à inserção e participação do estudante na vida política na qual se defendia uma educação que, para além da luta contra o analfabetismo, contribuísse para a constituição do sujeito social, coletivo e integral que participasse nas questões da atualidade e fosse capaz de questionar e transformar a realidade na qual estivesse inserido. Sobre o trabalho dos movimentos sociais, Jardilino (2014, p. 51) ressalta:

> Os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e iniciados nos anos de 1960 no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras. Liderados por intelectuais, artistas e estudantes universitários, esses movimentos buscavam o apoio do governo federal no trabalho de alfabetização para todos, mas desejando igualmente uma mudança na estrutura econômica e social do País.

O início da década de 1960 foi marcado pela eclosão de muitos movimentos sociais e por programas de alfabetização de adultos, alguns deles em parceria com o governo vigente. Todavia, foram encerrados em 1964 com o início da ditadura militar, período no qual se implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que perdurou até meados da década de 1980.

No final do século XX e início do século XXI, o aumento da população jovem, atrelado aos indicadores de retenção encontrados no ensino regular e aos índices de desemprego desse público, levou o Estado a implementar políticas públicas de inclusão dos jovens, contando diretamente com o apoio da EdA. A partir de então a Educação de Adultos passou a atender

[10] Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Sua obra nos revela diversas facetas do intelectual educador extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula.

um público mais jovem e ficou reconhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre o processo de juvenilização, Leão (2011, p.69-70) esclarece:

> A partir da segunda metade dos anos de 1990, vários programas foram implementados em diferentes níveis de governo, em sua grande maioria movidos pela preocupação com o crescimento do desemprego e da violência entre os jovens. Em várias dessas iniciativas, a EJA é chamada a contribuir proporcionando novas oportunidades educacionais aos jovens pobres, muitas vezes a partir de uma visão equivocada de seu papel e do seu alcance como alternativa à exclusão social.

Atualmente, seguindo concepções inclusivas pelas quais não cabe caracterizar o indivíduo antes de se garantir sua representação e seus direitos como "pessoa", estudiosos da área deixaram de usar o termo EJA e vêm utilizando com frequência, em suas pesquisas e artigos mais recentes, o termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Existem outros autores que utilizam a definição de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), destacando o retorno dos mais velhos aos bancos escolares.

Diante de um cenário múltiplo e complexo que envolve a nomenclatura da modalidade, a escolha mais adequada sobre a utilização do termo, neste documento, estará sempre em consonância com o período mencionado, isto é, ao contexto histórico em que se dá a discussão. Assim, a modalidade ora será descrita como EdA ora como EJA, e quando as reflexões se voltarem a discussões mais contemporâneas e estiverem diretamente relacionadas aos seus respectivos pesquisadores será utilizado o termo EPJA ou EJAI, em respeito ao legado dos recentes estudos.

Esclarecidas as considerações sobre a diversidade do uso da nomenclatura da modalidade, cabe dar continuidade à demonstração do percurso desta pesquisa. Considerando que a defesa deste estudo é comprovar como a dinâmica da escola, enquanto instituição de ensino, pode também contribuir para a "evasão" dos estudantes jovens e adultos, em razão de processos e procedimentos inadequados relacionados a diretrizes da modalidade, gestão didático-metodológica docente e constituição identitária dos estudantes, houve o cuidado de pesquisar descritores que pudessem dar condições de compreender como outros pesquisadores vêm tratando do assunto, para que, assim, pudessem contribuir com seus trabalhos nesta jornada investigativa.

É assim que foram reunidos os descritores nos seguintes eixos: Evasão na Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos; Gestão e Organização do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos; e Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos. O percurso investigativo partiu da pesquisa no banco de dados

da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na SciELO.org e na world.wendescience.org, utilizando as categorias: “educação de jovens e adultos”, “evasão” e “juvenilização”. Lá foram encontradas e analisadas 03 teses de doutorado, 03 dissertações de mestrado, 10 artigos, 01 documentário e 02 livros.

Na busca dos estudos mais atualizados sobre Educação de Jovens e Adultos orientados pelas categorias apresentadas, foi possível constatar que o interesse pela temática é baixo, ao considerar a pequena produção na atualidade. Os estudos recentes concentram-se nas pesquisas dos grupos coordenados, principalmente, pela Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FeUSP), e pelo Prof. Dr. Leôncio Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), principalmente nas obras da coleção “Educação de Jovens e Adultos” organizada por este professor, as quais contribuíram de forma significativa à reflexão sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas na atualidade.

2. As contribuições da literatura: o que dizem as pesquisas

A busca em elucidar as causas que levam o estudante a retornar à EJA sem nela conseguir permanecer é o ponto focal desta pesquisa. A constante entrada e a saída desse aluno na modalidade precisam ser investigadas para além das aparentes contradições desse fenômeno.

Entre a comunidade educativa existe uma linha de defesa que atribui a responsabilidade pela evasão somente ao estudante, posto que ele não consegue dar continuidade aos seus estudos por conta das demandas do mundo do trabalho e das demandas da vida adulta. Muitos estudos e pesquisas confirmam essa tese, o que é legítimo; todavia, as questões externas à unidade escolar não podem ser consideradas como as únicas responsáveis pela evasão dos estudantes da EJA.

A inquietação em estudar os fatores intraescolares que levam à evasão teve origem na análise de duas formas de organização no atendimento da modalidade instaladas na cidade de São Paulo: a EJA Modular e os Centros Integrados de Educação de Adultos (Ciejas). São propostas de atendimento que se reorganizaram a fim de mitigar os problemas de ordem externa e, assim, favorecer a permanência do estudante na escola. Uma breve apresentação das duas formas de atendimento justifica a escolha em pesquisar sobre como as razões intraescolares podem favorecer o fluxo de evasão dos estudantes.

O formato da EJA Modular tem início nos anos de 2012 e fundamenta-se na diminuição do horário de aula presencial do estudante: das cinco aulas previstas, três são de presença obrigatória e duas são de oferecimento obrigatório pela instituição escolar, mas facultativas ao

estudante. Portanto, o formato de atendimento da EJA Modular dá condições para que esse aluno possa chegar uma aula mais tarde na unidade educacional, situação que se ampara nas questões referentes às dificuldades de acesso por conta do transporte público, e de sair uma aula mais cedo tendo em vista o cansaço físico do estudante que também é trabalhador. Assim, o estudante precisa cumprir apenas o que é obrigatório na lei: os 85% da carga horária total do curso. Além da diminuição da carga horária diária, o estudante tem contato com apenas um professor de um componente curricular num período de 25 dias letivos, tempo de duração de cada módulo. Essa condição pode favorecer o estreitamento dos vínculos de confiança e amizade entre estudantes e professores. Cabe ressaltar que a EJA modular é oferecida apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, composta de 8 módulos anuais que podem ser estendidos por mais 6 meses, podendo a duração do período letivo ser estendida de 12 a até 18 meses. Para a conclusão de um módulo é necessário o comparecimento em 25 dias letivos (composto de três aulas) em todos os componentes curriculares: Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Língua Inglesa. Apenas o componente de Língua Portuguesa tem seu módulo ampliado para 50 dias letivos.

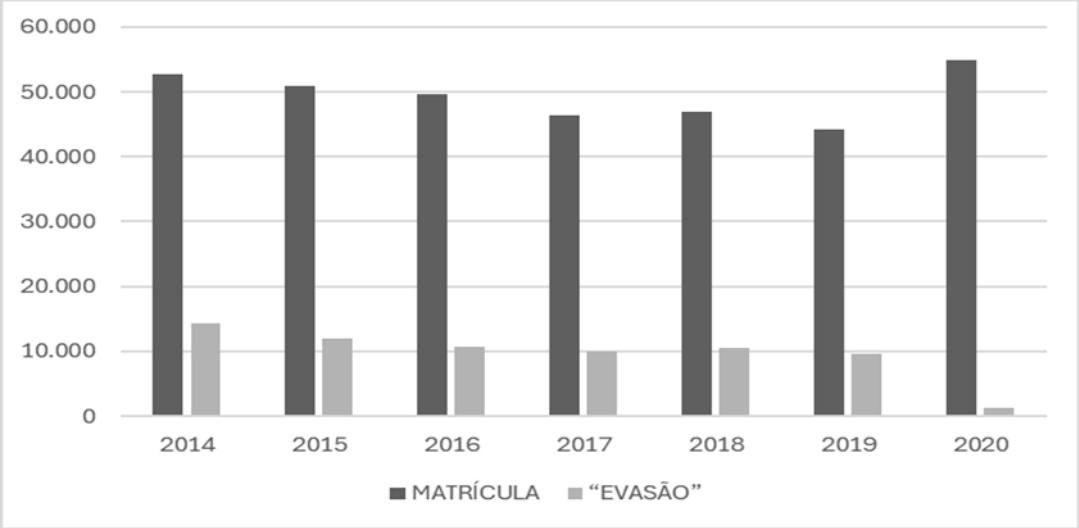
A outra forma de oferta que busca atender às demandas do mundo do trabalho e responder à responsabilização dos estudantes adultos é dada pelos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas). São equipamentos escolares voltados exclusivamente ao atendimento da modalidade e que apresentam flexibilidade ainda maior, pois permitem que o estudante possa frequentar as aulas em seus seis horários de funcionamento ao longo do dia, a depender das suas necessidades. Problemas relacionados com trocas no turno de trabalho ou responsabilidades familiares podem ser solucionados por meio desse procedimento. O Cieja também oferece a diminuição da carga horária presencial, com sessões de 2h30min, equivalente a três horas-aula, como na EJA Modular. Essas duas aulas, que não são obrigatórias, são chamadas de complementares e oferecidas no formato de oficinas, por meio das quais se busca agregar as atividades da vida adulta como cuidados com a saúde, cineclube, artesanato, entre outros.

Reconhecendo as duas formas de atendimento da EJA, que se diferenciam da chamada EJA regular e de todo o esforço desprendido pelos seus gestores para sua manutenção, o interesse que moveu a pesquisa iniciou ao notar que, mesmo com as mudanças na organização dos turnos de atendimento ou na configuração de um espaço exclusivo para o atendimento da modalidade, os índices de evasão da EJA Modular e do Cieja não diferem tanto daqueles encontrados na EJA regular. Essa afirmação é confirmada pela análise dos dados gerenciais

coletados entre os anos de 2017 a 2019 da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (DiEJA/SME/SP).

Esse cenário de evasão nas diferentes formas de atendimento da modalidade confirmou que a tentativa de superar o problema da evasão, quando atrelada somente às questões dos estudantes: adequação e flexibilização dos horários, proposição de atividades diferenciadas etc., ainda apresenta lacunas. É fato que a "evasão" encontrada na EJA Modular e no Cieja são menores se comparadas à EJA Regular, mas ela ainda persiste. Entretanto, ressalte-se que os indicadores de evasão encontrados nos Ciejas ainda são os mais baixos entre as três formas de atendimento. Esse dado pode ser comprovado com os estudos de Catelli, Di Pierro e Girotto (2019).

Gráfico I
Matrícula e o fluxo de saída dos estudantes ente 2014 e 2020



Fonte: Censo 2021

O fato é que a "evasão", ou a movimentação do adulto na escola, pode não estar relacionado apenas às questões externas à unidade escolar. Existe a possibilidade da ocorrência de questões que dizem respeito aos processos e procedimentos escolares.

No que se refere à delimitação do período e à metodologia de revisão da literatura, o critério utilizado pesquisou as contribuições mais recentes possíveis, a fim de demonstrar o movimento de mudança. Entretanto, foram encontrados documentos que, mesmo tendo mais de 15 anos, apresentam conceitos que são basilares até a atualidade. Por essa razão, este estudo pautou-se também em artigos e documentos que se referem ao ano de 2008, com alto poder de alcance ainda hoje. Sobre a metodologia, como já mencionado, os descritores usados nas bases

de dados de trabalhos acadêmicos seguiram os eixos que alicerçaram a comprovação ou não das hipóteses levantadas acerca de nosso objeto de estudo.

3. A evasão na educação de jovens e adultos pelas lentes dos pesquisadores

O termo "evasão" na EJA vem sendo discutido em contextos educativos e em outros espaços que promovem a educação popular fora do ambiente escolar. Representantes do Movimento de Alfabetização Popular (Mova) e dos Ciejas afirmam que é necessário rever o conceito de "evasão" tendo em vista as características e demandas do cenário histórico atual. Eles questionam o grande equívoco cometido quando aos procedimentos utilizados no ensino regular são submetidos à transposição para a EJA, sem considerar as especificidades da modalidade.

Acrescente-se que entre pesquisadores do tema e educadores envolvidos o termo "evasão" não é o mais adequado para identificar o movimento de intermitência do vínculo do sujeito adulto com a escola. Contudo, este estudo insiste em utilizá-lo visando promover o entendimento de leitores leigos à temática. A intencionalidade é, de fato, ampliar a discussão e atingir o maior número de leitores possível.

A investigação bibliográfica começou com a pesquisa do descritor "Evasão na EJA". A princípio, tal procedimento confirmou que a maioria dos trabalhos sobre a temática são estudos de caso de instituições únicas, sem a devida generalização que se faz necessária para conceitualizar esse fenômeno na modalidade. Por isso, alguns desses estudos foram selecionados para alicerçar os conceitos que podem ajudar a reconhecer os fatores que promovem a evasão na EJA. No que se refere à complexidade deste trabalho, esclareça-se que a intenção da pesquisa e das análises aqui empreendidas foi evitar o estudo de casos específicos, para que se pudesse aplicar seus achados em todo o universo da EJA paulistana.

A primeira pesquisa a ser incorporada a este estudo foi a dissertação da professora Cristiane Praciano Lauriano de Lima intitulada *Baixos índices de conclusão dos alunos que ingressam na EJA semipresencial em um Centro de Educação no Ceará: desafios e possibilidades,* orientada pelo Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2019, na qual se reforça a percepção de que a maioria dos estudos encontrados tem sua origem em investigações realizadas em unidades fechadas, sem uma análise mais abrangente em nível regional ou nacional. A pesquisa da professora concentrou-se no Centro de Educação de Jovens e Adultos Pe. Luíz Gonzaga Xavier de Lima, localizado na cidade de Itapipoca, no estado do Ceará, buscando verificar de que modo as práticas

pedagógicas docentes e a gestão da unidade têm contribuído para a baixa certificação dos estudantes. A pesquisadora defende que a permanência do estudante passa por sua identificação no grupo e que, por meio desse reconhecimento, o estudante pode permanecer com a certeza da sua transformação.

Ao longo da dissertação, Lima se remeteu à metáfora do desenho do Tangram no questionamento da configuração normativa que legitima a EJA. A autora retoma a lenda do quebra-cabeça chinês na qual um monge deixa cair uma peça de porcelana que, ao se quebrar, é dividida em sete partes. Ao tentar remontá-la, o monge consegue chegar a vários formatos diferentes usando as mesmas peças. Desse modo, a pesquisadora estabelece o paralelo entre o quebra-cabeças e a EJA, indagando se o formato do trabalho proposto na modalidade vai permanecer o mesmo que o encontrado no ensino regular, ou se será necessário pensar em diferentes tempos e espaços para atender as diversas demandas e expectativas destes estudantes.

Diante de seu questionamento, a pesquisadora fez o levantamento dos fatores que interferem diretamente na permanência dos estudantes na EJA: (I) as relações interpessoais; (II) a identificação do estudante com o professor; (III) a metodologia e os processos pedagógicos; e (IV) as expectativas em relação à aprendizagem e motivação para aprender.

Os achados da pesquisa realizada com estudantes, professores e equipe gestora revelaram os fatores intraescolares que se refletem na permanência do estudante da EJA: (I) a aula inicial e a dificuldade de absorver a rotina e a sistemática de funcionamento do Centro de Educação; (II) os professores que lecionam disciplina diferente de sua área de formação acadêmica; (III) a ausência de sentimento de pertencimento e identidade em relação à escola; (IV) a não obrigatoriedade da frequência diária; (V) a realização de, no máximo, três avaliações por semana referentes à finalização de cada módulo; (VI) a baixa autoestima dos educandos e a equivocada percepção de que eles são os culpados pelo fracasso escolar; (VII) as metodologias utilizadas pelos docentes; (VIII) a relação professor-aluno; (IX) a ausência de professores para atender o aluno por disciplina e (X) o currículo.

O estudo de Lima foi uma pesquisa-ação que previa a intervenção no grupo estudado. Como resultados desse processo, foi realizado com o grupo de professores a construção de um plano de mediação para cada um dos descritores encontrados, demarcando os agentes responsáveis e o tempo de duração de cada ação, bem como o período da avaliação desses procedimentos.

A dissertação da autora contribuiu para o reconhecimento da origem dos fatores intraescolares que acarretam a permanência do estudante da EJA em outra cidade de outro estado. Durante todo o texto da dissertação o termo “evasão” é substituído pelas causas da “falta

de permanência" dos estudantes. Os resultados encontrados na pesquisa de Lima apresentaram elementos intraescolares que se aproximam dos apontados nas hipóteses deste estudo. Contudo, se diferencia desta por se tratar de uma pesquisa-ação, dado que o cerne de nosso estudo é apenas o de compreender como a escola, na dinâmica de sua organização, colabora para a saída precoce do estudante da EJA.

Dando continuidade à pesquisa por dissertações, teses ou artigos que pudessem contribuir no conhecimento dos fatores que levam à evasão, um artigo chamou muito a atenção devido à sua objetividade no tratamento dos dados e à convergência dos resultados encontrados com as hipóteses levantadas nesta pesquisa. Trata-se de artigo publicado em 2008 sob o título *Evasão Escolar: causas e consequências*, de autoria da professora Márcia Rodrigues Neves Ceratti, participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria Estadual de Educação do Parará (SEED/PR).

A decisão de manter o estudo de Ceratti em correlação com esta pesquisa, apesar de passados quinze anos desde a sua publicação, deve-se à relevância dos seus achados na relação direta com as hipóteses que utilizamos em nosso trabalho. A pesquisa que fundamentou o artigo é de base qualitativa e etnográfica, e foi realizada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Nova Londrina, no estado do Paraná. Ao longo do estudo a autora evidenciou que, para se entender a evasão, faz-se necessária a desconstrução de verdades cristalizadas e consolidadas em razão da ausência de uma postura reflexiva do professor. A defesa dessa afirmação pautou-se na análise das respostas dos docentes, nas quais eles asseguraram que os fatores que promovem a evasão do estudante são externos à escola: "a aparência mais esconde do que revela a essência." (cf. Ceratti, 2008, p. 17) Além disso, a naturalização da "evasão" foi outro aspecto importante encontrado no artigo da pesquisadora.

No que se refere às respostas dos estudantes, eles apontaram que uma das maiores dificuldades está nos componentes curriculares que apresentam conteúdos distantes de suas tarefas cotidianas como língua estrangeira, química e física. A autora afirma que essa constatação revela a necessidade da contextualização na organização didático-metodológica dos professores. Os relatos também indicaram que, a depender da explicação do professor, o aluno consegue aprender, embora os estudantes também tenham afirmado que não gostam de ler e, por isso, concluem que têm maiores dificuldades. Depoimentos dessa natureza revelam que o aluno assume a responsabilidade individual pelo fracasso, sem perceber a responsabilização institucional. O artigo desvelou também que o estudante faria um esforço maior se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são úteis para a vida diária, evidenciando o fato de que o trabalho docente pode não estar promovendo sentido ou

significado para o estudante adulto, que pouco conhece sobre seu papel como cidadão na sociedade.

Diante da qualificação dos dados obtidos com a pesquisa, a autora concluiu que a evasão na EJA está relacionada a três fatores determinantes: (I) psicológicos: fatores cognitivos e psicoemocionais dos estudantes; (II) socioculturais: relativos ao contexto social do estudante e às características da família, e (III) institucionais: questões didático-pedagógicas que incluem a metodologia de ensino inapropriada, currículo distante da realidade dos estudantes e políticas públicas assistencialistas e de reparação.

O desfecho do artigo de Lima indica que a evasão dos estudantes da EJA passa por fatores externos à escola, embora ela também ressalte que o trabalho educativo que envolve a mediação, a historicidade e a prática social, elementos essenciais das questões didático-metodológicas, estão distantes da proposta pedagógica e, assim, a escola também fracassa internamente, pois não oferece o que os estudantes esperam.

Em seguimento ao processo de pesquisa da literatura que pudesse contribuir com o descritor "Evasão na EJA", trazemos a dissertação da professora Lílian de Oliveira Pereira, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, orientada pela Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni em 2021, intitulada *Evasão escolar na EJA: contextos possíveis e fatores de exclusão*, que apresentou contribuições relevantes para o presente estudo.

A princípio, ao analisar o documento, foi possível perceber que se tratava de mais uma defesa dos fatores extraescolares que levam à evasão, e que pouco poderia contribuir para a estruturação deste estudo. Contudo, o texto da autora promove uma reflexão sobre os aspectos sociais fundamentando-se em Arroyo (2017), Freire (1978), Gadotti (1996) e Pereira (2021) tão bem estruturada e convergente com o presente estudo que foi impossível deixar de fora essa preciosa contribuição.

Além dos aspectos sociais, a pesquisadora reflete sobre a necessidade do estabelecimento de relação direta entre a escolha dos conteúdos e das estratégias didático-metodológica dos docentes em seus planejamentos com as contingências sociais dos estudantes. Esse é o ponto convergente que aproxima a pesquisa dessa autora ao presente estudo. A autora,

> considera que as pesquisas revelaram que existe, na visão de alunos e professores, a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho, contemplando em seus currículos as práticas de trabalho e de emprego a que é submetida a maioria dos alunos que frequentam as classes da EJA. (Pereira, 2021, p. 31)

Ademais, a autora apresenta uma trajetória normativa da modalidade com muita objetividade, o que facilita o entendimento da historicidade das políticas públicas da EJA nos âmbitos federal, estadual e municipal. A pesquisa parte da experiência de uma unidade escolar na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, onde a pesquisadora é professora há mais de 15 anos. É importante destacar também que parte da pesquisa foi realizada no período pandêmico da COVID-19[11], o que obrigou à adaptação ao trabalho remoto em função da imposição das regras de isolamento.

Em seu trabalho, a autora descreve o cenário de exclusão social em que habitam os estudantes da EJA, a impor escassa condição financeira, falta de acesso a direitos sociais como trabalho, segurança, saúde, educação e bens culturais e tecnológicos, primordiais para a sobrevivência intelectual na sociedade contemporânea. Para além de tais questões, a pesquisadora reforça o quanto as responsabilidades da vida adulta interferem diretamente na permanência do estudante na EJA.

A pesquisa de Pereira indica a necessidade do estabelecimento de relações entre currículo escolar e demandas de justiça social. É nesse aspecto que existe convergência entre a pesquisa defendida pela autora e o nosso estudo, a saber: ambos atribuem importância à reflexão sobre a prática pedagógica com base na relação direta entre o ordenamento sistêmico formal dos conteúdos escolares e a vivência dos estudantes adultos. Essa perspectiva dá sustentação ao questionamento de quanto a prática docente, frente à escolha da proposta curricular, precisa dialogar com as necessidades reais da vida do adulto. Nesse sentido, a autora defende a existência desse fator intraescolar na promoção da exclusão do estudante na EJA, ressaltando que:

> No contexto da modalidade EJA, especialmente, os saberes informais e os inúmeros contextos de formação são características intrínsecas de seus sujeitos/aluno. Desta forma, os currículos escolares precisam ser inscritos numa transformação da realidade circundante, numa perspectiva abrangente e potencialmente significativa, por meio da socialização solidária, consciente, crítica e reflexiva do saber cultural disponibilizado nos inúmeros contextos de formação presente na cultura humana. (Pereira, 2021, p. 40)

[11] "A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas. Para minimizar a contaminação, medidas de isolamento social foram obrigatórias, o que impactou diretamente na proibição das atividades escolares presenciais." Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm Acesso em 25 out. 23.

A partir da análise da pesquisa de Pereira foi possível reconhecer o quanto a autora defende a responsabilização da escola e do sistema educacional na garantia da permanência do estudante, ponto focal das hipóteses que sustentam este estudo. No caso de sua pesquisa, trata-se da defesa de um currículo mais adequado às necessidades dos estudantes.

Dando continuidade à pesquisa de teses, dissertações e artigos que tratam da "evasão na EJA", a dissertação de Meg Cutrim Fernandes Santos, com o título: *Permanência na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas da Rede Municipal de Ensino de São Luís,* defendida em 2022 na Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, sob orientação do Prof. Dr. Luís Flávio Neubert. O trabalho contribui para esta tese na medida em que defende o conceito de que a evasão é consequência de múltiplos fatores, incluindo os intraescolares.

A pesquisadora inicia sua dissertação alertando que se trata de uma pesquisa-ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, estado do Maranhão, realizada no intervalo entre 2015 e 2019. Logo no primeiro capítulo, diferencia os termos "evasão" e "abandono escolar", pautando-se nas definições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pelas quais evasão representa a saída do estudante sem a pretensão de volta ao ambiente escolar, enquanto o abandono é caracterizado pelo movimento contínuo de idas e vindas do estudante em um mesmo período letivo. Em sua dissertação a pesquisadora optou por usar o termo "deixou de frequentar", justificando que recorreu ao mesmo termo usado na *Cartilha do Módulo Situação do Aluno* (Inep, 2021). Explica ainda que o Censo Escolar se utiliza também da mesma nomenclatura ao indicar evasão ou abandono para fins de organização dos dados.

No decorrer da sua pesquisa, Santos apresenta os dados da evasão dos estudantes do estado do Maranhão, dando conta de que cerca de um terço dos que se matriculam no período letivo não concluem no tempo indicado, uma realidade parecida com a que ocorre na cidade de São Paulo.

Quadro V
Percentual de Estudantes que Deixaram de Frequentar a EJA

Ano	Cidade de São Luís (Total Geral dos Anos Iniciais e Finais)	Cidade de São Paulo (Média dos anos Iniciais e Finais)
2015	34,01	30
2016	36,30	22
2017	34,95	22
2018	36,30	21
2019	35,47	20

Fonte: Censo Escolar; Santos, 2022. Elaboração própria.

A análise apresenta que os indicadores que representam o percentual de saída antecipada dos estudantes da EJA da cidade de São Luís também são elevados, exigindo da pesquisadora tratamento específico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que tanto São Luís quanto São Paulo apresentam indicadores de evasão diferenciados, porém, elevados para a modalidade, ponto em que se assemelham.

Em sua dissertação, a pesquisadora abordou os fatores internos e externos à escola que podem intervir na baixa permanência do estudante na EJA, além da proposição de um plano de ação e intervenção. Contudo, como o foco desta tese são os fatores escolares internos, os achados que correspondem aos aspectos externos, ou mesmo os planos de intervenção, não foram considerados para estabelecer comparações ou novas reflexões. Os participantes da pesquisa foram os gestores de três unidades escolares, os professores que compõem a equipe e alguns estudantes que responderam ao questionário encaminhado.

A pesquisa de Santos encontrou categorias relevantes sobre os aspectos intraescolares que favoreciam a saída precoce do estudante da EJA, são elas: (I) o currículo desenvolvido nas turmas da EJA, que nem sempre corresponde às necessidades profissionais e sociais dos estudantes, tornando-se descontextualizado da realidade por eles vivida; (II) a perspectiva didático-metodológica empregada pelos professores, que muitas vezes é equivocada frente à diversidade cultural e geracional dos estudantes; (III) a falta da constituição de uma relação harmoniosa entre professores e alunos; e (IV) a fragilidade na constituição identitária dos estudantes como pertencentes ao grupo escolar, o que potencializa a saída precoce. Os achados dessa dissertação convergem com as hipóteses de estudo desta tese, que também foram testadas no processo de pesquisa empírica.

Ainda na busca de pesquisas que tratassem da "Evasão dos estudantes da EJA", o artigo de Tabata Contreras-Villalobos, da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile, e Enrique Baleriola, da Universitat Oberta de Catalunya, Espanha, intitulado: *Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas* (Educação de jovens e adultos: visibilizando trajetórias educacionais diversas), publicado na Revista de Psicologia, vol. 40, n.1, Lima, em 2022, questiona a evasão na Educação de Jovens e Adultos no Chile a partir do reconhecimento das trajetórias escolares dos estudantes.

O artigo estabelece o reconhecimento das trajetórias escolares dos estudantes da EPJA[12] tendo como hipóteses: (I) a existência de uma relação positiva, conforme o gênero e a idade, com a taxa de aprovação final, privilegiando as mulheres e os idosos; (II) a relação positiva

[12] Os autores se utilizaram da nomenclatura Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) em seu artigo.

entre a taxa de frequência e a média de notas com a taxa de aprovação final, e (III) as diferenças significativas em termos de nível de escolaridade e idade encontrada nos resultados.

A justificativa do estudo encontra-se na análise dos dados de evasão escolar no Chile, que mesmo tendo um percentual menor que 5%, abarca de mais de 30.000 pessoas e, dentre elas, mais de 32% são da Educação de Jovens e Adultos. Sobre o perfil do público da EPJA e a realidade da modalidade na atualidade, os autores justificam a importância do estudo e ressaltam:

> A EPJA tende a ser concebida como um subsistema cujo foco principal deveria ser a alfabetização, a educação compensatória de jovens e adultos que em algum momento da vida abandonaram a escola. No entanto, esta visão não responde aos desafios atuais da educação no século XXI, nem com o foco na aprendizagem ao longo da vida, nem com a educação popular tão característica da região latino-americana (Infante e Letelier, 2013). É neste contexto que surge o presente estudo, cujo objetivo é oferecer uma caracterização da população EPJA, descrevendo os seus processos de aprendizagem e abordando as suas trajetórias educativas. Desta forma, poderemos esclarecer como abordar e gerir processos de transformação e melhorias educacionais numa população para a qual ainda existem poucos dados e estudos a este respeito. (Contreras-Villalobos; Baleriola, 2022, p. 77)

Além das mudanças da EPJA em face das transformações sociais, os autores também reforçam o quanto a modalidade vem sofrendo com a política neoliberal, pautada em recompensas financeiras condicionadas a resultados satisfatórios. Os pesquisadores explicam que as instituições que oferecem a EPJA não fazem parte desse processo de ranqueamento, mas sofrem com a falta de investimentos necessários para atender a um contexto composto de estudantes advindos das camadas sociais mais vulneráveis, como o que acontece no ensino regular.

Essa situação de falta de recursos e apoio financeiro tira a responsabilidade do sistema de ensino, incutindo o fracasso e a "evasão" como problemas da ordem pessoal do estudante, contrapondo as orientações da Unesco que indicam que as ações de EPJA devem ser desenvolvidas sob um quadro de inclusão que responda à diversidade dessa modalidade. Desse modo, os autores indicam que a partir das orientações da Unesco a lógica da responsabilização passa do pessoal para a institucional, pois ao deixar de receber recursos necessários para atender a diversidade da EPJA as equipes escolares não conseguem responder às expectativas e demandas desse público. É por isso que os autores afirmam que é urgente e necessária a investigação dos fatores educativos que levam à evasão.

A pesquisa foi documental, baseada em dados públicos do Centro de Estudos do Ministério da Educação do Chile (Mineduc). Os dados revelaram que: (I) dos estudantes que evadem, 30% são homens e 27% são mulheres; (II) as pessoas que fazem parte da modalidade

são hoje, em sua maioria, jovens com baixas taxas de frequência e baixas notas médias, arriscando desertar novamente; (III) que os alunos do ensino secundário técnico-profissional apresentam pior frequência face às restantes modalidades, e (IV) que as pessoas que têm entre 19 e 25 anos têm as médias de notas mais baixas. Em contrapartida, as pessoas com mais de 50 anos apresentam diferenças significativas na relação com todos os outros grupos, mas nesse caso as diferenças são positivas, pois evadem menos e têm melhor desempenho. A pesquisa concluiu que o grupo que está mais exposto ao insucesso e/ou abandono são os jovens do gênero masculino, entre 19 e 25 anos.

A EPJA do Chile vem atendendo a um número cada vez maior de jovens, que por sua vez são os que mais evadem da escola. A partir dessa constatação, os autores indicam que os objetivos da EPJA não estão sendo contemplados e que devem adaptar-se ao novo contexto educativo, entendendo que recebem uma população cada vez mais jovem e com necessidades particulares. Nesse contexto, para além de assegurar o acesso e a permanência do estudante na EPJA, é preciso dar-lhes um sentido para terminarem a escolaridade obrigatória.

A justificativa de agregar essa pesquisa aos estudos correlatos desta tese se deve ao fato de que o foco do estudo está direcionado aos fatores internos da escola e à necessidade de ampliação do conhecimento sobre como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo estudada no âmbito internacional. A partir dos dados encontrados, pode-se ter elementos para estabelecer parâmetros entre as convergências e as divergências nas ações internacionais.

3.1.As políticas públicas e as Diretrizes Curriculares da EJA como foco de pesquisa

A investigação de trabalhos que tinham como eixo as Políticas Públicas e as Diretrizes Curriculares ajudaram no entendimento sobre qual paradigma a Educação de Adultos vem sendo pensada e organizada.

A pesquisa de Roberto Catelli Júnior: *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*, teve orientação da Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro e trata da discussão sobre a intencionalidade desses exames frente à necessidade de escolarização dos estudantes jovens e adultos, mas sem a garantia de uma proposta educativa qualitativa e emancipadora.

Em sua pesquisa, Catelli questionou como o modelo econômico neoliberal influenciou diretamente na constituição do conceito de “educação para a vida” na EJA, à medida em que foi defendido por organizações e discutido em encontros internacionais como a Conferência

Internacional de Educação de Adultos[13] (Confintea), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), no diálogo político sobre aprendizagem e educação de adultos. O conceito de educação permanente foi pauta de discussão desde a III Confintea, realizada em 1972 na cidade de Tóquio, no Japão.

Sobre a relação das determinações econômicas e o conceito de educação permanente, Catelli (2016, p. 43) explica que "A mudança de perspectiva na EJA consiste em uma visão mais ampla do sujeito, o qual teria o direito a uma educação permanente em um contexto de rápidas transformações tecnológicas e falência do ensino convencional face a um novo paradigma de produção." Segundo o autor, as estratégias do poder econômico trabalham com a relação dos conceitos de transformação produtiva e equidade. Com a progressão na formação de adultos, a força de trabalho se torna mais produtiva e mais próxima do desenvolvimento tecnológico, constituindo um cenário que colabora com o fortalecimento do mercado consumidor e do contexto econômico. O estudo de Catelli procurou verificar o quanto os exames nacionais de certificação conseguiram, ou não, cumprir o papel de reduzir as desigualdades ao promover a conclusão da Educação Básica. E também questiona se as estratégias utilizadas nesses exames são includentes e a quais grupos são destinados.

Diante dos resultados da pesquisa, o autor concluiu que os demandantes das políticas de certificação são aqueles provenientes das camadas sociais mais vulneráveis; são estudantes que já sofreram inúmeras formas de exclusão social. A pesquisa também aponta que os programas de certificação no Brasil, no Chile e no México não consideram os conhecimentos prévios constituídos nas vivências profissionais desses estudantes, valorizando apenas as habilidades e competências referentes às demandas escolares e do contexto econômico. Nesse aspecto, Catelli reforça que esses programas em nada se assemelham com a proposta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) produzida em Portugal. Na verdade, a política de certificação nos três países estudados não passa de uma estratégia de elevação de escolaridade realizada de forma altamente questionável, na medida em que não reconhece nem qualifica o conhecimento de seus jovens e adultos. A RVCC portuguesa citada na pesquisa de Catelli tem como objetivo reconhecer e validar as experiências e os conhecimentos construídos pelos adultos em contextos formais e não formais ao longo de suas vidas.

Sobre esse programa, o livro *A Escola da Vida: fragmentos de uma década* (2000-2010) - reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal, de Lurdes Pratas Nico (2011), faz um estudo detalhado do RVCC. O livro é parte da tese do doutoramento da autora

[13] No Capítulo III deste estudo, intitulado *Os desafios da Educação de Jovens e Adultos*, será apresentada a história e o calendário de encontros realizados desde a sua primeira edição, em 1949, na Dinamarca.

na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, no ano de 2010, com o título: *Avaliação do(s) impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo, período 2001-2005*.

A obra investiga os processos de construção de conhecimento dos adultos a partir das experiências vivenciadas nas diversas relações que estabelece na sociedade, fora de contextos formais de escolarização. Para tanto, a autora resgata a história da Educação de Adultos em Portugal, na qual pauta-se em Lima (2005) ao afirmar que a Educação de Adultos passou, no princípio, por uma certa lógica de educação popular e associativismo; em seguida, por uma concepção de controle social e escolarização compensatória; por fim, fincou-se na perspectiva de modernização econômica e gestão dos recursos humanos. No que se refere à perspectiva da educação popular e ao aspecto compensatório, essas são fases semelhantes encontradas na história da EJA brasileira. Todavia, a concepção de gestão e de recursos humanos ainda é um desafio para a modalidade no Brasil.

Semelhante ao que aconteceu no Brasil, em Portugal também se verificou o trabalho dos movimentos sociais na Educação de Adultos paralelamente ao ensino institucional público. Além dessas associações populares, também existia, em 1979, uma rede conhecida como "Casas do Povo", constituída por 1139 unidades distribuídas pelo continente e pelas ilhas. O poder público da época intencionava transformar as Casas do Povo em Centros de Cultura e Educação Permanente, em funcionamento concomitante aos Centros Culturais. Desse modo, a alfabetização e a chamada educação não formal são asseguradas por essas associações e organizações de matriz popular. (Nico, 2011, p. 23)

A proposta do RVCC parte do conceito de "educação para a vida", que não é atual em Portugal, mas vem de discussões que ocorrem desde a década de 1970, conforme aponta a autora:

> Já havia uma referência muito clara ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, através de uma "avaliação de toda a formação anterior do adulto, bem como da "aprendizagem inorganizada" realizada por ele ao longo da vida" e daí o surgimento, em 1979, como uma necessidade na área da educação e formação de adultos, "de um sistema de créditos e de unidades de valor tanto no que respeita à formação geral, como à qualificação profissional. (Nico, 2011, p. 23)

Entretanto, na década de 1980 a Educação de Adultos sofre um retrocesso no que se refere ao apoio das políticas públicas governamentais portuguesas, motivo pelo qual a autora reafirma:

> Houve um conjunto de factores para que a educação de adultos passasse a viver com um estatuto de certo modo marginal, no quadro das políticas educativas da época. Entre esses factores apontam-se: *(I)* a existência de bolsas de actividades apenas para as acções de alfabetização; *(II)* o reduzido número de bolsas de investigação na área (apenas 17, entre 1981 e 1983); *(III)* a ausência de actividades de leitura nas bibliotecas populares; *(IV)* as iniciativas com um cunho marcadamente escolar. Em 1984, por exemplo, existem apenas seis unidades experimentais da rede de "Centros de Cultura e de Educação Permanente. (Nico, 2011, p. 25).

Esse cenário de diminuição de recursos e marginalização da Educação de Adultos trouxe consequências diretas para os adultos pouco escolarizados que apresentavam dificuldades no âmbito profissional e nas relações familiares (no que se refere ao apoio à educação dos filhos). Além desses dois aspectos, as gerações mais jovens não encontraram amparo para as necessidades formativas necessárias ao longo da vida.

Cabe ressaltar que, naquela época, duas formas de atendimento eram encontradas na Educação de Adultos: a escolar, oferecida pelas instituições educacionais e reconhecida como "educação recorrente", e a extraescolar, uma extensão educativa voltada para a formação profissional, cultural e cívica. Semelhante ao que ocorre no Brasil, o ensino recorrente apresentava dados insatisfatórios no que se refere à sua conclusão, indicando altos índices de abandono por parte dos estudantes. Como fatores desse insucesso, Nico cita Alonso (2000, p. 22) e Matos *et al* (2005, p. 43-45), quando os descreve:

> (I) Proximidade, no currículo e nas práticas, com o modelo escolar; (II) Rigidez do modelo; (III) Percursos formativos pouco flexíveis (excessiva carga horária, sobretudo da componente profissionalizante, hoje designada tecnológica); (IV) Falta de articulação com outros subsistemas de formação; (V) Inadequação do sistema de unidades capitalizáveis aos mais jovens; (VI) Ausência de perfil de alguns docentes que ministravam a formação e (VII) Ausência de meios pedagógicos adequados (Nico, 2011, p. 27).

Além da semelhança dos indicadores de evasão, os fatores apontados que causam esse cenário em Portugal também se assemelham aos detectados no Brasil. São fatores que advêm de questões internas vinculadas à organização escolar e afetam diretamente as demandas da vida profissional e pessoal do estudante.

A partir dos anos de 1990, inicia-se um movimento internacional de defesa do conceito de Educação Permanente, encontrado também na V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo. Esse conceito está alicerçado nas necessidades da sociedade moderna, caracterizada pelas aligeiradas e constantes mudanças determinadas pela evolução tecnológica. Em tal contexto, os meios de produção da atualidade exigem a formação de um sujeito também em constante aprendizado, logo, a determinação

econômica, mais do que nunca, continua influenciando diretamente na condução das diretrizes curriculares e nas políticas de educação.

No início do século XXI, o conceito de Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e passa a ser reconhecido como Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), importante no contexto da sociedade do conhecimento e defendido sobre os nove argumentos seguintes, aqui descritos de forma sintetizada:

> (I) A importância de se dar a oportunidade a todos de dar continuidade aos percursos formativos; (II) A constatação de que parte significativa da população ativa não tem os níveis de escolaridade essenciais a uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva; (III) A sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação e do conhecimento, ambos elementos essenciais e estruturais da vida social, política e económica; (IV) A mudança contínua do conhecimento, uma vez que este evolui a um ritmo tal que exige dos indivíduos uma preparação e uma capacidade de adaptação; (V) A existência de uma economia do conhecimento; (VI) A coesão e a inclusão sociais, valores que importa valorizar, sendo que a educação e a aprendizagem são condições essenciais para que isso se concretize.; (VII) A necessidade de acesso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação; (VIII) O combate à exclusão escolar dos jovens e (IX) Uma questão de sobrevivência dos próprios sistemas de educação. (Nico, 2011, p. 40-41)

Diante da importância conferida: (I) ao reconhecimento dos conhecimentos formais e sociais adquiridos pelos estudantes ao longo da vida; (II) ao valor dos diferentes contextos não formais e informais de aquisição, atualização de competências, saberes e aprendizagens; (III) aos baixos índices de escolarização e (IV) ao reconhecimento crescente da redução do valor social atribuído aos diplomas, foi criado em Portugal, no ano 2000, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). O Sistema se organizava em três eixos: certificação formal e escolar das aprendizagens experienciais, utilização das abordagens biográficas no reconhecimento das competências e operacionalização de um referencial de competências-chave.

Esse sistema, além de reconhecer os saberes acumulados ao logo da trajetória de vida dos estudantes, promove também a formação contínua para o exercício da cidadania, enquanto busca atender o estudante adulto em todas as suas singularidades, expectativas e necessidades, tentando contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo. É uma proposta de Educação de Adultos que procura centrar-se na situação real desse público, estruturada nos eixos: reconhecimento, validação e certificação.

O eixo reconhecimento abrange o resgate dos conhecimentos construídos pelos adultos ao longo de sua vida, por meio das diversas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais dos quais fez ou ainda faz parte. São os conhecimentos construídos fora do sistema

escolarizado, ou na denominada educação não-formal. O reconhecimento desses conhecimentos se dá pela análise do resgate autobiográfico do estudante, numa imersão que se torna objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva (história de vida); trata-se de um processo de autoconhecimento que se pauta na perspectiva freiriana da conscientização, na qual o sujeito é capaz de sair de um estado de consciência ingênua para a crítica, estágio a partir do qual ele tem condições de avaliar suas competências diante do que lhe é exigido.

O eixo validação "é o ato formal realizado pela entidade devidamente acreditada e que se consubstancia no conjunto de atividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida." (Art. 7.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro[14]) A validação é realizada por um júri e, quando o adulto não atende aos critérios especificados para a sua aprovação, é indicado para uma formação em cursos de curta duração. Os critérios para a validação são: (I) a análise da atitude favorável do indivíduo em relação a si e aos outros; (II) a busca do positivo, quer dizer, ser capaz de demonstrar a experiência adquirida, e (III) a metamorfose pessoal, que significa analisar as mudanças ocorridas que podem possibilitar novas experiências.

Por fim, o eixo certificação corresponde ao processo de confirmação das competências. Esse resultado é registrado na Carteira Pessoal de Competências-Chave, concernente à conclusão dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que sintetiza a trajetória vivenciada nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A experiência com o Sistema do RVCC em Portugal comprova o quanto a Educação de Jovens e Adultos não pode estar submetida a uma organização semelhante à realizada no ensino regular. São inúmeras as diferenças que separam o ensino regular da EJA e que precisam ser consideradas no processo de promoção de políticas de atendimento da modalidade. A busca por experiências inovadoras que atendam às necessidades desse público é tarefa urgente de todos os profissionais envolvidos na modalidade.

Em continuidade à pesquisa sobre as Políticas Públicas e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, o artigo *Network governance in adult education: an international comparison of network-focussed political strategies for the provision f adult education in Italy, Nigeria and Germany* (Governança em rede na educação de adultos: uma comparação internacional de estratégias políticas focadas em redes para a oferta de educação de adultos na Itália, Nigéria e Alemanha), de Jörg Schwarz e Jessica Klinschmidt, professores de Educação Continuada e Aprendizagem ao Longo da Vida na Faculdade de Ciências Humanas

[14] Legislação vigente em Portugal.

e Sociais Helmut-Schmidt-Universität - Universidade das Forças Armadas Federais de Hamburgo, Alemanha; Francesca Lasi, do Departamento de Ciências Humanas da Escola de Doutorado em Humanidades da Universidade de Verona, Itália; Fatima Ibrahim Muhammad, da Faculdade de Educação da Universidade Bayero, Kano, Nigéria; e Success Ayodeji Fasanmi, do Departamento de Managment Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Obafemi Awolowo, Ile-Ife, Nigéria. Publicado no *Sisyphus Journal of Education*, volume 10, *Issue* (edição) 02, em 2022, o artigo apresenta o cenário das políticas públicas para a Educação de Adultos desses três países, dois europeus e um africano.

O documento tem como objeto de estudo o questionamento do papel que a rede de governança exerce na Educação de Adultos nos três países pesquisados. No início do texto, os autores definem rede de governança como formas adaptáveis de organização, capazes de evoluir conforme as mudanças sociais e ambientais dos lugares em que atuam. São formas basicamente não-hierárquicas nas quais os atores são entidades corporativas privadas, não estatais. Essas organizações participam da formulação e implementação de políticas públicas junto ao governo. Ao longo da introdução do artigo, os autores ressaltam a necessidade da criação de uma identidade comum entre as redes, a fim de favorecer a superação das dificuldades encontradas no trabalho com a Educação de Adultos.

A análise dos autores sobre a função da rede também discorre sobre o novo formato de controle político posto pelo novo cenário econômico no qual o capitalismo impõe outra forma de gestão pública, pela qual são minimizados o apoio financeiro aos programas sociais e as responsabilidades são repassadas a entidades não-governamentais. Em tal contexto, os autores indagam sobre em que medida o trabalho das redes com a Educação de Adultos atende à manutenção das tradições locais ou se, em vez disso, estão incumbidos de garantir as necessidades do mercado de trabalho e do controle político local. Em outras palavras, questionam se o trabalho das redes serve para ampliar a ações dos grupos sociais ou para a manutenção da contínua mercantilização da Educação de Adultos

A metodologia do trabalho pautou-se na comparação do trabalho das redes nos três países. Os dois países europeus guardam muitas semelhanças, por exemplo, seus sistemas educativos estão enraizados no Iluminismo europeu); mas ao mesmo tempo estão repletos de peculiaridades regionais; no caso do país africano, seu sistema educacional está organizado pela situação pós-colonial. As categorias empregadas foram: contexto histórico e político, documentos legais, objetivos, atores envolvidos, práticas e relacionamentos e proposições para o futuro.

As análises comparativas iniciaram-se pela Itália, país no qual se promove o trabalho com a Educação de Adultos pautado no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, de acordo com as orientações da V Confintea de Hamburgo, nas quais se indicam a necessidade de garantir o direito à cidadania de todos por meio da diminuição das desigualdades sociais. As iniciativas devem partir dos territórios que reconhecem suas necessidades e especificidades. Contudo, somente após 10 anos esses princípios foram normatizados, devido a vigência de governos de direita extrema. Em 2012, o governo federal assina um decreto conjunto entre Ministério da Educação e do Desenvolvimento e Trabalho, dando autonomia às províncias para reorganizarem suas diretrizes.

Nesse período, a Europa passava por um momento de crise econômica e o poder público precisa apoiar medidas que pudessem amenizar seus impactos na população, principalmente os segmentos mais vulneráveis. Desse modo, foi criado um subsídio ao desempregado para que pudesse participar de uma formação profissional, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho e movimentar a economia local. Na Itália, os objetivos versaram sobre: aumento das competências do indivíduo; preenchimento das lacunas sociais e promoção da educação atrelada à formação profissional, com foco nas necessidades de mercado.

Os níveis de intervenção das redes na Itália são amplos e abarcam: (I) a entrada no Ensino Superior; (II) o aumento dos níveis de competência profissional por meio do programa de reconhecimento, validação e certificação de competências, e (III) a educação formal e a educação informal. Ao Estado cabe a tarefa de monitorar, avaliar e fornecer as diretrizes. Destaque-se uma semelhança, dentre outras, encontrada nesse documento que se assemelha à realidade brasileira: os índices de acesso e de permanência dos estudantes são baixos.

As análises da Nigéria apontam para a constituição de uma Comissão Nacional para Alfabetização em Massa, uma agência nacional que controla as ações da rede de governança. Os objetivos da rede nesse país são: (I) criar condições para a implementação de políticas públicas de Educação de Adultos, com formação e treinamento dos "facilitadores". (II) promover a criação de estratégias de alfabetização em massa em parceria com universidades e agências governamentais; (III) fornecer materiais básicos, e (IV) oferecer a Educação de Adultos à população que não teve acesso à educação em algum momento de suas vidas.

Além dos objetivos já mencionados, o poder público tenta incentivar a educação em contextos não escolarizados, pela via da criação de bibliotecas e salas de leitura, programas educativos televisivos e radiofônicos. O governo busca parcerias com entidades internacionais, a fim de arrecadar fundos suficientes para a manutenção desses projetos. O grande desafio da

rede na Nigéria é a falta de recursos que possam financiar os projetos de intervenção educacional.

Já na Alemanha as redes desempenham um trabalho regionalizado, caracterizado como Regiões de Aprendizagem. Como na Itália, promove a Educação de Adultos pautada nos princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida; diferentemente do outro país, não ambiciona atender às demandas do mercado de trabalho. Na Alemanha, os objetivos do trabalho da rede com a Educação de Adultos são: (I) o combate às desigualdades; (II) o desenvolvimento de competências básicas e (III) o reconhecimento das habilidades. Além disso, busca financiar ações de pesquisa e de avaliação do programa.

Nessa direção, há um programa de financiamento regional para atender a educação formal e não-formal, as novas culturas de aprendizagens e as técnicas de sustentabilidade, ou seja, a responsabilidade pela educação é regionalizada. Esse cenário de trabalho regionalizado mantém parcerias com instituições de ensino, da indústria, do comércio e entidades sociais, constituindo uma rede de apoio e de responsabilidades. O programa direciona seu trabalho para as necessidades do território, o que compreende o papel da aprendizagem e do desenvolvimento para a prosperidade regional, a estabilidade social e a realização pessoal. Os recursos são destinados para o desenvolvimento do potencial humano.

Após a caracterização do trabalho da rede na Educação de Adultos nos três países, foi possível perceber o quanto a determinação econômica interfere diretamente nas diretrizes educacionais. No caso da Itália, é clara a determinação do mercado de trabalho em relação à formação profissional na Educação de Adultos. Na Nigéria, ainda se tem um longo caminho a percorrer na garantia dos direitos básicos voltados à alfabetização, que estão diretamente relacionados com a condição pós-colonial do país. Já na Alemanha, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é devidamente realizado nas regiões de aprendizagem, e mesmo considerando as necessidades do território, o programa não deixa de garantir as necessidades individuais dos sujeitos envolvidos.

Os autores concluem que o trabalho da rede de governança é determinado pelos contextos nacionais e pelas tradições das instituições históricas da Educação de Adultos. Em tal contexto, os futuros esforços de investigação devem reconhecer as iniciativas de baixo para cima, respeitando as especificidades dos territórios. Alertam ainda que, com o avanço tecnológico, as redes terão cada vez mais possibilidades de integração e de controle do trabalho com Educação de Adultos. Contudo, os próprios autores afirmam não ter literatura acadêmica necessária para avaliar esse novo contexto.

No decorrer da investigação sobre as pesquisas e estudos recentes que tratam das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, o artigo da Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), que tem como título: *Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente*, publicado na Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio-ago. em 2008. No artigo, Di Piero discute os resultados de uma pesquisa participativa que envolveu vinte países da América Latina e do Caribe sobre as políticas públicas da EPJA. O documento, com mais de 15 anos, ainda se mostra atual diante do que se vem observando em outras publicações que tratam das políticas públicas para a EPJA no Brasil e na América Latina.

Tratando-se de uma pesquisa participativa que contou com a contribuição de cientistas de vinte países, que aqui relacionamos na íntegra: Blas Regnault (Venezuela), Frantz Grandoit (Haiti), Germán Moncada (Honduras), Gloria Hernández (México), Jaime Canfux (Cuba), Javier Corvalan (Chile), Jorge Jairo Posadas (Colômbia), José Rivero Herrera (Peru), Laura Ines Zayas Rossi (Paraguai), Lidia Mercedes Rodríguez (Argentina), Luz Aleyda Terán (Panamá), Myrna Rivas (Porto Rico), Nelsy Julieta Lizaraso (Equador), Noel Aguirre (Bolívia), Odili Robles (Nicarágua), Patricia Badilla (Costa Rica), Pilar Ubilla (Uruguai), Sergio Haddad (Brasil), Silvia Lorena (El Salvador). A equipe foi coordenada por Maria Clara Di Pierro (Brasil), Arles Caruso Larrainci (Uruguai), Maria Mercedes Ruiz Muñoz (México), Miriam Camilo Recío (República Dominicana), com apoio de Meynardo Vazquez Esquivel e Jorge Rivas, da Direção de Pesquisa do Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe (Crefal), sediada no México.

O documento está organizado em oito seções que tratam de: (I) o contexto da EPJA nos países da América Latina e Caribe; (II) a caracterização dos sujeitos da EPJA; (III) a influência das agências internacionais na EPJA; (IV) a apresentação da continuidade e rupturas das políticas da EPJA; (V) as relações entre Estado e sociedade civil; (VI) a formação dos educadores; (VII) os silêncios eloquentes e (VIII) as promessas de uma EPJA mais relevante.

Na primeira parte do artigo, a autora faz uma breve apresentação dos objetivos do documento e as categorias a serem observadas, a saber:

> Cinco foram os eixos orientadores da pesquisa: a construção do direito à educação de jovens e adultos, sua articulação com o mundo do trabalho e da geração de renda, a formação de seus educadores, a consideração da diversidade sociocultural dos beneficiários, sua contribuição para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável. (Di Pierro, 2008, p. 368).

O século XX foi marcado por transformações demográficas relacionadas com a redução das altas taxas de mortalidade e de natalidade, o que resultou no aumento da população jovem. Em outras pesquisas, principalmente aquelas voltadas à discussão do fenômeno da juvenilização, essa informação é valiosa, pois justifica toda a articulação do poder público na organização de políticas de assistência para esse perfil populacional, em que contaram, direta e equivocadamente, com o apoio da EPJA.

Já no início do século XXI, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, verifica-se a redução da natalidade, a qual, agregada ao aumento da longevidade da população, promove o aumento da população adulta na sociedade. Essa nova perspectiva muda a organização das famílias, do mercado de trabalho e das demandas por direitos sociais. Outro fenômeno sociodemográfico foi o êxodo do campo para as cidades e a concentração da população nos grandes centros urbanos. O sistema educacional acompanhou essas transformações sociodemográficas universalizando o acesso dos estudantes à educação básica. Contudo, a expansão da oferta educacional foi realizada sem considerar as desigualdades econômicas e sociais, com uma proposta de ensino desvinculada da realidade de grande parte dos estudantes originários das camadas mais vulneráveis da população, o que desencadeou um alto índice de reprovação e evasão desses alunos do ensino regular.

Diante desse novo cenário, a EPJA foi chamada a contribuir para: (I) acolher os migrantes rurais que precisavam reorganizar seus conhecimentos e modos de vida; (II) proporcionar formação à população adulta que não deixou de frequentar a escola; (III) resgatar os estudantes egressos do ensino fundamental regular e (IV) promover a atualização dos conhecimentos a todos que assim o desejarem, a fim de atender o princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida. A autora ressalta ainda que, além das transformações sociodemográficas apresentadas, as políticas da EPJA sofreram grande influência dos movimentos sociais, com pautas de reivindicação contra a hegemonia do poder da elite opressora sobre a classe trabalhadora oprimida.

Perante o exposto, é possível encontrar uma disputa de projetos educativos entre a educação popular e a educação de jovens e adultos, conforme explica a autora:

> De um lado, concepções, discursos, políticas e práticas que, informados pela teoria do capital humano, projetam na educação benefícios econômicos para os indivíduos e sociedades, priorizando a qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento capitalista globalizado; de outro, aquelas que, privilegiando os valores da justiça e igualdade, além de dotar as camadas populares das competências e credenciais requeridas pelo mercado de trabalho, de modo a protegê-las do desemprego e da pobreza extrema, proporcionam a formação técnica, humana e política para lutar por transformações societárias que assegurem vida digna em ambientes sustentáveis e

> convivência democrática com respeito à diversidade e aos direitos humanos. (Di Pierro, 2008, p. 372).

A segunda parte do artigo buscou caracterizar quem são os sujeitos que compõem a EPJA. De todas as categorias encontradas que pudessem caracterizar o público-alvo da modalidade, a exclusão perpassa por todas elas. São pessoas que sofrem a exclusão nos mais diferentes contextos: sociais, econômicos e identitários, e padecem das agruras dos preconceitos racial, de gênero e étnico.

A terceira parte do artigo descreve a atuação das agências internacionais na organização das diretrizes da EPJA. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) foram decisivas para a efetivação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, com a EPJA deixando seu caráter compensatório e alfabetizador para assumir uma proposta educacional capaz de formar o "homem novo", preparado para as rápidas mudanças determinadas pela nova ordem econômica mundial e a sociedade da tecnologia e da informação - esse novo paradigma reduziu as políticas voltadas à alfabetização. De acordo com Torres (2008, p. 377-378, *apud* Di Pierro, 2006),

> A boa nova do renovado impulso é, não obstante, ofuscada pela dispersão e até mesmo superposição de esforços em escala nacional e regional; pela persistente mentalidade setorial que pretende avançar sobre o analfabetismo sem se ocupar expressamente das políticas econômicas e sociais que o geram e reproduzem; pela persistente falta de articulação entre a alfabetização no meio escolar e a realizada fora deste; pelo tradicional descuido da alfabetização em zonas rurais, bem como de populações e línguas indígenas; pela conhecida ênfase quantitativa e perseguição das estatísticas e metas erradicadoras que – como sabemos por longa experiência – conspiram contra a qualidade e sustentabilidade das ações e de aprendizagens, e menosprezam o acesso efetivo à cultura escrita por parte da população.

As críticas sobre a redução de investimentos na alfabetização partem de vários grupos envolvidos com os processos de alfabetização e intencionam a conscientização dos coletivos na direção da emancipação e da transformação social.

A quarta parte do artigo promove a reflexão sobre as políticas públicas voltadas para a EPJA, asseverando que elas seguem o modelo determinado pelo capitalismo neoliberal no qual o Estado não se responsabiliza, ou reduz sua responsabilidade, pelos investimentos sociais, transferindo esses encargos a organizações não-governamentais e à sociedade civil. A descontinuidade político-administrativa é outro fator determinante da precarização de processos de acompanhamento e coordenação dessas políticas. A pesquisa apontou que, em alguns países, a descentralização das políticas para a EPJA foi favorável a fins de reconhecimento das demandas, de repasse de investimentos e de controle social. Brasil, Chile e Equador são

exemplos desse modo de atendimento. Já em outros países, como na Argentina, esse modelo enfraqueceu a instância de coordenação nacional e a EPJA adquiriu uma configuração heterogênea, dispersa e fragmentária (Di Pierro, 2008, p. 382). Também há países, como o Chile, em que as organizações não governamentais exercem o serviço terceirizado sem qualquer influência nas diretrizes da modalidade, apenas cumprindo as atividades educativas.

Os dados da pesquisa comprovaram que a EPJA permanece compensatória, com recursos financeiros e humanos precários e improvisados, o que, consequentemente, gera resultados insatisfatórios, com elevados índices de retenção e de evasão dos estudantes.

A organização da sociedade civil foi pauta de reflexão da quinta parte do artigo, a qual mostra como os movimentos sociais investem em uma proposta de educação voltada para a conscientização, a emancipação e a transformação social.

No que tange à formação de educadores, que corresponde à sexta parte do artigo, a pesquisa comprovou que ainda é precária e não institucionalizada, com exceção de Cuba. A posição marginalizada da EPJA não incentiva a promoção de cursos na graduação ou na especialização nas universidades. Os profissionais que atuam na modalidade são os mesmos que trabalham com crianças e adolescentes, utilizando metodologias equivocadas e distorcidas para a modalidade. Nas organizações não governamentais os instrutores ou facilitadores são membros da comunidade, muitas vezes sem formação para exercer a docência.

A pauta sobre a sustentabilidade, sétima seção do artigo, não tem aderência suficiente para uma atuação eficiente na EPJA. Sobre esse aspecto, a autora explica que: “Nossa hipótese a esse respeito é que a EPJA não tem liderança simbólica na atual conjuntura para articular em seu marco de ação as políticas e práticas de educação ambiental, do mesmo modo que não logra fazê-lo com temas da educação para a saúde ou para a inclusão digital.” (Di Piero, 2008, p. 388)

Segundo os dados apresentados no artigo, fica claro que as orientações das agências internacionais sobre os objetivos da EPJA de formar o “novo homem, capaz de enfrentar as transformações sociais” não se sustentam, pois os temas que estabelecem essa agenda contemporânea não fazem parte das ações da modalidade.

Por fim, na oitava parte do artigo, discute-se o quanto as ações direcionadas à EPJA estão em desacordo com as tratativas assumidas nas agências e conferências internacionais sobre a nova formação para o atendimento das demandas da atualidade, como as transformações sociais, as mudanças do mundo do trabalho e a necessidade de estabelecimento de uma vida mais sustentável. O artigo indica que dois são os formatos de EPJA encontrados na maioria dos países, um voltado para a população mais vulnerável financeiramente, com ações focadas no assistencialismo e no ensino compensatório, de que são exemplos: a Misión Vuelvan Caras, da

Venezuela, o Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, na Argentina, e o Plan de Superación Integral para Jóvenes que no Trabajan ni Estudian, de Cuba (Di Pierro, 2008); o outro com ações focadas na formação integral do estudante, com currículo flexível, conteúdos relacionados a saúde e bem-estar, novas tecnologias de informação e aprendizagem, sustentabilidade e as demandas territoriais, tais como o *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo* (MEVyT), desenvolvido no México, e o programa chileno Chilecalifica.

Ao final do artigo, a autora alerta para outras iniciativas inovadoras que acontecem nas diferentes regiões da América Latina, mas joga o tratamento delas para outras produções. De todo modo, a estrutura do artigo e o renomado grupo de pesquisadores que o assina, faz do artigo um documento robusto, com informações imprescindíveis sobre o cenário da EPJA na América Latina e no Caribe. A partir dele podem ser fundamentadas novas pesquisas e em muitos campos de estudo da EPJA, desde a questão das políticas públicas até os desafios da contemporaneidade como a "evasão", a juvenilização e a alfabetização digital.

Durante a pesquisa sobre as políticas públicas da EPJA, também no contexto internacional, temos o documento: *Adult Education and Training in Europe: Building Inclusive Pathways to Skills and Qualifications*, publicação da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA, Análise das Políticas de Educação e de Juventude), da Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, de 2022, oferece um amplo estudo sobre a Educação e a Formação de Adultos na Europa.[15]A Eurydice corresponde a:

> Uma rede europeia que coliga e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da Educação e Formação desde a Educação de Infância ao Ensino Superior.[16]

Esse documento está organizado em capítulos que objetivam apresentar os dados mais recentes sobre a Educação e a Formação de Adultos na Europa relacionados com: (I) dados contextuais; (II) políticas públicas; (III) oferta de educação e de formação; (IV) recursos financeiros; (V) emprego de diferentes metodologias e (VI) serviços de orientação.

O texto tem início com a reflexão sobre o contexto socioeconômico da atualidade vinculado às rápidas mudanças tecnológicas e transformações digitais que exigem dos sistemas

[15] Durante a leitura do documento indicado, o termo usado para designar a modalidade EJA na Europa é Educação e Formação de Adultos, o que promove a reflexão sobre a representatividade que existe no uso dessa nomenclatura frente aos objetivos da modalidade no continente europeu.
[16] Disponível em https://www.dgeec.mec.pt/np4/54/, acesso em 07 nov. de 2023.

educativos a proposta de desenvolvimento de capacidades ao longo da vida, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho. O documento aponta que a Educação e a Formação de Adultos contribuem na garantia da empregabilidade e do acesso à saúde e ao bem-estar social, tendo em vista que adultos com baixo nível de escolaridade tendem a viver em condições menos favoráveis. Nesse cenário, o Relatório Eurydice alerta para a responsabilização dos sistemas educativos quanto ao oferecimento dessa modalidade e apresenta os dados sobre as abordagens da atualidade.

Os dados encontrados sobre a Educação e a Formação de Adultos na Europa, apontam para o seguinte contexto: (I) cerca de um, em cada cinco adultos da União Europeia, não concluiu o ensino secundário superior; (II) os países do Sul da Europa (Espanha, Portugal, Itália, Grécia, Turquia, Vaticano, San Marino, Mônaco, República de Malta e Andorra) são os que apresentam os níveis mais baixos de escolarização de adultos; (III) os adultos mais jovens têm maiores níveis de escolaridade; (IV) a maioria dos adultos sem nível superior são de outras nacionalidades, mas do próprio continente; (V) por volta de 40% dos adultos sofrem com a exclusão digital; (VI) os países com menores índices de adultos com ensino superior incompleto são os localizados na Europa Setentrional, formada por oito países: Estônia, Letônia, Lituânia, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia, e (VII) os países do Leste Europeu concentram os maiores índices de adultos com ensino superior incompleto.

No que se refere ao estabelecimento das políticas públicas para a Educação e Formação de Adultos, o Relatório Eurydice considera que mais da metade dos países europeus oferecem metas concretas, e que os adultos podem melhorar suas competências por meio de diversos programas, desde o ensino básico até a capacitação de competências. De acordo com esse documento, apenas sete países não assumiram a construção de políticas oficiais e estratégicas para a modalidade. Sobre a organização desses programas, a pesquisa apontou que:

> A maioria dos países europeus financia programas de ensino básico de "compensação" ou de "remediação", isto é, programas dirigidos a aprendentes adultos enquadrados no sistema de educação inicial até a conclusão do secundário inferior. Estes programas podem contemplar elementos vocacionais e, por conseguinte, conduzir a qualificações profissionais reconhecidas. (Relatório Eurydice, 2022, p. 16)

Os programas de compensação ou remediação são organizados na forma de disciplinas individualizadas, permitindo que o estudante frequente o curso de forma fragmentada, com dinâmicas mais ágeis e de curta duração. Existe também a preocupação de oferecimento aos migrantes de cursos voltados para a apreensão linguística, além das iniciativas de entidades públicas e privadas no oferecimento de bibliotecas e outros serviços culturais. No que se refere

à qualificação, os países europeus oferecem cursos de diversos formatos, desde os programas de ensino secundário superior para aprendentes adultos até o desenvolvimento de sistemas de qualificação complementares ao sistema de ensino considerado regular.

Sobre o financiamento, o documento indica que há países que cobram "propina[17]", outros o fazem apenas de adultos e há outros ainda que não cobram. A cobrança financeira é apontada como um obstáculo para a qualificação dos adultos, principalmente aqueles com menor poder econômico. O documento revela que existem várias medidas de apoio financeiro disponíveis na Europa; no entanto, de um modo geral, não se destinam especificamente aos adultos pouco qualificados.

Uma categoria importante apresentada no documento é o da Aprendizagem Flexível. O documento comprovou que as causas da incompletude dos estudos de muitos adultos estão relacionadas às demandas e responsabilidades impostas pela vida adulta, com a distância das instituições e a falta de adequação dos cursos oferecidos. Nos países europeus, as atividades que contemplam o conceito de aprendizagem flexível são ofertadas no formato de plataformas *E-learning*[18], na modularização e na legitimação de créditos com o Programa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contudo, este último programa nem sempre está acessível aos adultos que mais necessitam. Sobre o Programa RVCC, o documento indica:

> Na Europa, a validação da aprendizagem não formal e informal conduz a diferentes resultados em termos de qualificações. Em alguns países, o processo pode conduzir a qualificações formais completas, enquanto noutros países só é possível obter uma qualificação formal parcial e/ou certificados não formais. Num número limitado de países, nenhum dos cenários supra indicados é viável. (Relatório Eurydice, 2022, p. 21).

Na última parte do Relatório, reflete-se sobre a questão dos serviços de orientação da Educação e da Formação de Adultos, os quais estão disseminados por toda a Europa; porém, raramente são dirigidos a adultos com baixos níveis de competências básicas e de qualificações.

Desse modo, o Relatório Eurydice apresenta um cenário amplo sobre a Educação e Formação de Adultos na Europa, indicando dados recentes relacionados ao contexto histórico atual, o que determina, diretamente, a constituição de políticas públicas. O documento afirma que a modalidade é oferecida de diferentes formas. Contudo, os dados revelam que os adultos

[17] O significado de propina aqui tratado é no sentido de mensalidade ou pagamento pelo curso, e não como pagamento ilegal por concessão.
[18] *E-Learning* é um uma forma de educação a distância que emprega recursos computacionais e audiovisuais para promover o aprendizado.

com maior vulnerabilidade econômica e os que apresentam índices de escolarização mais baixos são os que menos participam desses programas, principalmente devido ao baixo conhecimento sobre o uso das ferramentas digitais de comunicação e informação.

É assim que, mesmo nos países da Europa, existe um contingente considerável de pessoas que não têm seu direito à educação preservado, o que novamente remete à reflexão de que as orientações das agências internacionais sobre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida ainda é um sonho distante, mesmo para os países mais desenvolvidos do planeta.

3.2.A gestão e a organização do trabalho docente da EJA

Nesse Eixo foram encontrados alguns trabalhos que se aproximaram do objeto desta pesquisa. Foram selecionadas quatro pesquisas que contribuíram para a compreensão do cenário estrutural e atual da EJA no Brasil e em outros países da América Latina. O termo "evasão" foi a primeira categoria a ser pesquisada nos bancos de dados de teses e dissertações; esgotada a verificação, partiu-se para outras categorias que pudessem se aproximar ou que se encontrassem interligadas ao objeto pesquisado, o que justifica a procura pelo tema: Gestão e Organização do Trabalho Docente da EJA, porque essa categoria pode elucidar aspectos que são importantes para se aquilatar como a EJA vem sendo vista, discutida, repensada e configurada nas unidades educacionais, principalmente na sua organização didático-metodológica.

Dado o contexto descrito, a tese de doutorado da professora Angélica Kuhn, defendida em 2018 na Universidade de São Paulo sob o título: *Tempos e espaços da Educação de Jovens e Adultos: estudos de casos de centros públicos exclusivos da modalidade*, orientada pela Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro. Esse trabalho trouxe grandes contribuições a este estudo, especialmente no que se refere à problematização sobre a escolarização e a organização dos tempos e espaços para o trabalho com a EPJA.

A pesquisa de Khun comprovou que em lugares em que o trabalho é voltado exclusivamente para essa modalidade as chances de atender às necessidades pedagógicas dos estudantes jovens e adultos são maiores. A autora também afirma que quando os estudantes jovens e adultos convivem em ambientes estruturados para atender ao público mais novo do ensino regular eles se sentem como "inquilinos" de um espaço que não lhes pertence, negando a possibilidade de construção de vínculos afetivos, o que favorece as recorrentes idas e vindas em seu percurso formativo, ou o que se pode chamar de "evasão". A pesquisa comprovou também que quando os jovens e adultos são atendidos no período noturno em espaços

escolarizados a proposta pedagógica aplicada se aproxima muito da realizada com os adolescentes do período matutino e vespertino, distanciando os jovens e adultos das necessidades do mundo do trabalho e daquelas relacionadas a seus círculos de convivência. A gestão pedagógica se torna distante das necessidades reais desses estudantes, o que também pode contribuir para a sua saída antecipada.

Nesse estudo, Angélica Kuhn promoveu a reflexão do estudo de caso de três instituições exclusivas de atendimento em EPJA, uma mantida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Profa. Marlúcia Gonçalves de Abreu, localizada na Zona Leste da cidade; a segunda localizada na cidade de Campinas, também no estado de São Paulo, o Centro Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Cemefeja) Paulo Freire; e a terceira localizada na Espanha, em Barcelona, a Escola de Adultos *La Verneda de Sant Martí.*

A defesa da tese buscou fundamentos na teorização de Beisiegel (1997) e Arroyo (2005), autores que defendem a necessidade de organizações escolares que levem em consideração as especificidades do público jovem e adultos. No trabalho, Kuhn concluiu que ter a estrutura física e organizacional do espaço é fundamental para a garantia da permanência do estudante da EJA, no entanto, ela precisa estar alinhada a outros fatores que também são fundantes na EJA como a consolidação de um projeto político-pedagógico consistente e real, com princípios claros e tendo como base de organização a gestão democrática. A pesquisadora assevera que a relação entre a unidade educacional e o território em que a escola está inserida precisa se fortalecer a fim de criar uma identidade local e o sentimento de pertencimento do estudante. A pesquisa também deixou claro que a realização do trabalho com a EJA, se inserida no paradigma de Educação para a Vida e alicerçada nos princípios da Educação Popular, é o caminho mais assertivo na busca de uma educação conscientizadora que leve à emancipação e à transformação social.

Dando continuidade na busca de teses, dissertações e artigos que tratavam da gestão e organização do trabalho docente na EJA em periódicos de outros países, o artigo intitulado: *Jóvenes en bachilleratos populares: entre la individuación y la subjetivación política,* publicado na Revista Universitas do Equador em 2018, por Shirly Said, que versa sobre os seus estudos de doutoramento, propõe a reflexão sobre o distanciamento das expectativas dos alunos com a proposta metodológica oferecida nas escolas secundárias populares, além da contraditória relação entre o discurso e a prática estabelecida nessas instituições.

A autora centraliza seus estudos nos bacharelados populares para jovens e adultos (BPJA), instituições que intencionam a construção do poder popular a partir dos territórios, por

meio da práxis da educação popular e da organização autogerida, num processo ancorado nos e a partir dos movimentos sociais. Seu estudo concentra-se nos mais de 90 BPJAs espalhados por todo território argentino. Os estudos da pesquisadora comprovaram que existe uma variedade de temas abordados nessas instituições que se diferencia do currículo escolarizado. Todavia, a conscientização política, necessária para a emancipação e a transformação social, não é abordada de forma suficiente, deixando de atender às necessidades dos estudantes, vale dizer, há um distanciamento entre o que está no discurso e o que efetivamente acontece na prática.

A esse contexto contraditório entre discurso e prática acrescenta-se o processo crescente de juvenilização das turmas, o que fez com que a autora decidisse investigar como os processos subjetivos dos jovens são legitimados, ou não, nos modelos pedagógicos utilizados nessas instituições e o quanto esse processo impacta nessa contradição. Para tanto, a autora ancorou seus estudos em Saraví (2009), no que se refere à contribuição sobre o reconhecimento da existência do processo crescente de desencaixe social de padrões biográficos associado a processos de individualização, em que os indivíduos são levados a comportamentos dissociados de sensibilidade e de reflexividade nas relações sociais que estabelece, inclusive no ambiente escolar.

Na tentativa de estabelecer instrumentos metodológicos de análise da relação individualização, subjetivação, conscientização e emancipação, a pesquisadora fundamentou seus achados em Freire e Rancière, ressaltando que: "Ambos dão conta das tensões: sujeição/emancipação, individual/coletivo no processo de subjetivação política, e concordam em identificar que a subjetivação política consiste na verificação da igualdade dos seres humanos; e isso é alcançado em um ato comunicativo." (Said, 2018, p. 147) Para esses autores, a subjetivação política deriva da constituição de uma coletividade que, necessariamente, precisa reconhecer os processos de individualização e de subjetivação dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a autora discute a contradição entre o discurso e a prática encontrada nas BPJA, embasada na defesa do princípio da humanização apresentado por Freire. A autora reforça ainda que é pela humanização que os oprimidos se constituem como sujeitos e conseguem se fazer presentes para si e para o outro, dessa maneira constituindo o coletivo. Da mesma forma, Rancière associa o efeito dessa igualdade coletiva à emancipação; para a autora, ele relaciona a humanização com a "busca do ser mais" de Freire (2009), que por sua vez se associa à luta pela libertação.

Dito isso, a pesquisadora defende que a EJA representa o grande desafio de conciliar as diversas trajetórias de fracasso dos estudantes com itinerários escolares padronizados e que não

reconhecem a diversidade das subjetividades deles, principalmente a dos mais jovens. A autora ressalta ainda que o trabalho com esses jovens precisa partir do diálogo entre professores, família e comunidade, para que se tenha instrumentos de reflexão sobre a constituição de práticas alicerçadas nos conhecimentos escolarizados e nos processos culturais vivenciados por esses estudantes. A linguagem e os processos de comunicação, quando materializados no diálogo, exercem importante contribuição na constituição dos processos de subjetivação e emancipação dos jovens, que devem sempre partir da experiência do vivido. Nesse sentido, a autora recusa a separação entre experiência e linguagem.

Em suas considerações finais, a pesquisadora alerta para a necessidade de reflexão sobre o trabalho com procedimentos metodológicos que ajudem a superar os preconceitos existentes sobre a educação popular, tendo a realidade e as necessidades dos estudantes como referência dessas práticas, além da necessidade de entendimento da formação do sujeito individual e coletivo na perspectiva dialógica. Ainda sobre suas conclusões, a autora defende que o processo metodológico que atende às necessidades da pesquisa é o da autobiografia, pois permite a investigação sobre a subjetividade do estudante e desvela a maneira como esses jovens interpretam, se apropriam, resistem e/ou rejeitam a proposta institucional com seus próprios quadros de significado.

Esse artigo contribuiu com este estudo de forma significativa na medida em que aponta o quanto a proposta curricular da EJA, mesmo em outros países, não atende às expectativas dos estudantes justamente por não reconhecer as diversas formas de individualização e subjetivação desses sujeitos. Desse modo, é oferecido um projeto de ensino equivocado por ser homogeneizador e engessado, e por não favorecer a promoção de ações reflexivas que levem a processos de conscientização e emancipação social semelhantes ao encontrado nas escolas da cidade de São Paulo e no Brasil.

A reflexão sobre como a organização didático-metodológica em sala de aula vem sendo realizada pelos professores da EJA é um fator importante nesta tese, pois as informações encontradas com a pesquisa empírica podem comprovar o quanto a escolha curricular, a forma de organização da gestão pedagógica pelo professor e as relações que se estabelecem nesses processos são decisivas e interferem na permanência do estudante na escola.

No decorrer da investigação sobre o tema gestão e organização do trabalho docente da EJA, o artigo *Paulo Freire, el Inea y la educación de jóvenes y adultos en México,* de Adriano Larentes da Silva, publicado na revista Ibero-Americana de Ensino Superior da Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Universitarias y Educativas, no ano de 2018, foi escolhido por se tratar de um documento que busca compreender quais eram

os desafios relacionados à Educação de Adultos na época da criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos (Inea) no México, e quais ainda persistem atualmente, tanto no que se refere à perspectiva da constituição de políticas públicas, objetivo central do Instituto, quanto na gestão do trabalho docente pautado nos pressupostos freirianos.

O artigo tem como referência a visita[19] e a influência de Paulo Freire no Inea, no México, na década de 1980 e propõe algumas reflexões sobre os desafios da EJA daquela época e os da atualidade. O autor tem como objeto de discussão o questionamento sobre quanto ainda há de espaço para o pensamento e a concepção de Freire na EJA e no contexto do Inea. A reflexão proposta por Silva passa também pela investigação das mudanças e permanências após mais de 30 anos da visita de Freire ao Instituto. O artigo foi dividido em quatro partes: (I) Introdução; (II) Paulo Freire e a Educação Popular; (III) Paulo Freire e sua influência no Inea; e (IV) os desafios atuais do Inea e da EJA.

Na Introdução, o autor apresenta as questões que moveram a escrita de seu artigo e a influência dos pressupostos freirianos na constituição da proposta de trabalho do Inea, bem como explica o processo de realização da pesquisa empírica, indicando os sujeitos envolvidos e as cidades onde efetivou a investigação.

Em seguida, o documento expressa as contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular e apresenta um breve resgate da biografia do educador, discorrendo sobre suas proposições ao tratar do engajamento com a Educação de Adultos desenvolvido a partir do trabalho no Serviço Social da Indústria (Sesi) e na experiência de Angicos. Ao longo do texto, o autor reforça as categorias freirianas e a sua relevância na Educação de Adultos. Entre elas, indica que o trabalho pedagógico deve sempre ser iniciado a partir da história de vida dos sujeitos, por meio da autobiografia, atribuindo, assim, sentido e significado às práticas propostas e favorecendo o reconhecimento e o pertencimento do educando como sujeito social.

O texto também aborda a importância do trabalho com as palavras geradoras, que são extraídas das rodas de conversa e refletem o universo vocabular dos educandos. Palavras que fazem parte do cotidiano desses sujeitos que, ao problematizá-las, criam as "situações existenciais típicas" potencializadoras de reflexões sobre a relação da palavra com seu

[19] Cabe ressaltar que essa visita não foi a primeira experiência de Paulo Freire no México. Em anos anteriores teve contato direto com o mais importante centro de reflexão e teorização da esquerda da América Latina, o Centro de Documentação Intercultural (CIDOC), coordenado por Iván Illich, em Cuernavaca. Illich foi um pensador e polímata austríaco, autor de uma série de críticas às instituições da cultura moderna. Escreveu sobre educação, medicina, trabalho, energia, ecologia e gênero. Pensador da ecologia política, foi uma figura importante da crítica à sociedade industrial. Na década de 70, foi cofundador do Centro de Informação e Documentação (CIDOC), espécie de universidade aberta especialmente voltada para os problemas da educação e da independência cultural do terceiro mundo, sobretudo da América Latina.

significado no mundo social. Desse processo constata-se o princípio freiriano que defende que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra", donde se conclui que não basta estabelecer as relações grafo-fônicas das palavras sem entender sua ação no mundo: é preciso reconhecer o sentido da palavra e refletir sobre sua representação, abandonando, assim, o estado de consciência ingênua para o da consciência crítica, o que permite entender, questionar e transformar a realidade. Nesse aspecto, reforça o quanto o processo de conscientização deve ser constituído "com" e jamais "para" o educando, conforme exposto na obra Pedagogia do Oprimido (1968).

Na terceira parte do artigo, o autor descreve os objetivos do Instituto Nacional de Educação de Adultos, que tem suas atividades voltadas para a constituição de políticas públicas permanentes para essa modalidade e, como referências para o atendimento, os princípios da autoaprendizagem e da solidariedade social. Nessa parte do artigo também são descritas as influências freirianas nas atividades do Instituto.

O trabalho proposto no Inea segue as orientações dos documentos produzidos pela III Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), realizada em Tóquio, no Japão em 1972, e pelo Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, elaborado em 1972 e publicado pela Unesco em 1973 com o título *Aprendendo a ser*. Os dois documentos indicam a necessidade de uma proposta educativa permanente, ancorada em uma política pública que garanta o direito de aprendizagem ao longo da vida. Diante desse novo paradigma, surge a concepção do "homem novo", capaz de se adequar às rápidas mudanças sociais. Sobre esse conceito, o autor indica:

> Segundo esse documento, cabia à educação e aos governos criar "o homem, capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber prioridades e de assumir as solidariedades que compõem o destino da espécie" (Unesco, 1973: 32). Este "homem novo" deverá ser "motivado" e "polivalente", "ser ele mesmo", "tornar-se", capaz de construir sozinho e através do ensino extracurricular o seu percurso educativo e profissional. "Os problemas colocados pela instrução e educação de alunos de todas as idades, incluindo adultos, levam ao recurso a múltiplas formas extracurriculares de aprendizagem. "A educação fora da escola oferece uma ampla gama de possibilidades, que devem ser utilizadas de forma produtiva em todos os países" (Unesco, 1973: 39). Caberia também ao "homem novo", especialmente ao dos países mais pobres, utilizar, com o incentivo dos governos, as diferentes tecnologias que estavam à sua disposição: "É necessário e indispensável que todos os países, qualquer que seja a seu nível de desenvolvimento, uso em larga escala de tecnologia educacional e princípios tecnológicos ou, em outras palavras, tecnologias intelectuais pós-mecânicas.' (Unesco, 1973, p. 41, *apud* Silva, 2019, p.179).

Os novos documentos internacionais apontam para uma mudança na orientação teórica do trabalho na Educação de Adultos que passa de uma perspectiva reparadora dos processos de

alfabetização à condição de Aprendizagem ao Longo da Vida, cujo objetivo é formar um novo homem capaz de se adaptar as rápidas mudanças exigidas pela sociedade da tecnologia e da informação.

No que se refere às contribuições de Paulo Freire, elas se centralizam no questionamento a respeito: (I) da preocupação a respeito de como as políticas de EJA se articulam com as demais, considerando a necessidade de reconhecimento e envolvimento mútuo para a garantia de sua permanência; (II) da formação e remuneração dos educadores responsáveis pelos círculos de estudos e (III) da autoformação, que não coaduna com os princípios freirianos. Sobre o conceito de autoformação, o autor retoma os registros do Inea em que Paulo Freire (*apud* Inea, p. 14-15) argumenta:

> Do meu ponto de vista político e filosófico, ninguém educa ninguém, ninguém educa sozinho, educamos mediados por uma realidade que pretendemos transformar e conhecer. O ato de conhecimento é social. Também tem uma dimensão individual, claro, mas o que faz a autoaprendizagem? Ele torna esse ato unilateral. O indivíduo tem uma prática social com a qual aprende, conhece, tem sabedoria popular. Nossa questão é saber que existem dois níveis dessa sabedoria: como ela se constitui e o que é possível fazer para ir além dela.

Sendo assim, a visita de Paulo Freire ao Inea proporcionou a problematização de aspectos importantes ligados à necessidade da articulação entre as políticas públicas voltadas para a Educação de Adultos e as bases didático-metodológicas propostas pelo Instituto. O educador também contribuiu com a concepção de alfabetização como ato político, reforçando o quanto alfabetizar não constitui nem pode ser um ato neutro, posto que é uma construção cultural mediada por uma realidade histórica concreta.

Na última parte do artigo, o autor revela que os desafios encontrados nos anos de 1980 persistem até hoje. A articulação da EJA com outros programas e políticas públicas, a permanência das campanhas massivas de alfabetização e o aumento da escolaridade continuam sendo grandes desafios. A partir dos anos de 1990, as disputas político-partidárias e o estabelecimento de uma política de objetivos e metas recomendadas por órgãos internacionais, vazada no argumento de garantia da eficácia do Estado e do uso adequado dos recursos financeiros, favorecem a chegada de organizações não-governamentais no cenário educacional - otimizar gastos e aumentar os resultados, sob mediação de uma perspectiva administrativa empresarial era a pedra de toque desse discurso.

O sistema de metas impulsionou o processo de gratificações e de responsabilização individualizada pelos resultados não satisfatórios. Além disso, a burocratização do trabalho e a indicação política para cargos de gestão fizeram com que pessoas que desconheciam a realidade

da Educação de Adultos assumisse a frente do Instituto. As palavras geradoras ainda são utilizadas nas aulas, mas não são definidas coletivamente: elas são previamente escolhidas pelos orientadores e, em geral, não dialogam com a realidade e as necessidades dos estudantes. O trabalho com a alfabetização deixa de ser um ato político e retorna, sistematicamente, aos esquemas automatizados e técnicos de decodificação das relações grafo-fônicas. Sintetizando a realidade atual da Educação de Adultos no México, Silva (2018, p. 186) afirma:

> Portanto, embora revestido de caráter humanitário, vinculado às condições objetivas das comunidades, ao atraso educacional e aos discursos sobre a necessária flexibilização e universalização da EJA e da educação básica, o trabalho de milhares de assessores do INEA também responde às atuais políticas públicas para a EJA e tendências atuais do mundo do trabalho e do capital. Num país em que as estruturas patriarcais e os conflitos de gênero ainda são bastante fortes, a predominância de mulheres como assessoras de EJA abre portas para um maior empoderamento das mulheres e, ao mesmo tempo, dá-lhes possibilidades de contribuir financeiramente com suas famílias. Ao fazê-lo, mesmo atuando em situações precárias e exercendo atividades de meio período, colaboram com a tendência nacional e internacional de maior participação feminina no mundo do trabalho.

Diante do exposto, o autor conclui que as questões levantadas por Paulo Freire quando visitou o Inea na década de 1980 permanecem atuais. Todavia, elas se vêm determinadas pelas mudanças econômicas que influenciaram diretamente nas diretrizes educacionais. Como materializar uma educação libertadora na perspectiva freiriana com trabalhadores precarizados e sob um sistema de gestão orientado mais pelos resultados quantificáveis do que pelo processo pedagógico? Sobre o trabalho no Inea, o autor considera não ser mais possível atrelá-lo aos princípios freirianos indicados na década de 1980. Contudo, conforme o próprio Freire afirmava, a proposta não é jamais repeti-lo, mas recuperá-lo, atualizá-lo e reinventá-lo.

A leitura e reflexão possibilitada por esse artigo foram fundamentais para o entendimento do trabalho com EJA no México, bem como para o reconhecimento dos seus desafios, que se assemelham sobremaneira entre estes dois países: México e Brasil.

3.3. A juvenilização da EJA

A juvenilização da Educação de Adultos no Brasil tem seu início no final dos anos de 1990, impulsionada pelo aumento da taxa de natalidade e a diminuição da taxa de mortalidade da população brasileira da época, o que ocasionou o aumento expressivo da população jovem.

O fenômeno demográfico relevante para a "juvenilização" é a chamada "onda jovem", especialmente nos contextos em que há uma relação direta entre as gerações passadas e a estrutura etária atual da população. Ocorre, geralmente, após períodos de crescimento

populacional acelerado, como o *baby boom*, quando as taxas de natalidade são altas. Nos anos 1990, muitos países começaram a observar uma alteração nessas dinâmicas, redundando em algumas reflexões importantes: por um lado, uma população jovem numerosa pode representar uma força de trabalho significativa e potencialmente inovadora, mas por outro, o seu aumento pode pressionar sistemas de educação, saúde e emprego, exigindo planejamento e políticas públicas para assegurar que essa população possa ser inserida de forma produtiva à sociedade.

Ademais, associado a esse aumento populacional juvenil, outros dois fenômenos sociais prenunciavam seus desdobramentos desde o final do século XX: a democratização do ensino fundamental e a produção do fracasso escolar, que deixou grande parte da população jovem, a mais empobrecida, fora dos bancos escolares e excluída de qualquer política pública. A democratização do ensino garantiu o acesso de praticamente a totalidade da população em idade escolar, porém, não assegurou a sua permanência: o aluno pobre, vindo das classes populares, remanescente das agruras e das exclusões sociais, ao chegar ao ambiente escolar, é recebido por um regimento distante da própria realidade e sem qualquer vínculo ou processo adaptativo. Por isso, o estudante desfila vários argumentos para explicar o abandono escolar, quase sempre se auto responsabilizando pelo próprio fracasso, avolumando o contingente da população fora do sistema educacional e do mercado de trabalho. Esse cenário favoreceu o aumento da criminalidade e da violência nessa faixa etária.

A implementação de políticas públicas de inclusão dos jovens das classes menos favorecidas, associada aos altos índices de fracasso escolar encontrados na Educação Básica, contribuiu para a entrada antecipada desses alunos na Educação de Adultos. Esses jovens são estudantes originários das camadas sociais mais vulneráveis da sociedade, moradores das periferias e em sua maioria negros; tiveram pouco ou nenhum acesso a bens culturais, não conseguiram se adequar às regulações impostas pelo Ensino Fundamental e, muitas vezes, são enviados compulsoriamente à EJA com a justificativa de acelerar a terminalidade dos seus estudos.

Essa entrada dos jovens na Educação de Adultos mudou as características da modalidade, que a partir desse momento foi obrigada a assumir uma nova identidade no contexto educacional. O reconhecimento dessa nova identidade e seus desdobramentos no cotidiano escolar ainda são grandes desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos na modalidade. Reconhecer os contextos que determinaram a chegada de estudantes cada vez mais jovens na Educação de Adultos e, assim, ter condições de refletir sobre os desdobramentos dessa chegada pode contribuir para a mudança nas práticas docentes e na constituição de políticas públicas que possam ser cada vez mais livres de propostas educacionais

assistencialistas e compensatórias: quanto maior o conhecimento sobre a modalidade, maior o empenho para que a mesma se torne uma proposta de educação contínua, conscientizadora e que leve à emancipação e à transformação social.

No decorrer desta pesquisa sobre a juvenilização da EJA, o artigo intitulado *Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização*, das pesquisadoras Kerén Talita Silva Miron e Chris Royes Schardosim, publicado na revista EJA em Debate do Instituto Federal de Santa Catarina, em 2021, traz um panorama completo dos processos que impulsionaram a juvenilização da EJA, constituíram a identidade desses sujeitos que chegam precocemente à modalidade e criaram a necessidade de mudança na organização didático-metodológica para atender esse novo perfil de estudantes.

O artigo está organizado em quatro partes, iniciando com uma breve introdução em que as autoras descrevem a metodologia da pesquisa e a fundamentação teórica que fundamentou o estudo. Em seguida, apresenta-se o conceito de juventude, no qual as pesquisadoras indicam os diversos conceitos apresentados pelas agências internacionais e pela legislação brasileira. Na terceira parte, trata-se do histórico do fenômeno de juvenilização e esclarece-se o perfil desses estudantes. Por fim, na quarta parte as autoras expõem os desafios e as possibilidades da modalidade.

O conceito de juventude, segundo a literatura indicada no artigo, é amplo e flexível. Não há um conceito único, com um significado consolidado e unilateral. Trata-se de um conceito abrangente que se relaciona à questão da faixa etária dos sujeitos e da representação social do termo - juventude é uma construção histórica referida a uma determinada realidade social. As pesquisadoras defendem que não existe um tipo de juventude, mas vários formatos que caracterizam as juventudes e que se organizam de maneiras diferenciadas, a depender da realidade socioeconômica desses sujeitos. A juventude que compõe a atual sociedade brasileira, portanto, deriva de uma construção histórica e social, como asseveram as autoras. (Miron; Schardosim, 2021)

Sobre o perfil desses estudantes, a definição mais completa encontrada está proposta nos estudos de Di Pierro (2001, p. 65), quando indica que

> A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e

> adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

A partir dessa definição do perfil do estudante jovem é possível compreender a dimensão dos desafios da modalidade na atualidade, seja para a organização e a gestão administrativa, seja para a articulação didático-metodológica docente, assim como para a constituição identitária desses estudantes, mesmo porque adultos e idosos em busca da alfabetização também fazem parte desse contingente.

Em seguida, as autoras dissertam sobre os desafios e potencialidades da modalidade, esclarecendo como a escolaridade desses estudantes impacta na progressão da vida escolar e no mercado de trabalho. No que se refere à progressão, cumpre ressaltar a historicidade do aluno egresso do Ensino Fundamental que muitas vezes, por não conseguir se adequar as condições deste nível de ensino, chega a acumular um número elevado de retenções. Ao completar 15 anos esse aluno é compulsoriamente encaminhado à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes oferecida na mesma unidade educacional em que ele frequenta o Ensino Fundamental regular. Essa dinâmica favorece a desmotivação do aluno quando chega na Educação de Jovens e Adultos, pois sem encontrar sentido no cenário educacional que atenda às suas expectativas e ao perceber que está inserido em um ambiente desfavorável à convivência entre os pares da mesma idade, ele deixa a escola precocemente, aumentando os índices de evasão da modalidade.

Outro desafio encontrado está relacionado à articulação didático-metodológica docente para responder à diversidade de perfis da Educação de Jovens e Adultos. As autoras verificaram dificuldades importantes entre professores para atender às múltiplas expectativas encontradas em uma única turma. Para além das questões identitárias, que obviamente precisam ser consideradas, sobre os docentes recaí ainda o dilema de escolher os conteúdos basilares para a continuidade dos estudos desses estudantes em um tempo de curso já muito reduzido, se comparado ao ensino regular. A tentativa de garantir as proficiências necessárias para o percurso formativo do aluno, condicionada ao tempo de duração da modalidade, se torna uma tarefa hercúlea para os professores envolvidos.

Como possibilidade, as autoras destacam a importância de os docentes adotarem uma postura pesquisadora, citando Freire (2013, p. 31, *apud* Miron; Schardosin, 2021, pp. 42) para legitimar esse conceito: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que

ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." Elas também apontam para a necessidade de identificação das identidades dos jovens que adentram a Educação de Jovens e Adultos, ação considerada primordial para o reconhecimento das necessidades e expectativas desse público, para que o professor possa ter meios de proporcionar a gestão pedagógica mais aproximada aos interesses desses estudantes.

No decorrer da reflexão sobre as questões intraescolares, as pesquisadoras não deixam de apontar o quanto são necessárias as ações voltadas a políticas públicas que agreguem questões curriculares, garantia da progressão do percurso formativo dos estudantes, bem como a sua inserção no mercado de trabalho de maneira a favorecer a capacitação profissional. Perante as reflexões apresentadas, o artigo de Miron e Schardosim trouxe uma contribuição valiosa para o entendimento do fenômeno da juvenilização da Educação de Adultos no Brasil.

Dando continuidade à pesquisa sobre o tema juvenilização, o artigo de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro intitulado: *Escolarização de jovens e adultos,* publicado na Revista Brasileira de Educação, n. 14, edição de Mai-Ago. de 2000, apresenta um panorama consistente e bem objetivo sobre a perda identitária da modalidade com a chegada dos jovens nos bancos da Educação de Adultos. É um artigo que não trata exclusivamente da juvenilização: nele também se resgata a temática, com muita sobriedade, mas para fins de contextualização do tema principal que é a escolarização.

Sobre o fenômeno da juvenilização, Haddad e Di Pierro descrevem o cenário educacional que se põe após a entrada, na década de 1980, desse público jovem na Educação de Adultos, bem como apresenta a sua constituição identitária: jovens egressos do Ensino Fundamental regular com uma trajetória escolar malsucedida e que mantêm uma relação de tensão e conflito com a escola, por força da experiência anterior; estudantes adultos e pessoas mais velhas que não tiveram acesso ao ambiente escolarizado ao longo de suas vidas, que veem na escola uma nova oportunidade de integração social. Neste aspecto, os autores afirmam que a modalidade vem perdendo sua função original de democratizar as atividades formativas para os adultos trabalhadores, assumindo a função de acelerar os estudos e manter o fluxo educacional da demanda idade-série dos estudantes.

Em continuidade à pesquisa da produção acadêmica sobre juvenilização da EJA, tempos o artigo da equipe de pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), composta dos acadêmicos: Prof. Mestre Alcides Alves de Souza Filho, Profa. Mestra Atenuza Pires Cassol e Prof. Dr. Antônio Amorim. O texto foi publicado na Revista Ensaio do Rio de Janeiro, v. 29, n.112, jul.-set. 2021, p. 718-737, tem como título *Juvenilização da EJA e as implicações no*

processo de escolarização, e trouxe algumas confirmações de dados já encontrados na literatura, ademais de algumas contribuições inéditas para este estudo.

O artigo tem início com a clássica pergunta sobre o que motivou o fenômeno da juvenilização na Educação de Adultos. Conforme encontrado em outras pesquisas, os autores desse artigo reiteram que o fracasso escolar e a constituição de políticas públicas assistencialistas na modalidade são os principais fatores que levaram os jovens a adentrarem precocemente nos bancos da Educação de Adultos. Para além dessa constatação, no artigo também se propõe a discussão das implicações da juvenilização na escolarização desses estudantes, um desdobramento que merece atenção especial, principalmente porque a falta de conhecimento do/no processo de articulação das ações intraescolares pode promover a saída precoce do jovem da modalidade e aumentar os índices de evasão, hipótese defendida nesta tese de doutoramento.

Para abarcar as questões referentes à escolarização desses jovens, os autores reforçam o quanto a relação desses estudantes com a escola é tensa e conflituosa, diante dos aspectos disciplinares e pedagógicos. São jovens que retornam à escola, não por motivação própria, mas por determinação legal. A pesquisa que deu base empírica ao artigo revela que mais da metade dos jovens que frequentam a Educação de Adultos não trabalham e são sustentados pelos seus responsáveis, confirmando a hipótese de que são estudantes que não atribuem sentido ou significado real às práticas instituídas na modalidade.

Diante disso, os autores alertam para os cuidados que as equipes pedagógicas precisam ter quando estão à frente de turmas da Educação de Jovens e Adultos: (I) o reconhecimento do contexto social no qual esses jovens estão inseridos; (II) a adaptação desse público diante de estudantes mais velhos e de idosos; (III) o trabalho com propostas educativas voltadas para a idade dos alunos, evitando propostas infantilizadas e (IV) a iniciativa de mudança curricular para garantir a permanência desse estudante com propostas que atendam às expectativas e demandas desse novo grupo que passou a frequentar a Educação de Adultos.

Ao final do artigo, os pesquisadores reforçam a necessidade de a escola resgatar sua função social como formadora, lembrando que a juvenilização demanda dos envolvidos maior planejamento e empenho para atender aos desafios encontrados. Eles também reconhecem, no entanto, que a escola não está preparada para atender à diversidade do público encontrado atualmente na Educação de Jovens e Adultos.

Durante o processo de pesquisa por estudos sobre a juvenilização da EJA, levantamos a tese de doutoramento da Profa. Flávia Covalesky de Sousa Rodrigues, intitulada: *Se eu aprender, não vou ser um carro atolado no lugar: trajetórias escolares de jovens no percurso*

para a EJA, defendida em 2021 na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Nara Vieira Ramos. Na tese a autora promove a discussão dos contextos que levam os estudantes a deixarem o ensino regular e a procurarem a Educação de Adultos.

A pesquisadora realizou um minucioso estudo sobre as trajetórias dos sujeitos envolvidos, reconhecendo seus contextos e relações sociais, no qual constatou que o estudante jovem da EJA apresenta uma grande diversidade, mesmo numa mesma categoria. Segundo ela, eles são:

> Majoritariamente jovens, do sexo feminino, evangélicos, com expressiva defasagem idade/série e muitas reprovações durante o ensino em tempo regular. Hoje cursam os Anos Finais, muitos sem nunca ter deixado de estudar, o que aponta para a transferência quase compulsória para a EJA quando fazem 15 anos. Moram com suas famílias, têm irmãos, possuem renda familiar de até três salários-mínimos e, em sua maioria, participam de programas sociais. Possuem vínculos parentais com pouca ou nenhuma escolarização, com indícios de que muitos não chegaram a conhecer o pai. (Rodrigues, 2021, p. 330).

Percebe-se nos achados da pesquisadora que o perfil do estudante da EJA, independentemente da região do país, sempre está associado a estados de vulnerabilidade econômica e social: fazem parte da população mais pobre da sociedade, seus antepassados também tiveram o acesso à educação negado e assim por diante. Tal constatação prova o quanto o conhecimento melhora as condições socioeconômicas dos cidadãos.

A pesquisa também confirmou que a trajetória do estudante que sai do ensino regular e chega à EJA é marcada por constantes fracassos, que levam a inúmeras retenções e, assim, ocasionam a defasagem idade/série. Em situações desse tipo, a EJA é indicada para promover a aceleração dos estudos desses estudantes que almejam dar prosseguimento à vida escolarizada.

Outro achado muito importante da pesquisa de Rodrigues é a conscientização sobre a falta de pertencimento desses jovens no ambiente adulto. Na leitura dos depoimentos dos estudantes foi constante encontrar a expressão “estrangeiro” para designar o sentimento de deslocamento percebido por esses estudantes mais jovens nas turmas da EJA.

Sobre o currículo trabalhado, a pesquisadora indica que, nas duas unidades pesquisadas, todo empenho docente é despendido nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado áreas do conhecimento importantes para a formação desses jovens em construção como o uso do laboratório de informática ou o acesso às artes e à expressão corporal na educação física. Além das escolhas curriculares, os próprios estudantes apontaram para a

necessidade de se pensar não somente sobre "o que ensinar", mas no "como ensinar", e forneceram sugestões de como gostariam de tratar os conteúdos escolares.

Por fim, os resultados da pesquisa indicam que a organização da EJA não atende às necessidades de escolarização do público jovem excluído do ensino regular, mas também não se enquadra nas proposições da modalidade voltada ao público mais adulto.

Dando continuidade ao estudo sobre a juvenilização na EJA, tem-se o texto do Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão, da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG), com o título*: Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos*, publicado no livro *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*, organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti e Nilma Lino Gomes em 2011, pela editora Autêntica. No livro são promovidas reflexões sobre as possibilidades e limites do encontro entre esses dois âmbitos: as políticas de inclusão social de jovens e a Educação de Adultos.

O autor inicia o texto com a discussão do contexto que causou o fenômeno de juvenilização na EJA. Descreve as mudanças demográficas a partir dos anos de 1990, com o aumento da população jovem e a falta de políticas públicas assistivas, o que teria levado ao aumento do desemprego e da violência entre esse público. Nesse contexto, indica como a Educação de Adultos foi convocada a contribuir acolhendo os jovens egressos do Ensino Fundamental regular. O autor delineia o cenário vivido pelos jovens periféricos e as demandas e expectativas que depositam na escola, a fim de desmistificar conceitos do tipo: jovem não gosta de estudar, não se interessa por nada ou, se adentrou à EJA, é porque não fez sua parte. Além de tecer essa trajetória, sob as lentes dos jovens, o autor promove a reflexão sobre a necessidade do reconhecimento dessas contingências por parte da equipe escolar. A história da trajetória dos estudantes, seus contextos e expectativas precisam ser pauta de estudo e reflexão docente nos processos de escolha dos conteúdos curriculares, articulação das estratégias didático-metodológicas e constituição das relações sociais entre os envolvidos.

Leão aborda o conceito de juventude como um período da vida determinado pelo modo histórico de uma sociedade, ressaltando que há diferentes juventudes nas diferentes classes sociais: o jovem da elite desfruta de uma juventude adversa em comparação à do jovem da periferia, e é este jovem, periférico e economicamente vulnerável, que é atendido pela Educação de Adultos. Tendo em vista que o jovem que frequenta a Educação de Adultos é aquele faz parte das camadas populares e que, necessariamente, precisa empenhar seus esforços no mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar, ele acaba por assumir responsabilidades da vida adulta e deixa precocemente de lado a infância.

A proposta defendida no texto é de que, no contexto macro, os jovens possam ter seus direitos educacionais garantidos para além da compensação e da aceleração dos seus estudos, , no sentido micro, que possam ser ouvidos em suas necessidades pelas equipes que compõem a Educação de Jovens e Adultos nas unidades escolares. O autor ressalta que a visão "escolocêntrica", que percebe o aluno como um sujeito resistente à cultura escolar, precisa dar lugar à compreensão sobre a representação de uma juventude ativa, participativa, que precisa ser reconhecida e legitimada, tendo a garantia do acesso a uma proposta educativa de qualidade que promova a progressão das aprendizagens, por meio do diálogo e da valorização do sujeito.

Diante do exposto, as pesquisas sobre os estudos voltados para: A Evasão na Educação de Jovens e Adultos; As Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos; A Gestão e a Organização do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos; e A Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos revelaram alguns elementos preciosos para a construção desta tese, são eles: (I) o reconhecimento de que os índices de evasão na EJA são semelhantes entre os estados da federação, independentemente das especificidades regionais; (II) os fatores intraescolares têm sido pauta de reflexão na busca por respostas sobre as causas da evasão na EJA; (III) o uso de metodologia de ensino inapropriada, currículo distante da realidade dos estudantes e políticas públicas assistencialistas e de reparação levam ao aumento da saída precoce do estudante; (IV) as políticas educacionais para EJA mudam conforme com as determinações econômicas e as necessidades do mercado de trabalho, haja vista o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida; (V) os profissionais da EJA insistem em manter uma perspectiva compensatória e de aceleração dos conteúdos, sem garantir a integralidade dos processos; (VI) a juvenilização da EJA causou grandes desafios para a escola na esfera administrativa, pedagógica e identitária; (VII) os problemas vivenciados nos países da América Latina e no Caribe são semelhantes aos vivenciados no Brasil; (VIII) as políticas de EJA na Europa divergem das encontradas no Brasil e nos países da América Latina e Caribe; (IX) a EJA ainda padece de uma representação social preconceituosa e equivocada; (X) a EJA não é prioridade nas políticas educacionais e (XI) as pesquisas sobre a EJA são escassas e reduzidas a pequenos grupos de estudos no Brasil.

Diante das conclusões apresentadas nas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, pode-se afirmar que a modalidade ainda precisa de muita pesquisa e avaliação sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas em todas as partes do país. Já é possível indicar que existem diagnósticos robustos, que revelam a atual situação da modalidade; o que falta, no entanto, é a efetivação de políticas públicas que materializem as propostas elaboradas por

estudiosos e especialistas da área. O grande entrave para o desenvolvimento dessas políticas ainda se concentra no baixo investimento por parte das instituições governamentais.

CAPÍTULO II
O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1. A Educação de Jovens e Adultos Escolarizada e a Educação Popular ao longo da história

O resgate da história da Educação de Adultos (EdA) proposto neste capítulo do estudo visa apresentar e contextualizar as campanhas ofertadas pelo poder público e pelos movimentos sociais, bem como evidenciar as mudanças pelas quais a modalidade passou a partir do início do século XX. Foi também nessa época, entre o final dos anos da década de1920 e início da década de 1930, que houve a mudança do modelo econômico agrário-exportador para o modelo industrial, período em que o ensino elementar se tornou necessário para os trabalhadores que migraram do campo para a cidade e se tornaram operários nas fábricas.

Desse modo, a trajetória histórica da EdA foi marcada por duas formas de organização concomitantes, a depender de suas razões e intencionalidades: uma voltada para a continuidade do sistema econômico e defendida pelo poder público, a EdA escolarizada; outra organizada como forma de luta e de transformação social, representada pelos movimentos sociais e por trabalhadores, inserida nas ações da Educação Popular.

Sobre essa disputa de poder, Paiva (2015, p. 33) ressalta:

> A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detém o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico deles. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegam a um ponto que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente.

É importante esclarecer que a Educação de Adultos promovida pelos movimentos sociais faz parte da Educação Popular, a qual representa uma proposta ampla de mudança de paradigma educacional; ela não é, segundo Brandão (2009), um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença para explorar o próprio sentido da educação. A Educação Popular é o movimento experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm a maioria oprimida. Em sua obra: *Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*, de 2009,

ancorado em Afonso Castilho e Pablo Latapi, Brandão esclarece os objetivos da Educação Popular:

> A crescente consciência da vida real das massas e a compreensão de sua possibilidade de superar o círculo vicioso da miséria e da opressão, por meio de ações isoladas e fragmentadas no sistema social, forçaram a buscar de um novo acercamento dos adultos. As soluções não podem ser transportadas e adaptadas dos países industrializados e desenvolvidos. Pelo contrário, a educação popular aposta na potência das pessoas oprimidas. A construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo é libertador e é o objetivo de nossa busca. (Brandão, 2009, p. 25-26).

A Educação de Adultos organizada na Educação Popular é considerada como um conceito essencial. Nas palavras de Brandão (2009, p. 27), é uma forma de "retotalização do processo educativo", livre das amarras ideológicas da alienação da classe economicamente hegemônica.

Considerando que este estudo parte do início dos anos de 1930 e chega aos dias atuais, destaque-se que o modo de produção de todo esse período foi e continua sendo o capitalismo, de modo que aqui se faz a análise de seus desdobramentos no sistema educacional e, consequentemente, na Educação de Adultos.

2. Do modelo agroexportador para a industrialização

A abolição da escravatura, a queda da monarquia e a Proclamação da República em 1889 mantiveram no poder os representantes da oligarquia[20] agrária, que por sua vez se aliaram aos militares. Nesse período prevaleceram os interesses dos fazendeiros produtores de café e dos criadores de gado leiteiro, reconhecidos regionalmente como "coronéis". Essa fase foi marcada pela transição do modo de produção escravista para o modo de produção conhecido como capitalismo liberal, dominado por um novo conceito econômico que surgiu com a industrialização e que, entre outras mudanças, transformou a categoria trabalho em valor de troca e de acumulação de capital.

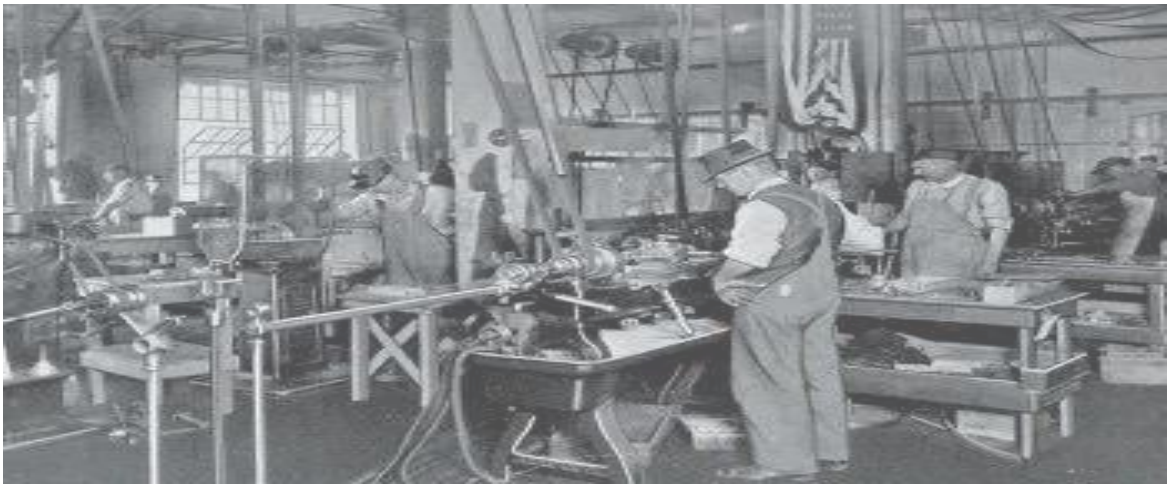
A industrialização começa a dar seus primeiros passos e, com ela, tem-se a formação de uma nova classe, a burguesia industrial. O advento da industrialização levou, gradativamente, à redução das importações e ao fortalecimento da nacionalização da economia (Nagle, 1976).

[20]Governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite.

Esse período também ficou conhecido na história brasileira como a “I República” ou a “República Velha”.

Figura I

A Industrialização no Brasil



Os imigrantes, nas primeiras indústrias brasileiras, no início do século XX, trouxeram da Europa as ideias e teorias em voga entre a classe trabalhadora europeia.
Fonte: https://www.todamateria.com.br/industrializacao-no-brasil/ Acesso em 28 mai. 23.

O sentimento de reconstrução nacional iniciado com a queda da monarquia se tornava cada vez mais forte frente ao aumento das exportações dos produtos nacionais (café e borracha). Esse aumento desencadeou outras transformações no âmbito econômico e social como: ampliação do mercado interno, construção da malha ferroviária, fortalecimento da rede bancária e crescimento populacional, este passando de 14 para 30 milhões de habitantes no período de 1900 a 1930. Sobre essas mudanças, Prado Jr. (1969, p. 221) comenta:

> O equilíbrio das contas externas do país, tão grandemente atingidas na crise dos anos anteriores, mas restabelecê-lo em nível muito mais alto, tornando possível um largo aparelhamento material e uma sensível ascensão do padrão de vida nacional. Instalar-se-ão grandes e modernos portos a rede ferroviária crescerá rapidamente, inauguram-se as primeiras usinas de produção de energia elétrica (de tão grande importância num país pobre de carvão mineral), remodelam-se com grandes obras as principais cidades (em particular o Rio de Janeiro, que muda inteiramente de aspecto).

Mesmo diante das mudanças econômicas, da ascensão da burguesia industrial e do sentimento de nacionalismo, não houve um efetivo desenvolvimento social para a nova classe social que se expande nesse cenário: os operários. Esses trabalhadores foram excluídos de todas as benesses do desenvolvimento econômico do período e, mesmo se tornando uma parcela

significativa da população brasileira, foi colocada à margem do desenvolvimento econômico do país (Jardilino, 2014). Segundo Aranha (2006), grande parte desses trabalhadores eram de origem europeia, imigrantes italianos e espanhóis que organizaram os sindicatos a fim de constituírem movimentos de luta e de resistência contra os donos dos bens de produção. Essas manifestações se desenrolavam no formato de greve, sob a influência do movimento anarquista e comunista, os quais lutavam a favor de melhores condições de trabalho, diminuição das horas trabalhadas, descanso semanal, licença maternidade para a mulher operária e fim do trabalho infantil.

Os movimentos de resistência encontrados no campo foram regionais e motivados por razões sociais, econômicas e religiosas. Esses movimentos começam a se organizar de forma ampla e centralizada a partir dos anos de 1940, por meio das Ligas Camponesas[21] e em 1980, com a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra[22] (MST).

Os Movimentos Sociais

Com a abolição dos escravizados no Brasil, os produtores de café ficaram sem mão de obra para o cultivo do produto. A saída encontrada foi incentivar a vinda de imigrantes europeus para trabalhar, a princípio, nas lavouras de café, com o governo federal assumindo os custos da chegada dessas famílias. Além do trabalho nas lavouras, outra indisfarçável intenção do governo da época foi promover o "branqueamento" da população e sua "aculturação" nos termos dos modelos europeus, a fim de, assim, minimizar as influências culturais africanas e dos indígenas nativos na formação do povo brasileiro.

O modelo de trabalho dos imigrantes era o colonato, isto é, eram trabalhadores livres, mas presos à terra. O colono era a extensão da terra do fazendeiro que ele cultivava, ficando uma pequena parte para consumo próprio como pagamento pelo uso dessa terra. Tratava-se de uma relação de alta dependência, pois se a terra fosse vendida o colono fazia parte da negociação. Desse modo, os proprietários das terras impuseram condições aos trabalhadores imigrantes que não eram as de escravidão, mas que se aproximavam muito desse modelo.

[21]As Ligas Camponesas surgiram após o final do Governo Vargas e organizaram-se com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Na década de 1950, as Ligas conseguiram uma integração em todo o país. Todavia, com o golpe militar de 1964, elas foram extintas.

[22] Em 1984, os trabalhadores rurais novamente se organizaram e fundaram o MST, durante o primeiro congresso nacional do movimento realizado na cidade de Cascavel, no Paraná. Em sua agenda de lutas estão: a reforma agrária, a luta pela terra e a transformação social. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/movimentos-sociais-campo.htm acesso 31 ago. 23.

Com a urbanização, provocada pela industrialização, parte desses imigrantes que chegaram para trabalhar nas fazendas ficou na cidade para, agora, atuar nas fábricas, tornando-se trabalhadores operários. Desse modo, nesse período foi possível encontrar trabalhadores imigrantes no campo, chamados de colonos, e os trabalhadores imigrantes na cidade, denominados operários. As desigualdades sociais, a precarização do trabalho e, consequentemente, o estado de miséria eram semelhantes no campo e na cidade: os trabalhadores eram submetidos a extensas jornadas de trabalho sem a devida remuneração, o que ocasionou uma série de movimentos no meio rural e no urbano. No caso da área rural, tais movimentos podem ser divididos em três grandes grupos:

> Os que combinaram conteúdo religioso com carência social; os que combinaram conteúdo religioso com reivindicação social; e os que expressaram reivindicações sociais sem conteúdo religioso. Canudos é um exemplo do primeiro grupo, outro exemplo é o movimento que se formou em torno do Padre Cícero Romão Batista entre 1872 e 1924, tendo como centro a cidade de Juazeiro no Ceará (...). O movimento do Contestado se enquadra no segundo grupo. Ele surgiu à margem do sistema dominante, ao contrário do que sucedeu com o de Juazeiro. (...) O terceiro tem como exemplo mais expressivo as greves por salários em melhores condições de trabalho ocorridas nas fazendas de café em São Paulo. (Fausto, 2006, p. 295-296)

Já os movimentos urbanos reivindicavam posições e ideias nem sempre semelhantes. Um bom exemplo dessa afirmação são as diferenças encontradas entre os movimentos de luta dos operários da cidade do Rio de Janeiro e os de São Paulo. No caso do movimento dos operários da cidade carioca era possível encontrar reivindicações de acesso imediato como aumento de salários, redução da carga horária de trabalho, entre outras demandas voltadas à promoção imediata, sem a tentativa de mudança estrutural das relações de trabalho. Os operários da cidade de São Paulo, de origem europeia, organizaram-se a fim de promover a mudança social e a implantação do socialismo. Esses operários ficaram conhecidos como anarco-sindicalistas e defendiam a derrubada da burguesia do poder por meio dos movimentos de greve. (Fausto, 2006)

A proposta de educação elementar aos adultos

O nacionalismo crescente do período resgatou também os ideais republicanos e democráticos de defesa da universalização da educação elementar. Diante desse sentimento de reconstrução identitária nacional, Ghiraldeli Jr (2008, *apud* Nagle, 2001, p. 131 *et passim*), identificou duas vertentes escolarizadoras do período: a primeira, que ficou conhecida como "entusiasmo pela educação", foi um movimento desencadeado na década de 1910 que indicava a abertura de escolas pelo país; a segunda, denominada "otimismo pedagógico", ocorreu na década de 1920 e estabeleceu o debate dos métodos e dos conteúdos pedagógicos.

Contudo, no âmbito político esses discursos não defendiam apenas os interesses educacionais da população, mas também a possibilidade da alternância do poder entre os representantes da burguesia industrial e os da oligarquia agrícola, numa disputa de poder interna da elite, afirmação que se justifica pela análise do contexto político da época. Com a formação da burguesia industrial, o interesse dos donos das fábricas voltava-se para a constituição de uma democracia liberal: além do poder econômico, os donos das fábricas almejavam o poder político, e dependiam da saída dos representantes da oligarquia agrária do poder que vinham sendo eleitos pelo voto. Para tanto, seria preciso ampliar o número de cidadãos votantes, tendo em vista que era uma época dominada pelo coronelismo e pelo voto de cabresto[23], o que garantia a permanência dos grandes fazendeiros e dos produtores rurais no poder. Ademais, a Constituição Federal de 1891 impedia o voto dos analfabetos, o que tornava urgente a necessidade de ampliação da educação elementar para aumentar o colégio eleitoral e as chances de os representantes da burguesia industrial adentrarem ao poder.

Outro fator que incidiu na propagação da educação elementar naquela época foi a ideia do analfabetismo como chaga, como doença social. Entendia-se à época que o grande problema do subdesenvolvimento do país era a falta de educação do povo brasileiro, o analfabetismo em particular, como nos lembra Paiva (2006, p. 19):

> O analfabetismo como grande mal que cumpre extirpar do organismo nacional. (...) O analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades, nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. (2006, p.109).

[23] Voto de cabresto é um antigo sistema de controle político-eleitoral abusivo, impositivo e arbitrário praticado durante o período conhecido por coronelismo.

Tais ideias eram defendidas por, entre outros, Miguel Couto, médico, político e professor, ocupante da cadeira 40 da Academia Brasileira de Letras: educação era o maior problema nacional e se tornava consenso de grande parte da população da época, sendo o analfabetismo o principal motivo do subdesenvolvimento do país. Essa ideia era oposta à defendida pelos representantes da classe operária e pelos anarco-sindicalistas, que sustentavam o conceito de que o analfabetismo da população era decorrente de uma política excludente, sem desenvolvimento social e que levava o país à condição de subdesenvolvido.

Ainda nessa época, o sistema educacional público oscilava de reforma em reforma, acompanhando as influências do exterior e as vertentes escolarizadas do período. Nesse cenário em que a administração educacional era confusa e contraditória, os problemas reais foram resolvidos de forma improvisada e inadequada, como explica Ribeiro (1992, p. 73):

> A série de reformas pelas quais passa a organização escolar revela uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. O código Epitácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luís Alves/Rocha Vaz).

Entre as décadas de 1890 e 1920, inúmeras reformas educacionais foram instituídas, levando o nome de seus propositores: Reforma Benjamin Constant (1890); Reforma Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Reforma Carneiro Leão, no Rio de Janeiro (1922-1926); Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Góis Calmon, na Bahia (1925); Inquérito sobre Educação Pública, em São Paulo (1926); Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927); Reforma do Distrito Federal (1928); e a Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928-1930). Todas essas reformas foram em âmbito estadual ou regional, e que o problema do analfabetismo persistia, sem mudanças aparentes, como indicam os dados coletados nas pesquisas do Instituto Nacional de Estatísticas analisadas na obra de Ribeiro (1992, pg. 74 - 75).

Quadro VI

Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448,681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43.

Quadro VII

Proporção de alfabetizados e analfabetos na população brasileira de quinze anos e mais

Especificação	1900	1920
Total	9.752.111	17.557.282
Sem declaração	22.791	_____
Sabem ler e escrever	3.380.451	6.155.567
Não sabem ler e escrever	6.348.869	11.401.715
% de analfabetos	65	65

Fonte: Florestan Fernandes, Educação e sociedade no Brasil, Quadro I, p. 47.

Mesmo com o número excessivo de reformas levadas a efeito no período, os dados sobre os estudantes analfabetos com 15 anos ou mais demonstram o quanto a população trabalhadora estava longe das habilidades de leitura e escrita tão importantes para a integração à nova sociedade urbano-industrial em formação. Os dados comprovam que as medidas adotadas não representavam a necessidade educacional da população.

Nesse período, o país viveu a transição de uma realidade em que sua população era escravizada e agrária, que não demandava o conhecimento letrado para exercer suas funções nas lavouras, para uma sociedade urbano-industrial, que exigia o conhecimento da leitura e da escrita para o trabalho nas fábricas. Entretanto, as inúmeras reformas instituídas no período não conseguiram superar os altos índices de analfabetismo. Segundo Ghiraldelli Jr. (1987), parte desse cenário se deu porque não houve, no âmbito governamental, intervenções práticas que

mudassem o contexto do período, apenas um "vigoroso movimento de ideias" que já denunciava a realidade. (Marconi; Bezerra Neto, 2012)

O cenário do analfabetismo entre a população trabalhadora permaneceu o mesmo, sem políticas educacionais efetivas que pudessem mudar o quadro de altos índices de pessoas analfabetas. No âmbito da organização dos movimentos populares, a Educação de Adultos já apontava para a formação do trabalhador do campo ou das fábricas, livre das amarras ideológicas da classe dominante, com a defesa de uma educação emancipadora e conscientizadora.

A educação proposta pelo movimento sindicalista operário: as escolas operárias

Em defesa de uma educação livre do poder público e da ideologia de manutenção da ordem capitalista, os operários imigrantes italianos e espanhóis, que trouxeram as ideias anarquistas e comunistas de seus países, organizaram-se e fundaram as "escolas operárias" para os trabalhadores e para os filhos deles em todo território brasileiro.

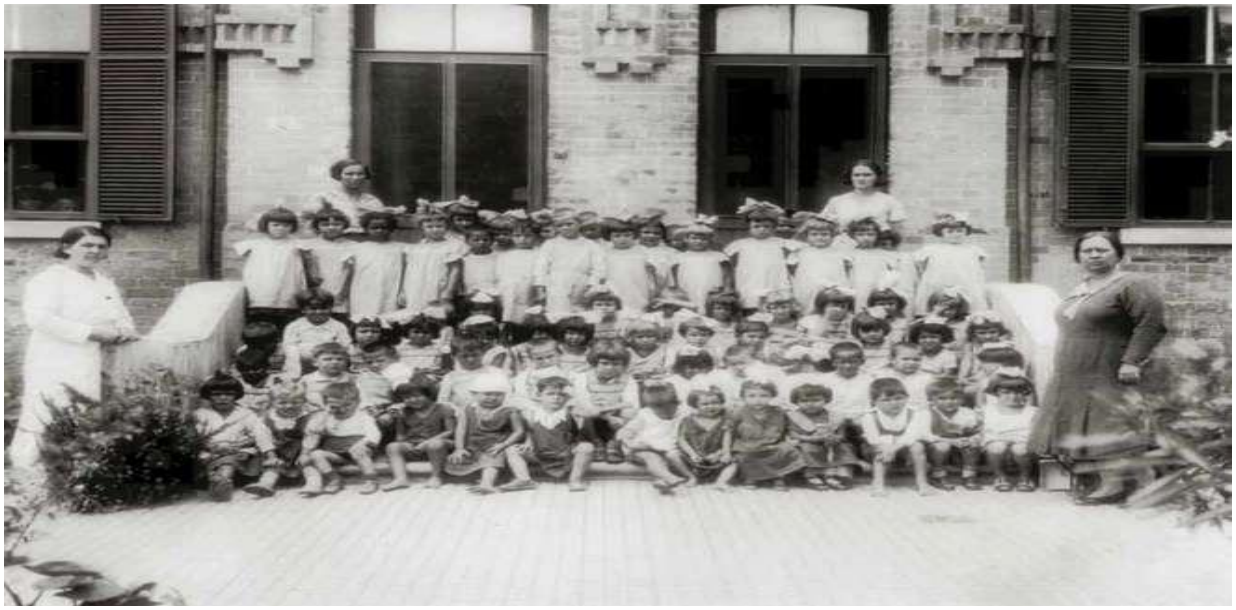
A proposta de uma educação libertária, para além das escolas de alfabetização, foi materializada em outras iniciativas pedagógicas como a Universidade Popular[24] e os Centros de Estudos Sociais, dando início ao trabalho com a Educação de Adultos nos moldes do movimento social. Operários anarco-sindicalistas se organizaram e fundaram as escolas libertárias voltada para os trabalhadores e seus filhos, com uma instrução livre da ideologia capitalista, de preconceitos e interesses da classe social dominante. Um projeto que combatia o ideário do Estado, da Igreja e da burguesia, uma vez que essas instituições representavam, para os operários, o sistema opressor. Consideravam que, por meio do conhecimento científico, o trabalhador poderia ter condições de fazer suas próprias escolhas e, assim, não permitiria mais a exploração (Aranha, 2006). A proposta de uma formação coletiva, crítica e emancipadora, que aspirava promover a transformação social, só teria força no seio popular, começando a vigorar nos contextos sociais e nos grupos populares. Essas escolas eram conhecidas como modernas ou racionalistas e defendiam a educação integral, com o convívio de meninos e meninas juntos, em uma mesma turma, a laicidade e a instrução racional e científica, cabendo a todos os membros da comunidade anarquista a responsabilidade de educar. Visavam desenvolver também a solidariedade e a cooperação, para a constituição de sujeitos interessados e engajados nos problemas sociais.

[24]A Universidade Popular tinha como objetivo a instrução do povo por meio do ensino teórico e prático desvinculado das doutrinações da Igreja e/ou Estado.

Porém, essas experiências não permaneceram por muito tempo, pois eram consideradas subversivas à ordem nacional, sendo fechadas pela polícia. Talvez essa tenha sido a maior manifestação de resistência no âmbito da educação básica e que jamais voltemos a ver. (Aranha, 2006)

Figura II

A educação dos operários



A educação oferecida pelo poder público moldava o cidadão republicano. E o movimento operário, com grande incidência de imigrantes, queria a libertação, no sentido de ter entendimento de mundo.
Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul. Ed. 07/07/17. Disponível em: https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/801431/classe-operaria-ja-buscava-ampliar-conceito-de-educacao-no-sec-20 ,acesso em 28 mai. 23.

Em síntese, a análise do período promove a reflexão sobre a influência econômica nos demais setores que compõem a sociedade. A mudança do meio de produção de agrário-exportador para o início da industrialização incentivou o fluxo de saída do trabalhador do campo para a cidade, imprimindo nesse trabalhador a necessidade da alfabetização. Além das demandas letradas encontradas na cidade, outro ponto focal que impulsionou as campanhas de alfabetização de adultos foi a manutenção do poder por meio do voto.

3. A educação a partir de 1930

A partir de 1930, pela primeira vez, o governo federal tomou providências centralizadoras sobre a educação no Brasil, tendo em vista que as reformas anteriores foram todas de âmbito estadual. O marco inicial foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde.

Em visão histórica, as inúmeras reformas educacionais que ocorreram entre os anos de 1880 e 1930 serviram para fomentar grandes discussões sobre a organização dos sistemas de educação, mas não promoveram mudanças significativas, principalmente no que se refere à educação elementar destinada à população analfabeta, além de terem sido voltadas somente ao ensino secundário e superior. Na década de 1930, o governo centralizou as questões educacionais com a Reforma Francisco de Campos (1930), que tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação e da organização do ensino secundário e comercial, pouca atenção sendo dada, mais uma vez, à educação primária (Aranha, 2006).

A atividade reflexiva impulsionada pelas diferentes reformas, agregada ao movimento do escolanovismo[25] vivenciado na Europa, favoreceu a publicação de um manifesto produzido por educadores e intelectuais da época, mais precisamente 26 educadores, incluindo Fernando de Azevedo[26] e Anísio Teixeira[27], em defesa da educação pública, obrigatória, laica, de âmbito nacional e sob a responsabilidade do Estado. Esse documento ficou conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros*, sobre o qual assim se manifesta Aranha (2006, p. 304):

> Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional. Entre outras reivindicações, este propósito não foi acolhido na nova Constituição de 1934.

O *Manifesto dos Pioneiros* almejava a democratização do ensino público para homens e mulheres sem a interferência da Igreja Católica; defendia-se que à escola cabia promover a relação direta entre conhecimento, trabalho e vida social, conforme indicado nos princípios defendidos pelos escolanovistas. Representantes brasileiros importantes defenderam o Manifesto como Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Roquette Pinto.

---

[25]O movimento escolanovista defende que o estudante precisa tornar-se protagonista de sua aprendizagem. O professor deixa de ser o centro do processo educativo e se torna mediador entre o objeto de conhecimento e o aluno.

[26]Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um educador, sociólogo, crítico, ensaísta, jornalista e administrador brasileiro, além de graduado em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Teve participação ativa no Movimento do Manifesto dos Pioneiros, defendendo que todos os níveis da educação fossem gratuitos, do ensino primário à universidade.

[27]Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante educador brasileiro do século XX que defendia uma educação pública, gratuita e laica. Ele acreditava que a educação deveria ser um direito de todos e atuou, durante grande parte de sua vida, desenvolvendo projetos de gestão pública da educação.

Mesmo com todo o empenho dos signatários desse documento, a educação na Era Vargas foi dual, sendo oferecida a formação profissional à classe trabalhadora e a formação acadêmica aos filhos da classe dominante. Todavia, algumas mudanças foram conquistadas e expressas no texto da Constituição de 1934 tais como: a laicidade do ensino, a obrigatoriedade do ensino primário, o ensino religioso facultativo, as responsabilidades dos níveis federal, estadual e municipal e a criação do Plano Nacional de Educação. No Ensino Secundário houve uma divisão em dois níveis: um fundamental, com cinco anos de duração, e outro complementar, com dois anos de duração. Todas as escolas deveriam ter o Colégio Pedro II como parâmetro de organização.

Figura III

O Manifesto dos Pioneiros – 1932

Inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional.
Fonte:http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143 acesso em 4 jun. 23.

A conquista da obrigatoriedade do ensino e da educação elementar não foram o alvo de preocupação desse período, o que gerou contratempos para o processo de democratização do ensino e, em resposta, militância hercúlea dos representantes do escolanovismo representados no Manifesto dos Pioneiros. Foi um período em que foram identificados avanços no ensino e na queda dos índices de analfabetismo. Entretanto, a educação ainda estava voltada para a manutenção da hegemonia da classe dominante, o ensino ainda estava alicerçado no caráter

reprodutor, elitista e distante do cientificismo, o que favoreceu a influência de tendências pedagógicas estrangeiras nos governos que se seguiram (Melo, 2012).

A educação dual desse período teve um impulso significativo no texto da Constituição de 1937 – no período político conhecido como Estado Novo –, documento elaborado por Francisco Campos no qual se reforçou a formação secundária dos filhos dos donos dos meios de produção com vistas ao ingresso no ensino superior, e a formação profissional aos filhos da classe trabalhadora, indicando assim a sua terminalidade, além da obrigatoriedade da criação de escolas profissionais e de sindicatos para os filhos dos operários. Mais uma vez a educação se torna um instrumento de manutenção das desigualdades entre as classes sociais, mantendo o distanciamento e a impossibilidade de mobilidade social. Sobre essa afirmação, Melo (2012, p. 51) comenta:

> Veja que através *(sic)* da educação, de forma sutil, o governo evitava a mobilidade social, garantindo a manutenção do *status quo* dos grupos dirigentes, além de atenderem às necessidades das empresas particulares, disponibilizando uma quantidade elevada de mão-de-obra. É importante citar que esta Constituição permaneceu defendendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Estabeleceu também a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Na vigência do Estado Novo esteve à frente da pasta da Educação o ministro Gustavo Capanema, que editou vários decretos-leis a fim de organizar o sistema de ensino. Essas leis foram denominadas Leis Orgânicas do Ensino, com a reestruturação do currículo do ensino industrial, secundário, comercial e agrícola. A fim de atender às novas prerrogativas legais foram criadas as escolas profissionalizantes com o apoio da Fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) que, desde 1942, atende às demandas referentes à formação de profissionais qualificados para a indústria de base. E, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), direcionado às demandas dos setores do comércio e de serviços.

A Educação de Adultos (EdA) – as primeiras iniciativas do poder público

No período de 1870 a 1890 algumas escolas noturnas iniciaram o trabalho de alfabetização de adultos, mas ainda de forma superficial e sem grandes repercussões. Foi a partir dos anos de 1930 que os movimentos de educação de adultos ganharam maior relevância

e significação. Em 1928, Fernando de Azevedo, diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal reorganizou a escola noturna denominando-a de "Cursos Populares Noturnos". A finalidade desses cursos estava pautada no ensino primário elementar oferecido aos adultos analfabetos com duração de dois anos, desenvolvimento de ensino técnico elementar e cultura geral, além da cultura higiênica, por meio de práticas e palestras populares. (Paiva, 2015)

Com a saída de Fernando de Azevedo em 1930, assume o educador baiano Anísio Teixeira, que promoveu a implementação de algumas mudanças na estrutura do curso, reorganizando-os na sua continuidade e no seu aperfeiçoamento. A proposta educacional era de cursos práticos de artes e ofícios que atendessem aos interesses dos adultos e das oportunidades de emprego do entorno. Funcionava em horário noturno, sem limite de idade e sem as formalidades do sistema de ensino regular como matrícula e organização de grade de matérias.

Devido à grande procura, em 1935 foram abertos mais 4 centros de ensino que dividiram os cursos em básico, de informação e especializado, que se organizavam conforme os níveis de conhecimentos dos estudantes. Também se promoveu um trabalho de orientação vocacional aos alunos que, além de frequentarem o curso, eram aconselhados a participar de sessões de cinema e teatro e demais manifestações culturais a que pudessem ter acesso. A experiência foi tão exitosa que no ano seguinte o número de frequentadores passou de 1.366 para 5.774.

A importância dessa experiência na Educação de Adultos se deve à relevância social que teve para a época. Pela primeira vez, a educação para adultos foi entendida como instrumento de apropriação de conhecimento e de reconhecimento das relações sociais necessárias no processo de mudança e transformação social. Passava-se do momento de utilização da educação como instrumento de luta hegemônica entre os membros da classe dominante para o momento de disputa ideológica entre a classe dominante e a classe dominada. (Paiva, 2015)

A partir da experiência regional das escolas noturnas, revitalizadas na Reforma do Distrito Federal, a Educação de Adultos passou a ter maior importância no cenário educacional e foi reconhecida no relatório do Convênio Estatístico de 1931, no qual ela era desvinculada da educação elementar e incluida no ensino supletivo[28]. Todavia, no período do Estado Novo não houve um aumento no número de matrículas no ensino supletivo, que só voltou a crescer diante da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1942, sob a liderança

[28] É o ensino voltado ao público que, por algum motivo, teve que interromper os estudos e não concluiu a Educação Básica.

de Lourenço Filho e Teixeira de Freitas[29], com a Educação de Adultos sendo contemplada financeiramente após os resultados do Censo de 1940. O cenário da Educação de Adultos organizada pelo poder público só começa a ser configurado em âmbito nacional com a redemocratização e a abertura política a partir dos anos de 1940.

4. A educação de 1945 a 1964

O período de 1945 a 1964 foi marcado pela redemocratização, a volta do Estado de Direito e por mudanças nas perspectivas econômicas do país, na medida em que no governo de Juscelino o desenvolvimento nacionalista se vale do capital estrangeiro e da instalação de multinacionais no país. Um sentimento de esperança e desenvolvimento envolveu a todos. Foi um momento ímpar também na música, com o movimento da Bossa Nova; na sétima arte, o Cinema Novo, e no esporte, as conquistas das copas do mundo de futebol de 1958 e de 1962. Na educação, pela primeira vez, iniciaram-se as discussões para a promulgação de uma lei específica da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual levou 13 anos para entrar em vigor, promulgada que foi apenas em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart.

O grande acirramento nas discussões sobre a nova legislação ocorreu entre os escolanovistas, com a crítica da descentralização do ensino, o debate sobre a laicidade da educação pública e a proposta de aplicação das verbas públicas nas escolas públicas, contra os representantes religiosos que argumentavam que o ensino sem a intervenção religiosa se torna só instrução, sem sentido educacional, como forma de disputar os recursos do Estado na manutenção das escolas confessionais. Disputas que, na realidade, defendiam apenas os interesses das classes que representavam o poder. (Aranha, 2006)

Desse embate, os intelectuais representantes do Movimento dos Pioneiros de 1932 mobilizaram-se novamente em defesa de seus ideais numa outra manifestação que culminou com o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, divulgado em 1959, que fazia a defesa da escola pública, liderado por Fernando de Azevedo e com o apoio de mais 180 intelectuais.

Os avanços propostos pela nova legislação foram poucos, principalmente se se considerar que a LDBN já estava ultrapassada quando de sua promulgação após treze anos do início das discussões no congresso nacional. Até sua vigência, as demandas de um país semi-

[29]Mário Augusto Teixeira de Freitas (1890-1956), foi um advogado e estatístico brasileiro que colaborou com o estudo sobre a realidade da educação primária, nos primeiros anos da década de 1930.

urbanizado já não correspondiam ao contexto inicial dos anos de 1930. A organização pode ser sintetizada da seguinte forma, conforme indica Ribeiro (1992, p. 149):

> Quanto à estrutura do ensino, manteve as etapas: ensino primário de pelo menos quatro anos; ensino ginasial de quatro anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, e o ensino superior.

Percebe-se que não houve mudança na estrutura de ensino, mantendo-se a indicada pela Reforma Capanema. Aranha (2006) aponta para três mudanças que considerou vantajosas: (I) a equivalência dos cursos; (II) ensino secundário menos enciclopédico; e (III) a padronização foi atenuada permitindo a pluralidade de currículos nos diversos territórios nacionais.

O ensino técnico não teve impulso, acarretando falta de mão-de-obra especializada para trabalhar na indústria, o que levou as empresas a treinarem seus funcionários em um modelo conhecido como "sistema de formação em serviço", oferecendo aos funcionários que se destacavam a chance de completarem sua formação.

A Educação de Adultos e o poder público

Com o final do Estado Novo, inicia-se um período de redemocratização e o sentimento de entusiasmo pela educação volta a permear as discussões da temática, incluindo a que tratava das altas taxas de analfabetismo entre os adultos.

Na década de 1940, diante da necessidade de atender aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, tem-se o Fundo Nacional do Ensino Primário e o Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos, aprovado pelo Ministério de Educação e Saúde, que reconheceu a necessidade de um programa amplo que garantisse as especificidades do atendimento de adultos. Nessa esteira, promoveu-se o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, liderada por Lourenço Filho. Nesse mesmo ano, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que defendeu a seguinte ideia: "Ser brasileiro é ser alfabetizado". A Campanha previa: (I) a instalação do Serviço Nacional de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação; (II) a elaboração e aprovação de planos anuais e (III) a preparação de material. Tecnicamente, visava fortalecer a educação de adultos como investimento no desenvolvimento do país, aumentar o colégio eleitoral e minimizar as altas taxas de analfabetismo. Também

objetivava a alfabetização e a preparação de adultos da cidade para trabalhar nas fábricas e para aproximar e integrar os imigrantes do campo.

Naquele período, persistia a ideia de que o analfabetismo estava relacionado à marginalização ou à falta de autonomia. Esse conceito foi expresso no pronunciamento de Lourenço Filho, descrito por Paiva (2015, p. 207):

> Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral.

Ainda sobre o preconceito existente sobre a condição do analfabeto, outra justificativa para a efetivação da campanha foi a de que "a ignorância da população e a escassa produção econômica andam sempre juntas [...]", nas palavras de Lourenço Filho (*apud* Paiva, 2015, p. 212), no mesmo pronunciamento. Desse modo, não é difícil perceber que a intencionalidade do poder público não foi social, no sentido de garantir o direito à educação a todos que não tiveram acesso a ela, mas política, na medida em que precisavam minimizar os impactos do analfabetismo no desenvolvimento econômico e industrial do país. Sobre essa justificativa, Paiva (2015, p. 212) aponta:

> A ideia central do diretor da Campanha é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal, que não pode estar ao corrente da vida nacional e ela se associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o adulto alfabetizado. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica; produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura do nosso tempo.

Diante da nova proposta, havia aqueles que eram contra a campanha de alfabetização e de instrução de adultos, já que, na condição de analfabetos, estariam impedidos de votar em razão do estabelecido constitucionalmente. Todavia, a partir do momento que se apropriassem da leitura e da escrita seriam considerados aptos a exercer a cidadania e compor o colégio eleitoral como novos eleitores, o que poderia trazer desequilíbrio no poder eleitoral e enfraquecer os chefes políticos locais - era uma celeuma que estava longe de ser resolvida.

As atividades da campanha compreendiam a oferta de alfabetização em 3 meses e o ensino primário em dois períodos letivos de 7 meses. Além desses níveis, era oferecida também

a capacitação profissional e a atuação junto à comunidade. A CEAA funcionou de 1947 até 1963, quando entrou em decadência devido à ação conjunta de vários fatores: o trabalho voluntário se tornara escasso; os planos de trabalho, fictícios; a qualidade do ensino, precária; havia evidente desinteresse das Comissões Municipais e encontravam-se dificuldades no recrutamento dos analfabetos.

Mesmo antes do término da CEAA, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), movimento que tinha a intenção de desenvolver o trabalho no campo por meio da organização social da comunidade, inspirado nas Missões Rurais Mexicanas, na experiência de Itaperuna (RJ) e nas recomendações do Seminário Interamericano.[30] As Missões Culturais no meio rural existiam por todo o país, desde a Segunda República e o Estado Novo, por iniciativa de grupos sociais (Paiva, 2015). Não era apenas um processo de alfabetização convencional de leitura e escrita, mas de reconhecimento da realidade local de forma colaborativa. As atividades envolviam as práticas de leitura e escrita; contudo, eram contextualizadas com as demandas da comunidade local, palestras, cursos, reuniões, projeção de filmes sobre assuntos que implicavam diretamente a vida da comunitária como plantio, combate às pragas, emprego de sementes, saúde, educação e tudo que envolvesse o cotidiano dos trabalhadores rurais, na tentativa de levar essas populações ao progresso tão esperado naquele período.

A equipe das Missões era composta de agrônomos, veterinários, médicos, enfermeiros, especialistas em economia doméstica e indústria caseira, entre outros. Iniciavam o trabalho por meio da investigação dos interesses da população da comunidade e pesquisavam as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo. As Missões preparavam técnicos para atender às necessidades da educação de base, contribuindo para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários e assistenciais das comunidades campesinas. Em alguns lugares, elas foram impedidas de exercer suas atividades devido ao temor dos políticos locais de perderem o poder na região.

As ações desencadeadas no âmbito governamental não foram suficientes para o combate contra o analfabetismo entre adultos e, em 1958, foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, mobilização que deu origem a uma nova campanha do poder público: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, instaurada por meio do Decreto n.º

[30] Realizado no Brasil em 1949, sob patrocínio da UNESCO e da OEA, como fruto próximo de uma série de reuniões que aconteceram no Ministério de Educação e Saúde, congregavam especialistas de várias áreas profissionais, no início de 1951, com o objetivo de debater o problema das populações rurais e fazer um balanço do que estava sendo realizado nesse setor.

47.251, de 17 de novembro de 1959. No artigo 5.º, dispunha sobre os objetivos de sua criação, que são eles:

> a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas; b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas Campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e c) a verificação experimental da validade socioeconômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo. (Brasil, 1959).

Com esses atos, o poder público promoveu três campanhas distintas e concomitantes a fim de atacar o analfabetismo no Brasil: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, liderada por Lourenço Filho; a Campanha Nacional de Educação Rural, inspirada nas Missões Rurais, e a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo, promovida nacionalmente e iniciada a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A fim de ampliar a campanha de alfabetização de adultos pelo país e de atingir as comunidades rurais mais afastadas, em abril de 1957 foi criado o Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), que visava a reprodução de programas educativos por meio de transmissão radiofônicas pelas emissoras em todo o país. No estado da Paraíba, por exemplo, esse sistema de rádio educação contribuiu para o alcance de comunidades distantes, tendo seu desdobramento com a criação do Sistema Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa). Sobre a alfabetização de adultos pelas ondas do rádio, afirma Scocuglia (2003, p. 19-20):

> Certamente as experiências de educação pelo rádio constituíram importantes caminhos da prática de educação popular pelo Estado brasileiro e pela Igreja Católica – vide, entre outras, a longeva experiência do Movimento de Educação de Base (MEB) -, desde a década de 1960. (...) Do início modesto e circunstancial, o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa) chegou a possuir 600 escolas radiofônicas de alfabetização de jovens e adultos em todo o Estado da Paraíba, um dos Estados do Nordeste com menor escolaridade. Entre 1963 e 1965, por exemplo, aproximadamente 20 mil alunos passaram pelas escolas noturnas – muitas das quais "equipadas" com rádios de pilha e candeeiros por falta de energia elétrica.

A proposição de uma campanha de alfabetização em massa necessitaria de um grande contingente de professores, o que era inviável diante das condições de muitos municípios e comunidades do Norte e Nordeste do país. Consensualmente, a rádio educação foi um recurso eficaz, pois conseguiu atingir populações isoladas em sítios, vilarejos e povoados. O projeto, inovador para a época, teve apoio do Estado, da Igreja Católica e dos membros das

comunidades, e ainda contou com a colaboração de organismos internacionais como a Unesco e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

O projeto de rádio educação viveu sua ascensão e queda ao longo de uma década, tendo seu término com o ofício do secretário executivo do Plano Nacional de Educação (PNE) no início de 1969: “Comunicamos a Vossa Senhoria que no presente exercício o Sirepa não será mantido pelo Plano Nacional de Educação.” (Scocuglia, 2003, p. 52)

A Educação de Adultos e os Movimentos Sociais

Entre os anos de 1950 e 1964, mudanças no campo econômico impactaram diretamente a vida dos trabalhadores do campo, o que desencadeou movimentos de contestação e reivindicação de direitos. Esses movimentos foram organizados pelos trabalhadores rurais, com apoio de universitários, pesquisadores e membros da Igreja católica. Os segmentos populacionais oprimidos, que antes tinham pouca ação significativa nas questões políticas, começaram a se organizar e a reivindicar direitos políticos, sociais e educacionais.

Todo esse contexto foi impulsionado pelo fortalecimento da indústria, a urbanização crescente das cidades e a migração da população para as áreas urbanas, o que facilitou o reconhecimento dos processos de exploração que viviam os camponeses. Mais que isso, a valorização das terras que antes eram improdutivas passa a ser alvo de especulação para a criação, fazendo com que seus proprietários delas expulsassem colonos e antigos posseiros, prejudicando ainda mais as condições dos trabalhadores assalariados.

Essa condição levou à mobilização liderada por Francisco Julião, advogado e político pernambucano, com o fim de organizar o movimento que ficou conhecido como Ligas Camponesas. Sobre esse movimento do campo, Boris Fausto (2006, p. 444) destaca:

> As Ligas começaram a surgir em fins de 1955, propondo-se, entre outros pontos, defender os camponeses contra a expulsão da terra, a elevação do preço dos arrendamentos, a prática do “cambão”, pela qual o colono – chamado no Nordeste de morador – deveria trabalhar um dia por semana de graça para o dono da terra.

Várias Ligas surgiram em todo o país e, em 1961, realizou-se o I Congresso de Trabalhadores Agrícolas, em Belo Horizonte, no qual o centro das discussões foram os trabalhadores do estado de São Paulo e do Paraná. Nesse encontro, foi possível encontrar duas correntes distintas de reivindicação: de um lado, os líderes da Liga que lutavam pela expropriação da terra sem indenização prévia, de outro os comunistas que preferiam organizar

o movimento sindical rural e regulamentar leis trabalhistas para os trabalhadores do campo. Em 1963, no governo Jango, foi sancionada a lei que dispunha sobre o Estatuto do Trabalhador Rural, com o estabelecimento de jornada de trabalho, carteira assinada e descanso semanal remunerado.

Além do movimento das Ligas Camponesas, os estudantes universitários também se organizaram na luta por uma nova estruturação política e social no país. A União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937, já mantinha grupos organizados desde 1901 com a Federação dos Estudantes Brasileiros. A UNE sempre foi uma organização engajada nos principais assuntos nacionais, desde a campanha "O petróleo é nosso", no governo de Getúlio Vargas, passando pelos governos de Juscelino Kubitschek e pela rápida passagem de Jânio pela presidência. Mas foi no governo de Jango que a entidade teve participação ativa na Campanha da Legalidade, movimento de resistência que buscava garantir a posse de Jango; na Frente de Mobilização Popular (1962); na defesa de mudanças sociais profundas no contexto das reformas de base e na contribuição ativa para o trabalho do Centro Popular de Cultura (CPC)[31], que colaborou para dar dimensão nacional à entidade. Os CPCs sempre estiveram à frente das discussões voltadas ao reconhecimento da realidade brasileira e à busca por soluções sociais diante dos contrastes e das potencialidades do país.

Além da UNE, a Igreja católica sofre uma divisão, uma ruptura de fundamento teológico e parte dela começa a apoiar os movimentos sociais. Essas mudanças vêm após o término da Segunda Grande Guerra, segundo Arantes (2016), que gerou uma forte inflexão da direita para o centro e do centro para a esquerda: opera-se, então, no meio intelectual católico brasileiro, a proposta de um trabalho social religioso de base voltado à luta contra as desigualdades sociais. Não foi um movimento único, posto que a Igreja se dividiu de ultraconservadores aos que defendiam a religião como libertação. Nesse cenário, uma parte da Igreja, militante contra as desigualdades vivenciadas pela classe oprimida, fundou entidades como a Juventude Universitária Católica (JUC), incentivada pelos movimentos estudantis da época e a Ação Popular (AP), desligada já da hierarquia eclesiástica em razão de seus ideários revolucionários.

No Nordeste, a Igreja Católica favoreceu a sindicalização rural, mas se opôs formalmente às Ligas Camponesas. Sobre a posse do presidente João Goulart, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), controlada pelos moderados, manteve seu apoio à

[31] Foi uma organização associada à União Nacional de Estudantes (UNE), criada em 1962 no Rio de Janeiro. Um grupo de intelectuais de esquerda, visando criar e divulgar uma "arte popular revolucionária", reuniu artistas de diversas áreas como teatro, música, cinema, literatura e artes plásticas, para defender o caráter coletivo e didático da obra de arte, bem como o engajamento político do artista.

legitimidade do governo. Diante de um cenário social enriquecido pela união de classes de diversas ordens, os movimentos foram se fortalecendo por todas as regiões. O Movimento de Educação Popular tinha a intenção de prover a apropriação das habilidades da leitura e da escrita pelo povo, seu enriquecimento cultural e conscientização política. (Aranha, 2006)

Foram movimentos de orientações ideológicas diversas pautadas no marxismo e no cristianismo, que contribuíram sobremaneira para a estruturação de uma proposta de educação de adultos que legitimava as demandas dos diferentes territórios, respeitava a identidade e a trajetória dos envolvidos e reconhecia os conhecimentos prévios que embasavam as vivências desses sujeitos. Sobre esses movimentos, Gohn (1997, p. 251-252) esclarece:

> Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força na sociedade civil. (...) As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade (...). Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país, e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que se constroem em suas ações.

As iniciativas se espalharam por todo o país, com maior destaque aos estados do Nordeste. Paraíba e Pernambuco foram grandes referências desses movimentos, dentre eles destacam-se: “De Pé no chão também se aprende a Ler”; o Centro de Cultura Popular (CCP); o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Todos esses movimentos foram organizados mediante a parceria de entidades da comunidade civil, incluindo movimentos sindicais, de estudantes universitários, de intelectuais e de parte da Igreja católica. Propostas educativas e culturais que, diferentemente das oferecidas pelo poder público, reconheciam a necessidade de uma formação educacional voltada para a alfabetização, mas também alicerçada na valorização dos bens culturais, nas necessidades do mundo do trabalho e, principalmente, na conscientização política que levasse à emancipação e à transformação social.

Campanha: “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”

A Campanha “De pé no chão também se aprender a ler” foi implementada no Rio Grande do Norte a partir de fevereiro de 1961, no governo de Djalma Maranhão como prefeito da cidade de Natal. Teve início com a implantação do então ensino primário de quatro anos para crianças de bairros pobres, em escolas organizadas em galpões. Além do provimento das aulas, a campanha organizou espaços culturais como bibliotecas, praças de cultura e museu. As manifestações culturais foram disparadores pedagógicos para a educação de crianças e adultos.

A Campanha também atendeu às necessidades da população adulta, não somente com o oferecimento da alfabetização, mas também com cursos profissionalizantes: sapataria, corte e costura e barbearia, entre tantos outros.

Movimento de Educação de Base – MEB

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi fundado em 21 de março de 1961 pelo Decreto n.º 50.370, que dispôs sobre o Programa de Educação de Base em parceria com a Igreja católica, portanto, sob a influência do pensamento social cristão. Foi coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que levou a Educação de Base, por meio da rádio educação, para os lugares mais afastados do país. Atuou orientada pelos princípios estabelecidos pela Unesco que, em termos gerais, pretendia levar conhecimento às comunidades carentes e livrá-las das condições precárias de vida por meio do entendimento da realidade.

O Movimento de Educação de Base nasceu da proposta de campanha do então candidato à presidência Jânio Quadros: quando visitou o Nordeste e se deparou com o sucesso da rádio educação, prometeu que, se eleito, levaria essa experiência a todo o país. O trabalho do MEB teve como objetivos: (I) alfabetização da população adulta; (II) educação sanitária; (III) iniciação agrícola; (IV) iniciação democrática; e (V) formação profissional. Eram elementos que provaram a formação do sujeito individual com a alfabetização, como também do sujeito coletivo com a inserção da pessoa na sua comunidade, conscientizando-a sobre a situação econômica, política e social.

O MEB teve uma vasta produção de material, sendo o mais famoso a cartilha: “Viver É lutar” (1964), que foi proibida na Guanabara pelo governador Carlos Lacerda sob a justificativa de que o documento defendia o comunismo. Outro documento importante do Movimento foi *A*

Igreja e a situação do meio rural brasileiro (1961), que demonstrava a preocupação da Igreja em colaborar para o desenvolvimento econômico do país, apontando a necessidade de integrar a agricultura ao desenvolvimento industrial da época. A publicação problematiza a exploração, a fome e as injustiças sociais, e ainda fala da religiosidade sob uma perspectiva progressista. O uso desse material favoreceu a construção da consciência política e social dos trabalhadores rurais, tornando-os capazes de lutar para transformar a realidade opressora.

Centro de Cultura Popular (CCP)

O CPC nasceu em 1962, na União Nacional de Estudantes (UNE), por proposta de integrantes do Teatro de Arena que vieram ao Rio de Janeiro apresentar a peça *Eles não usam black-tie* (1958), de Gianfrancesco Guarnieri.

No início, as ações do Centro se concentravam nas atividades teatrais, musicais e demais manifestações culturais, que alicerçaram o projeto de valorização da cultura brasileira. Após a participação de membros do CPC no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular[32], ele passou a integrar também as ações de alfabetização de adultos, com a produção de cartilhas, filmes e músicas que contextualizavam e problematizavam a realidade dos trabalhadores nas comunidades. Por meio da valorização da arte e da cultura popular, os integrantes do CPC problematizavam as questões econômicas, políticas e sociais que afetavam a população, para denunciar as desigualdades e a opressão das classes dominantes. O CPC teve suas atividades encerradas pela ditadura militar implantada pelo golpe de 1964.

Movimento de Cultura Popular (MCP)

Os anos de 1960 foram os mais significativos para a sociedade brasileira, pois foi a década de maior efervescência cultural, sobretudo de valorização da cultura popular. Outro aspecto importante desse período foi oportunizar à população mais carente e oprimida, por meio da expressão cultural, a possibilidade de reconhecer sua condição político-social e lutar por melhores condições. Economicamente, foi um período turbulento, com a diminuição do capital

[32] O 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, que foi realizado em janeiro de 1964 por iniciativa do Ministério da Educação e da Cultura, reuniu os principais movimentos de alfabetização de adultos e de cultura popular do país, num total de 77 entidades representadas. Com a contribuição especial de Paulo Freire, foi sediado na Universidade Federal de Pernambuco e encerrou suas atividades com a proposta de um Plano Nacional de Alfabetização, que nunca chegou a ser realizado por conta do golpe de 1964.

externo, a redução de investimentos e os altos índices inflacionários. As diferenças sociais se aprofundaram, o sistema educacional não atendia às demandas econômicas da indústria e do comércio e a população foi às ruas manifestar suas insatisfações, na luta por reformas sociais.

O Movimento de Cultura Popular foi fundado na cidade de Recife, Pernambuco, como um instrumento de luta das camadas populares oprimidas. Teve seu início na gestão do prefeito Miguel Arraes, que convocou um grupo de intelectuais progressistas, comunistas e católicos para ajudá-lo a cumprir uma promessa de campanha: a de ampliar o sistema de educação da cidade, investindo também em cultura e arte. Desses encontros surgiu a ideia do MCP, idealização de Germano Coelho. Segundo Jardilino (2014, p. 55-56), Coelho estava comprometido com as ações do Movimento voltadas ao povo, e assim descreveu o novo projeto:

> O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como "síntese dramatizada da estrutura social inteira". Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil, com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular. (Coelho apud Godoy; Carreiro Coelho, 1962)

As ações do MCP aconteciam em clubes, salões paroquiais, praças, templos religiosos, em todo espaço cedido pelas comunidades. Toda a cidade foi convocada a participar e, em apenas dois anos, já havia 104 escolas atendendo a 9 mil crianças (Jardilino, 2014). Além da população, o MCP foi apoiado por indústrias e pela imprensa da região, e contou com a colaboração do educador Paulo Freire que, na cidade de Angicos, alfabetizara 300 trabalhadores em 40 horas por meio do trabalho com os círculos de cultura. O Movimento de Cultura Popular criou escolas primárias e radiofônicas para a educação de adultos e cursos profissionalizantes, construiu praças, bibliotecas, museus, teatros e cinemas, instalou centros de artesanato, artes plásticas e programas teatrais.

A construção cultural alicerçada nas tradições e costumes das comunidades almejava a conscientização política e social. Dados publicados no "Arte em Revista" (ano 2, n.3) indicam a criação de 414 escolas, que atenderam 30.405 alunos. Nas palavras de Jardilino (2014, p. 58): "O MCP representou uma visão de vanguarda para a época, na busca pela emancipação do

povo. Tornou-se, com isso, um obstáculo ao processo de controle social desejado pelo governo. Com o Golpe Militar, em março de 1964, suas atividades foram encerradas.” O MCP, ao ser extinto, teve a sua sede tomada por dois tanques de guerra, como se lá fossem encontrar guerrilheiros armados prontos para atacar. Tal repressão é expressa sob a lente de Oscar Jara (2020, p. 12):

> E vieram exílios, prisões, torturas e mortes [...] não nos esqueçamos que poucas vezes uma pedagogia, como a que deu origem à Educação Popular, haveria sido pensada, vivida e praticada como um ato insurgente que produziu ao mesmo tempo tantos carrascos e tantas vítimas. Tempos em que, no fundo dos pátios do Brasil, enterrávamos profundamente os nossos textos, ou queimávamos nossos papéis com palavras e cantos de rebeldia, e inclusive livros, como o Pedagogia do Oprimido.

Seus representantes foram presos e exilados, como aconteceu com Paulo Freire, que teve que passar muitos anos exilado no exterior.

5. A educação no período da ditadura

A repressão e o controle foram procedimentos que o governo ditatorial impôs ao sistema educacional brasileiro: as organizações estudantis foram consideradas ilegais e proibidas de exercer qualquer ação, fosse na universidade, fosse fora dela. Os grêmios estudantis foram transformados em centros cívicos e novas disciplinas foram implantadas no currículo como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, pelas quais se exercia intenso controle governamental. (Aranha, 2006)

A perspectiva pedagógica adotada na época foi a “tecnicista”, que privilegia a tecnologia educacional, transformando professores e estudantes, respectivamente, em executores e receptores de manuais prontos, sem relação alguma com os contextos sociais vivenciados. O tecnicismo é uma perspectiva unilateral no qual não se permite o diálogo entre os envolvidos, apenas o cumprimento das tarefas. Esse procedimento refletiu a postura ideológica do período, em que pensar era visto como contravenção.

A excessiva burocratização escolar não permitia o trabalho criativo dos professores, que foram obrigados a atender a uma metodologia mecanizada, que os deixava como meros executores de políticas públicas pensadas por terceiros e avaliada por segmentos externos à educação. A perspectiva tecnicista impôs uma organização escolar semelhante à de empresas, na perspectiva de uma educação para formar “capital humano”. Com base em metas, planos,

objetivos, metodologias e avaliações, o estudante receberia um treinamento pautado nas técnicas de condicionamento do *behaviorismo*[33].

Outra influência na educação foi o da Teoria do Capital Humano (TCH), divulgada por Teodore Schultz, que defendia que as escolas podem ser consideradas como empresas que produzem instrução. Sobre essa discussão, Aranha (2006, p. 317) complementa:

> Desse modo, a educação tecnicista encontrava-se imbuída dos ideais de racionalidade, de organização, objetividade, eficiência e produtividade. As reuniões de planejamento deveriam definir objetivos instrucionais e operacionais rigorosamente esmiuçados, estabelecendo o ordenamento sequencial das metas a serem atingidas a fim de evitar "objetivos vagos", que dessem margem a interpretações diversas. Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.

Para implantar esse novo projeto foram impostas, pelos militares, a Lei 5.540/68 para o ensino universitário e a Lei 5.692/71 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. A partir das novas leis, a reforma da Educação Básica a ser instituída partiu de três pilares: (I) educação e desenvolvimento com formação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho; (II) educação e segurança caracterizada pela formação do cidadão consciente e obediente; e (III) educação e comunidade, criação de conselhos empresariais com a comunidade educativa. Na verdade, foi uma reforma verticalizada que objetivava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, em especial do capital norte-americano.

Universidades e professores eram vigiados, professores foram exonerados ou aposentados, e a demanda de estudantes excedentes[34] foi resolvida com o exame classificatório.

A Cruzada Básica Cristã (ABC)

A Cruzada ABC teve origem num grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine, em Recife, no ano de 1962. Tinha caráter conservador e opunha-se às ideias de Paulo Freire.

---

[33] Teoria psicológica que defende que a psicologia humana ou animal pode ser objetivamente estudada por meio de observação de suas ações, de seu comportamento. Os *behavioristas* acreditam que todos os comportamentos são resultados de experiências e condicionamentos.

[34] Com os vestibulares obrigatórios e eliminatórios, que exigiam notas mínimas para aprovação, muitas vezes eram aprovadas/os candidatas/os com notas superiores à nota mínima de aprovação e não ingressavam nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas porque o número de vagas era inferior ao número de aprovadas/os. Desse modo, foi criada a figura do/a "excedente", que acabou mobilizando a elite e a pequena burguesia – que são os segmentos sociais que conseguem enviar os filhos para a educação superior – pela reforma universitária.

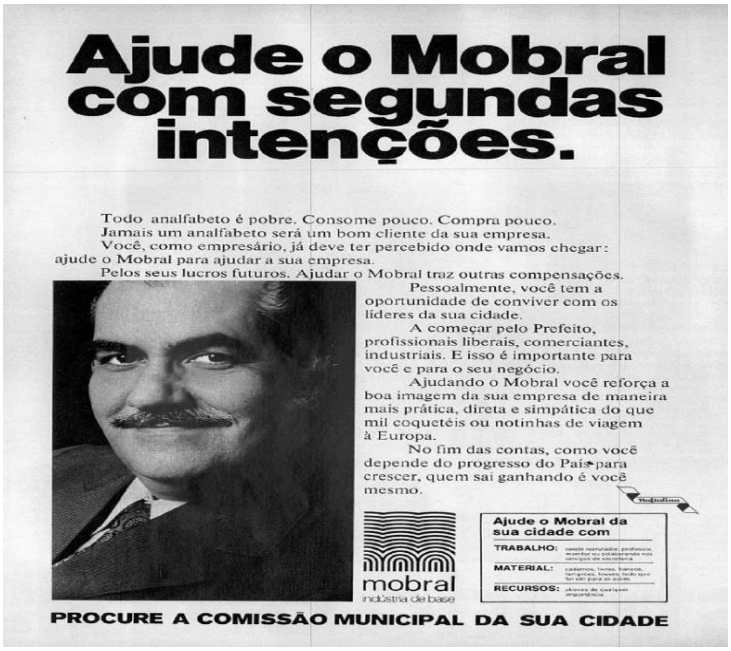
O objetivo da Cruzada ABC era a alfabetização de adultos, mas logo passou a dar ênfase ao ensino primário de quatro anos, em cursos de 18 meses; ao ensino profissional e à educação sanitária; também organizou ações de distribuição de alimentos aos alunos. Tinha autonomia na produção e na distribuição do material didático para alfabetização e pós-alfabetização, com impressão própria. A Cruzada seguiu as mesmas orientações didático-metodológicas da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), principalmente as que defendiam a ideia da incapacidade do adulto analfabeto. Em 1970, foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral

O governo assumiu o controle dos programas de alfabetização de adultos sem a intenção de promover a reflexão crítica da realidade do aluno trabalhador. Na verdade, o programa de alfabetização de adultos passou de crítico reflexivo, no período anterior, para assistencialista e conservador, além de retomar o conceito de culpabilização pessoal pelo analfabetismo. Os cartazes da época ilustram bem essa concepção.

Figura IV

A grande imprensa e a manutenção do consumo - Propaganda do Mobral



A aprendizagem da leitura e da escrita para o fortalecimento do mercado consumidor. As segundas intenções dos empresários são perversas e buscam alfabetizar a população para reforçar a manutenção do consumismo.
Fonte: https://twitter.com/capasderevistas/status/1027749097388826624 Acesso em 11 nov. 23.

Mesmo com as orientações da Unesco indicando que as propostas para a alfabetização de adultos deveriam perpassar os contextos sociais vividos pelos estudantes, a organização didático-metodológica utilizada pelo Mobral era técnica e apenas voltada à construção de habilidades específicas que atendiam às necessidades dos donos dos meios de produção, conforme a propaganda da época.

Esse Movimento visava acabar com o analfabetismo no país por meio do trabalho das habilidades de leitura, escrita e de cálculos matemáticos. Segundo Jardilino (2014, p. 61):

> Para o Programa de Alfabetização Funcional do Mobral, a metodologia utilizada, segundo sua equipe técnica, fundamentava-se no diálogo, nas vivências de seus alunos, utilizando seus conhecimentos prévios na formulação de palavras geradoras, assim como se indicava na proposta de Paulo Freire. Entretanto, os objetivos expostos em cada Programa, o material didático criado com o livro-texto, livro-glossário, cadernos de exercícios e o conjunto de cartazes, construídos para todo o País, evidenciavam numa prática pré-determinada, autoritária e não dialógica, que condenava a uma aceitação passiva aqueles que deveriam fazer ouvir as suas vozes e assegurar seus direitos.

As ações do Mobral terminam em 1985, quando a sociedade brasileira dá início ao processo de redemocratização.

6. A educação no Brasil na década de 1990

Os trabalhos da Assembleia Constituinte de 1988 foram movimentados por discussões acirradas sobre a defesa da escola pública e a manutenção financeira da escola privada pelo Estado, garantida na Constituição anterior. Cabe ressaltar que boa parte das escolas privadas da época era representada pelas entidades religiosas, que lutavam pela manutenção do controle confessional dos espaços educacionais, tendência que vinha desde a época da colonização do Brasil, com a chegada dos padres jesuítas.

A Constituição de 1988 garantiu direitos importantes relativos às políticas públicas educacionais, conforme indica Aranha (2006, p. 324):

> Destacam-se alguns pontos importantes da nova Constituição: *(i)* obrigatoriedade do ensino público em estabelecimentos oficiais; *(ii)* ensino fundamental obrigatório e gratuito*; (iii)* extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; *(iv)* atendimentos em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; *(v)* valorização do profissional de ensino com plano de carreira; *(vi)* autonomia universitária; *(vii)* distribuição dos recursos públicos; *(viii)* Plano Nacional de Educação.

Além das mudanças determinadas pela nova Constituição, previa-se a discussão de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, que acabou sendo produzida posteriormente, 8 anos após a Constituição de 1988, tendo sua promulgação em 1996. Essa Lei ficou conhecida, popularmente, como "Lei Darcy Ribeiro", em homenagem ao importante educador e político brasileiro, que foi um de seus principais formuladores. As discussões da nova Lei passaram pela Câmara e pela sociedade civil, inclusive pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades estudantis, intelectuais e científicas do país.

Dentre as inovações da nova Lei, destaca-se: (I) a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, que compreende a faixa etária dos 4 aos 17 anos; (II) o aumento do calendário letivo de 180 para 200 dias; (III) a educação gratuita para as crianças com menos de cinco anos; (IV) o direito do aluno à educação mesmo que internado ou em tratamento de saúde e; (V) valorização docente entre outros. Tais inovações alicerçavam-se nos seguintes princípios*:*

I. igualdade nas instituições de ensino, tanto para o acesso, quanto para a permanência;
II. liberdade de cultura, de pensamento, para a arte, sendo livre inclusive para o ensinar;
III. pluralismo de ideias e opiniões pedagógicas;
IV. simultaneidade do ensino privado e público;
V. a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino público;
VI. a valorização dos professores;
VII. a administração democrática dos ensinos.

A nova LDB garantiu a organização do ensino em Educação Básica, composta de três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a do Ensino Superior. Estabeleceu que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Além da regulamentação da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como o estabelecimento da entidade responsável pelo seu oferecimento, essa legislação também foi importante para a garantia dos direitos das crianças/Pessoas com Deficiência (PcD) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), grupos menos favorecidos e, muitas vezes, esquecidos nas políticas educacionais ao longo da história.

A Educação de Jovens e Adultos nas décadas de 1980 e 1990

Em 1985, as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foram encerradas, iniciando-se, por força do Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, as atividades da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com objetivos semelhantes: execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que, por algum motivo, não tiveram acesso à escola em determinados momentos da vida.

Cabe ressaltar que a intenção não foi apenas mudar o nome do projeto, mas tratava da natureza da sua atuação, pois se antes o Mobral era um projeto institucional e mantido exclusivamente por recursos públicos, a nova Fundação Educar apenas apoiava iniciativas de instituições conveniadas, sem a responsabilização institucional do poder público.

O Movimento de Alfabetização Popular – Mova

O Movimento de Alfabetização Popular foi criado em 1989, na cidade de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, com Paulo Freire como secretário da educação. O objetivo do programa, ainda vigente, é promover a alfabetização de jovens e adultos das periferias e regiões mais afastadas da cidade que não tiveram ou que não têm acesso ao sistema escolarizado. Utiliza-se da metodologia de ensino inspirada nos pressupostos freirianos de alfabetização de adultos A criação do Mova-SP teve por objetivos: (I) desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade; (II) contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos; (III) reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; e (IV) reforçar e ampliar a atuação dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

Para iniciar as ações do Movimento, foi firmado um acordo de cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação e entidades da sociedade civil pelo qual o poder público garante o repasse financeiro, para custear a alimentação dos educandos e o transporte do educador; à organização civil cabe realizar a busca ativa dos educandos, organizar e manter o espaço das reuniões, indicar um educador (membro da comunidade) e promover os encontros.

Figura V

Lançamento do Mova-SP

Na foto, a prefeita da cidade de São Paulo Luíza Erundina, o professor Moacir Gadotti e o Secretário de Educação, o professor Paulo Freire.
Fonte:http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/mova-brasil-10-anos-integral.pdf Acesso em 13 jun. 23.

A partir de 2003, o projeto passou as ser apoiado pela Petrobrás, por meio da Federação Única dos Petroleiros, expandindo-se então por todo o país. Essa expansão está ilustrada no livro-documento *MOVA-Brasil 10 anos*, organizado por Moacir Gadotti e publicado em 2013 pelo Instituto Paulo Freire. O Mova é um dos principais exemplos de movimento socioeducativo existente na atualidade que mantém os pressupostos freirianos como base de seu trabalho de alfabetização de adultos, tendo comemorado 30 anos em atividade no ano de 2019.

A Alfabetização Solidária (AlfaSol)

A Alfabetização Solidária (AlfaSol) foi concebida em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso, inicialmente como Programa de Alfabetização Solidária (PAS), vinculado à Casa Civil e coordenado pela antropóloga e primeira-dama Ruth Cardoso (1930-2008).

O trabalho do AlfaSol tinha como foco municípios com altos índices de analfabetismo e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que eram, majoritariamente, localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. O projeto consiste em levar a alfabetização a lugares de difícil acesso com educadores da comunidade e em parceria com as universidades da região. A AlfaSol tinha como concepção de base a educação como direito de todos e compreendia:

> Não basta oferecer modelos de alfabetização compensatórios para lidar com a EJA e transpor a modalidade de ensino da criança para o âmbito do adulto. É necessário desenvolver metodologias alternativas que considerem o conhecimento acumulado pelo adulto em sua vida pessoal e comunitária, que levem em consideração o contexto sociocultural em que aos alunos vivem. Ademais, é preciso gerar ações educativas que sirvam como facilitadoras para um processo de retorno ou acesso em idade adulta ao ambiente escolar, ou seja, considerar a continuidade do processo de escolarização dos egressos de cursos de alfabetização inicial. (AlfaSol, 2009, p.23 *apud* Jardilino, 2014, p. 64)

A AlfaSol foi a primeira organização brasileira não-governamental a estabelecer relações com a Unesco (Jardilino, 2014). Em 1998, foi criada a Associação Alfabetização Solidária, com regimento próprio, que passou a ser responsável pelo gerenciamento do AlfaSol.

A Ação Educativa

Foi fundada em 1994 como associação da sociedade civil, com o objetivo de garantir os direitos educativos, culturais e da juventude, tendo como seu presidente o professor e pesquisador Sérgio Haddad. A história da Ação Educativa tem início com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), que atuava em colaboração com os movimentos sociais da década de 1970. Mais tarde, um grupo instituiu um projeto de alfabetização de adultos, em parceria com o Sindicato dos Seringueiros liderado por Chico Mendes.

Com o tempo, além do trabalho com a alfabetização, a Ação Educativa se debruçou também a promover reflexões e pesquisas na educação voltadas, sobretudo, para a juventude. Em 2023, consolidou a proposta de trabalho em dois eixos: Educação de Jovens e Adultos e da Juventude. Sobre os desafios enfrentados pela instituição, Jardilino (2014, p. 72) comenta:

> No enfrentamento do desafio de equacionar as questões de sustentabilidade financeira, a Ação Educativa também mantém suas atividades em constante diálogo com a realidade política e educacional brasileira e com as necessidades da sociedade civil. Sua atenção está focada em três áreas de atuação: Educação, Cultura e Juventude, que – sustentadas pelo setor financeiro, de comunicação e de tecnologia – alcanças escolas, redes de ensino, órgãos públicos, além de participar de programas e de campanhas educacionais.

O Instituto Paulo Freire

O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu em 12 de abril de 1991, por instância de apoiadores e do próprio Paulo Freire, para reunir pessoas e instituições que pensassem em uma educação que fosse humanizadora e que mudasse a vida das pessoas.

O Instituto, com base na experiência do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) criado por Freire, apoiou o Projeto MOVA-Brasil, que buscava a promoção da inclusão social, a garantia à educação - com a diminuição do analfabetismo no Brasil - e a geração de emprego e renda. Ações voltadas a colaborar para a elaboração de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A gestão didático-metodológica se desenvolve com base na leitura do mundo do(a) educando(a), aquela que contempla o contexto do território em que se insere. Esse processo promove o levantamento dos temas geradores que fundam as reflexões coletivas, trazendo sentido e significado.

O projeto abrange nove polos em 10 estados da federação e conta com a parceria formativa de coordenadores de polo, assistentes pedagógicos, auxiliares administrativos, coordenadores locais e monitores (alfabetizadores).

7. A educação brasileira no século XXI

Atualmente, os desafios da educação brasileira concentram-se na garantia do acesso às inovações tecnológicas para os estudantes das classes menos favorecidas. Terminologias como “gamificação”, “metodologias ativas” e “cultura *maker*” fazem parte do universo educacional de crianças, jovens e adultos, mas que nem sempre encontram na escola o espaço adequado para a vivência de experiências exitosas que promovam a construção de novos conhecimentos.

A falta de acesso dos estudantes em condições desfavorecidas promove mais uma grande lacuna entre a formação para o filho do trabalhador (com menor instrução e maior força de trabalho envolvida) e a formação para o filho do dono dos meios de produção (acadêmica e mantenedora da hegemonia da classe social). Essa dualidade, mesmo que velada, ainda percorre os bastidores das discussões e das reflexões pedagógicas entre docentes e intelectuais.

Outro desafio da educação, nesse período, é a legitimação das culturas dos povos originários e do processo de descolonização de um currículo europeizado que vem permitindo reflexões sobre multiculturalismo, homofobia, xenofobia, feminicídio, entre outros temas importantes no contexto atual.

Permanece vigente a Lei n.º 9394/96 (LDB), que legitima a Educação Básica e o Ensino Superior. Apesar de a Educação Profissional ter sido objeto de forte ampliação do setor público federal com a criação de um alto contingente de institutos federais, ela ainda é relativamente escassa e concentrada nas agências formadoras do Sistema "S" (Senai, Senac e Senar).

A Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade

No ano 2000, um documento foi o divisor de águas na história da EJA enquanto responsabilidade do poder público: as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram instituídas por meio do Parecer CNE/CEB 11/2000. Esse Parecer passa a ser o documento normativo mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, na medida em que busca propor, por meio de algumas funções, uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora.

Com a eleição do presidente Lula, a União reassume suas responsabilidades a partir do MEC, compreendendo que sua atuação na EJA é fundamental, no sentido de coagir e auxiliar os governos locais a buscarem soluções para atenderem às atribuições educacionais. É nesse cenário de apoio do sistema à criação de políticas públicas sociais que se cria, em 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), como forma de encaminhar e atender tais demandas. Nesse mesmo ano, também é criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. E em 2005 foi criado o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM), por meio da Lei nº 11.129, de 30 de junho, mesmo ano em que se institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e em 2011 com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O objetivo do Programa Brasil Alfabetizado persiste na busca da diminuição dos indicadores de analfabetismo e da universalização do Ensino Fundamental, principalmente nas cidades mais afastadas do centro econômico e político do país, o Norte e o Nordeste brasileiros. Os professores do Programa são, preferencialmente, profissionais ativos da rede pública, exercendo as atividades de alfabetização no contraturno. Todavia, membros da comunidade podem se cadastrar para as vagas de educadores desde que tenham o ensino médio completo.

Outro programa que é marca desse período é o Pro-Jovem, que foi elaborado a fim de atender demandas que resultam da baixa escolarização identificada em parte da população jovem brasileira. Uma das metas era proporcionar lugar seguro para os filhos das jovens que

estivessem em horário de aula e que evadiram da escola por conta da maternidade. O currículo é organizado em duas partes: uma com parte da matriz curricular do Ensino Fundamental regular, e outra, complementada, de natureza profissionalizante. O ingresso do jovem se dava a partir dos 18 anos completos, com bolsa-auxílio para frequentar as aulas.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011 e visava ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Os públicos destinatários desse Programa são: (I) estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; (II) trabalhadores em geral interessados em aperfeiçoamento profissional; (III) beneficiários dos programas federais de transferência de renda, e (IV) estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública. O Pronatec conta com a parceira de várias instituições: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; instituições de educação profissional e tecnológica dos entes da federação; instituições dos serviços nacionais de aprendizagem, e instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica.

No ano de 2018, com a eleição de um governo com poucas preocupações sociais, os investimentos relacionados à educação foram reduzidos, sobretudo os destinados à EJA. Já em 2021 o Conselho Nacional de Educação, em parceria com a Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, orientando acerca de aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância (Resolução CNE/CEB nº 1, de 28/05/2021). Esta Resolução, além de propor o alinhamento com o PNA e a BNCC, aponta para a possibilidade de quatro formatos de oferecimento da EJA: (I) presencial; (II) modalidade de educação a distância; (III) articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio; e (IV) com ênfase na Educação e Aprendizagem ao longo da vida.

A proposta da recente legislação tem como intenção efetivar uma possível visão coletiva de que o poder público vem garantindo processos democráticos de acesso e de permanência do estudante na EJA. O que não é revelado é que, infelizmente, todas as deliberações propostas na legislação estão alicerçadas em pressupostos idealistas que não reconhecem os contextos e as necessidades reais dos estudantes da EJA, os quais, mais que excluídos da escola, também sofrem processos de exclusão nos âmbitos social e econômico. Desse modo, a normatização legal não contribui para a garantia do direito à educação.

Diante do que foi exposto ao longo do capítulo é possível concluir que a história da Educação de Adultos, ou da Educação de Jovens e Adultos, sempre foi e continua sendo território de luta e resistência do povo oprimido frente ao processo de alienação e dominação do opressor.

A constituição identitária da Educação de Jovens e Adultos na atualidade será tratada no Capítulo III, que vai situar a EJA na Universidade e na agenda das agências internacionais, além de refletir sobre o perfil dos estudantes da modalidade e seus desafios no século XXI.

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE

Nos capítulos anteriores, os temas tratados envolvem a reflexão a respeito das recentes pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo, e o resgate do contexto histórico dessa modalidade educacional no país. A justificativa pela escolha desses temas se deveu à necessidade de compreensão do contexto que envolve a EJA: trata-se de obter informações e dados que possam ser averiguados por instrumentos de análise capazes de verificar a totalidade da modalidade, bem como reconhecer e identificar as partes que a compõem, para fim de compreender seu funcionamento e verificar como a EJA vem cumprindo o seu papel social ao longo do tempo.

Neste Capítulo III pretende-se refletir sobre os desafios e as mudanças ocorridos na modalidade no final do século XX até a atualidade, abrangendo na discussão as políticas públicas que alicerçam a modalidade, as orientações dadas pelas agências internacionais e os sujeitos da EJA do universo paulistano.

O entendimento sobre as estruturas que compõem a EJA contemporaneamente pode contribuir para o reconhecimento dos processos e procedimentos que tendem a favorecer a "evasão" dos estudantes da modalidade.

1. As políticas públicas voltadas para a EJA - Os caminhos percorridos até a Lei n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN)

Na primeira parte deste capítulo, a escolha da análise e reflexão sobre as políticas públicas e a legislação que ampara a Educação de Jovens e Adultos teve como ponto de partida a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, que pela primeira vez reconheceu a EJA como modalidade pertencente à Educação Básica. Esse reconhecimento voltava-se ao atendimento do art. 208, §1 º, da Constituição Federal de 1988, que consagrou a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em direito público subjetivo, independentemente da idade do candidato (Romão, 2011, p.51).

O fato é que após a promulgação da Carta Magna (1988) iniciou-se a apresentação de uma série de projetos de lei específicos para a educação nacional, dentre eles o do Deputado

Octávio Elísio Alves de Brito (n.º 1.258/88), que foi amplamente discutido pela sociedade civil e seguido de outros projetos de autoria de outros parlamentares. Diante de todos os projetos apresentados e das contribuições resultantes da consulta pública, em 1989 o relator, Deputado Jorge Hage, publicou o primeiro projeto substitutivo, que também sofreria mudanças significativas a partir das importantes contribuições do Fórum de Defesa da Escola Pública, gerando então um novo projeto substitutivo.

Esse segundo projeto foi enviado à Comissão de Justiça e Finanças e recebeu novas contribuições, consolidadas pela relatora Ângela Amim, compondo assim sua terceira versão, que foi enviada ao Senado. De posse do terceiro projeto substitutivo, o Senado encaminhou à Comissão de Educação, que fez os ajustes necessários que resulta na versão aprovada pelo relator, Senador Cid Sabóia, cujo substitutivo recebeu o n.º 101 em novembro de 1994 (Romão, 2011). Esse projeto representou a consolidação da mobilização democrática, pois agregou todas as modificações indicadas após um longo processo de discussão e de participação da sociedade civil, tendo recebido o apoio de outros parlamentares como Emília Fernandes (PTB-RS), Esperidião Amin (PPR-SC), Marina Silva (PT-AC) e Lauro Campos (PT-DF)[35].

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o Projeto n.º 101 legitimou a modalidade em seu artigo 47, em que são reconhecidas as necessidades reais do público atendido pela EJA, ao determinar: (I) a garantia do acesso à Educação Básica ao jovem trabalhador; (II) o oferecimento do ensino noturno próximo da residência ou do local de trabalho; (III) o acesso a qualquer série ou nível, independentemente da comprovação da escolaridade ou da idade do estudante; (VI) a integração da prática social do trabalho nos conteúdos propostos; (V) a participação de professores especializados; (VI) a determinação de programas de apoio à alimentação, saúde e transporte, e (VII) a adaptação necessária frente à grande extensão territorial e sua diversidade cultural. É possível afirmar que essa última versão do Projeto atendeu aos trâmites relativos às discussões de natureza democrática, pois resultou de ampla consulta pública e às necessidades e especificidades do público adulto que frequenta a EJA, quando se tem em vista as determinações previstas para a modalidade.

Contudo, em 1995 o senador Darcy Ribeiro foi designado como novo relator, que considerou o substitutivo Cid Sabóia inconstitucional. O senador assim justificou seu parecer:

> No que se refere ao Projeto de Lei da Câmara n.º 101, de 1993, incumbe-nos alertar para as dificuldades instransponíveis que encontramos no campo da constitucionalidade. Com efeito, encontramos não apenas um ou outro artigo

[35]Fonte: Agência Senado. Disponível em https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/1995/08/31/aprovado-na-comissao-de-educacao-substitutivo-de-darcy-ao-projeto-de-ldb acesso em 21 jan. 24.

> inconstitucional, o que poderia ser sanado por emendas do Relator, mas constatamos estar o Projeto, em inúmeros dispositivos de quase todos os capítulos, totalmente eivado de inconstitucionalidades. (*apud* Romão, 2011, p. 53).

A atitude do senador Darcy Ribeiro foi alvo de questionamentos diante da negativa a um texto que fora amplamente discutido e construído sob processos democráticos, para colocar em seu lugar uma proposta própria que nem de longe representava as ideias e os desejos dos sujeitos envolvidos. Essa postura do senador causou estranheza, principalmente por ele ser considerado uma grande referência na defesa dos povos originários e da educação nacional democrática. Infelizmente, cumpre lembrar que o senador Darcy Ribeiro deixara claro seu posicionamento sobre a Educação de Jovens e Adultos em ocasiões anteriores, quando se colocou contra políticas públicas para a modalidade sob o argumento de que em breve a modalidade deixaria de existir, considerando que o público-alvo era majoritariamente idoso e de baixa renda, o que caracterizava pequena expectativa de vida. O próprio senador declarara, na 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre os dias 6 e 13 de julho de 1977, que

> Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. (*apud* Romão, 2011, p. 49).

Cabe ressaltar que no texto final da LDBN 9394/96 o termo “trabalhadores”, imprescindível para a representação da modalidade, não foi sequer mencionado. A Educação de Jovens e Adultos ficou reduzida a apenas dois artigos (37 e 38), que não atendiam às necessidades nem à manutenção da modalidade. Segundo Romão (2011), o primeiro deles se limita à conceitualização genérica de educação de jovens e adultos, e o segundo é dedicado inteiramente aos exames, enfatizando a perspectiva compensatória e desconsiderando os conhecimentos constituídos ao longo da vida, ou mesmo o saber popular, um conceito tão caro e precioso aos profissionais da educação de adultos.

Diante desse cenário, que envolveu reflexões, discussões e proposições para o futuro da EJA no Brasil, a luta dos movimentos sociais para mantê-la atuante e defensora dos direitos dos cidadãos tem sido muito grande, chegando a ser hercúlea. Enquanto os representantes do poder executivo não perceberem que o projeto de desenvolvimento de um país depende,

necessariamente, da garantia de educação básica de qualidade a todos os cidadãos, não haverá desenvolvimento ou mesmo justiça social. Sobre essa afirmação, Romão (2011, p. 56-57) defende:

> Não há, na História da Educação Mundial, qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não tenha estendido o acesso e a conclusão, com sucesso, a todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas na idade própria ou não para esse nível de escolaridade. Por outro lado, existem sobejas provas sobre a contribuição da universalização da educação básica escolarizada para a diminuição da mortalidade infantil, para a elevação da taxa média de vida, para o da produtividade do sistema econômico, para a socialização dos processos políticos decisórios. Enfim, não há como negar a relevância da educação básica universalizada para a construção democrática de um projeto de Nação desenvolvida, competitiva no concerto internacional e com equidade interna. Uma nação, enfim, em que todos os cidadãos participem, consciente e responsavelmente, nos seus processos de decisão política: contribuam, de modo eficiente e eficaz, para seus respectivos sistemas produtivos e usufruam, equitativamente, do produto social.

Ainda sobre a Educação de Jovens e Adultos, no mesmo texto acima citado, Romão retoma Celso Beisegel para indicar que a Educação de Jovens e Adultos se insere no universo da Educação Popular, o que permite reforçar a necessidade de garantia e ampliação dessa modalidade de formação a todos os cidadãos que não puderam concluir a Educação Básica em algum momento da vida, não como ensino compensatório, mas como modalidade de ensino para um público-alvo específico.

Logo, é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos não recebeu atenção adequada da lei máxima da educação brasileira. Apenas nos anos 2000, com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, a modalidade teve a indicação de suas especificidades de forma detalhada e reflexiva pelo Relator Carlos Roberto Jamil Cury.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a legitimação da EJA

O processo de constituição do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 teve seu início na tentativa de sanar as dúvidas que emergiram após a promulgação da lei máxima da educação nacional, por força de várias lacunas interpretativas e considerado o número reduzido de artigos relacionados à modalidade.

O Parecer é considerado referência para a EJA, pois foi a partir dele que a modalidade foi caracterizada na sua totalidade, registrando os aspectos relacionados ao seu contexto histórico, às políticas públicas de atendimento empenhadas na modalidade, ao perfil do público-

alvo e às necessidades da atualidade na época de sua publicação. Esse documento discutiu, com muita propriedade, os aspectos basilares que envolvem a EJA de maneira participativa e democrática, pautados no conceito do direito público, subjetivo e ontológico de todo cidadão à educação básica. Buscando garantir essa participação democrática no processo de discussão do Parecer, foram organizadas audiências públicas mediadas pelos representantes da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – Coeja/MEC com representantes da Unesco e dos setores institucionais da comunidade educacional, além das contribuições dos inúmeros fóruns espalhados por todo o território brasileiro.

Após todo o processo de constituição, a organização desse documento apresentou as seguintes partes: (I) Introdução, com a definição do percurso da organização do documento; (II) Conceito e Funções da EJA; (III) Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; (IV) Educação de Jovens e Adultos hoje; (V) Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; (VI) Iniciativas públicas e privadas; (VII) Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA; (VIII) Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos; (IX) As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, e (X) O direito à educação.

Todas as seções indicadas no Parecer formam um todo estruturado e articulado entre si, como indicado na perspectiva do Estruturalismo Genético, método de análise que procura verificar as totalidades estruturadas, observando e analisando a relação dialética existente entre o todo e as partes. De acordo com essa metodologia, é impossível compreender a totalidade sem reconhecer a articulação de suas partes (Löwy, 2016, p. 26). Assim, em nosso entendimento o documento promoveu uma estratégia crítica de reflexão da realidade da modalidade, pois propôs a análise das partes que a compõem e indicou suas demandas de forma a cumprir seu papel social, diferentemente do que se pode encontrar nos artigos da Lei n.º 9394/96.

A Introdução descreve o trajeto percorrido nas discussões dos membros da Coeja, de representantes do MEC e de setores da comunidade educacional nos diversos encontros realizados, bem como das contribuições das consultas públicas que tiveram como finalidade garantir a participação democrática de todos os setores e atores envolvidos.

Na segunda parte, são abordados os conceitos operacionais “opostos” que representam a identidade do país como: dualidade educacional, relação alfabetizado x analfabeto e letrados x iletrados. De maneira equivocada e preconceituosa, os cidadãos que se autodeclaram analfabetos ainda sofrem com a discriminação social, na medida em que é vigente a ideia de que os sujeitos analfabetos são desprovidos de cultura, sendo incapazes do convívio social autônomo. Esse conceito é distorcido e pouco consistente, haja vista que muitos dos estudantes

da EJA são jovens, adultos e idosos trabalhadores que já participam de diversas redes de convivência social e que constroem conhecimento e cultura nas diversas relações que estabelecem. Mesmo sem dominar as relações de leitura e escrita impostas por uma sociedade grafocêntrica, o sujeito não deixa de vivenciar experiências coletivas e produzir cultura e conhecimento. Sobre esse conceito, a professora Magda Soares (1998, p. 24) indica que:

> Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

O analfabetismo de jovens e adultos representa um passado que tem suas raízes na ordem histórico-social e que ainda não foi superado pela sociedade brasileira. A educação no Brasil quase sempre esteve voltada para o atendimento dos filhos da elite econômica e, nela, negros escravizados, afrodescendentes, indígenas, migrantes e demais trabalhadores braçais não tiveram acesso sequer às primeiras letras. Como se reconhece no próprio documento trata-se de segmentos apartados do direito à igualdade, sofrendo com a discriminação e o preconceito social. (CNE/CEB Parecer nº 11/ 2000, p. 6).

A reparação dessa situação social escora-se no princípio da igualdade, proposto nesse documento como a função reparadora da Educação de Jovens e Adultos, o que invalida o sentido compensatório da modalidade, ainda presente em muitas realidades. A EJA é a mais pura representação da adversidade das condições sociais existentes no país, sequela de um passado histórico que demanda retratação social. O princípio da reparação é um dos conceitos que precisam ser garantidos quando se pensa na organização da modalidade, eliminando, assim, os processos discriminatórios e preconceituosos. Nesse contexto, enquanto se considera a EJA como reparação social, torna-se imperativa a garantia do acesso de todos os segmentos que foram excluídos do convívio escolar como os negros, as mulheres, a população indígena, os migrantes e os trabalhadores braçais. Nessa conjuntura, a EJA começa a exercer outra função, que também lhe é estrutural: a função equalizadora.

Ademais, diante do advento das novas tecnologias, a vida social e o mercado de trabalho exigem dos cidadãos e dos trabalhadores conhecimentos específicos que só a escola pode promover. São novas habilidades e competências básicas que precisam ser atualizadas ao longo da vida. Logo, o desenvolvimento dessas proficiências precisa constar no currículo da EJA para que, assim, possa cumprir a sua função qualificadora. Considerando o perfil, as necessidades

do público-alvo da modalidade e a dinâmica desenfreada das mudanças tecnológicas, a EJA precisa ser pensada com uma proposta pedagógica própria, visando satisfazer as demandas que esses jovens e adultos encontram nas relações que estabelecem nos grupos sociais e no mercado de trabalho.

Assim, os conceitos de reparação, equidade e qualificação expressam a totalidade da função social que a EJA precisa assumir como modalidade de ensino destinada a um público específico e ao qual foi negado o direito de frequentar a escola.

O texto também fala sobre os cursos à distância, cursos realizados no exterior e o processo de revalidação desses cursos. Sobre a educação a distância, o Parecer discorre do seguinte modo:

> O Decreto nº 2.494/98 regulamenta a educação a distância em geral e reserva à competência da União a autorização e o funcionamento de cursos à distância. Ao fazer referência à EJA, o decreto permite a presença de instituições públicas e privadas. Mas exige, em qualquer circunstância, a obediência às diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (§ único do art. 1º), considerando-se os conteúdos, habilidades e competências aí descritos. (§ único do art. 7º). (CNE/CEB, Parecer nº 11/2000, p. 44).

O ensino a distância na EJA é autorizado desde que respeitada a legislação acima indicada. No que se refere aos casos de revalidação de cursos realizados no exterior, o Parecer orienta que se pode apoiar no art. 6.º do Decreto nº 2.494/98, que indica: "Os certificados e diplomas de cursos à distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial. (CNE/CEB, Parecer nº 11/2000, p. 45).

Outro dispositivo legal pode ser utilizado para reclassificar o estudante que fez o curso em outro país, ou que tem origem estrangeira: é o uso do art. 22, § 1º da LDBN, que orienta que "a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais." Essas medidas auxiliam a revalidar as experiências já consolidadas pelos estudantes.

Sobre a manutenção da modalidade, além da atuação do poder público, a presença da iniciativa privada e dos movimentos sociais foi sempre ativa. Os movimentos sociais atuam desde os anos de 1960 no apoio e elaboração de uma proposta de alfabetização conscientizadora que pretende levar à transformação e à emancipação social, aproximando-se da função reparadora e equitativa da modalidade. O sistema produtivo, representado pelos grandes empresários, também apoia a modalidade, na expectativa de que ele pode formar trabalhadores

qualificados para operarem as máquinas e equipamentos industriais e fortalecer a produção. Iniciativas como essa se aproximam da função qualificadora da modalidade.

Um exemplo dessa ação qualificadora dos setores empresariais são os grandes investimentos do conhecido sistema "S", que abrange uma rede de prestadoras de serviços socioculturais e de formação técnica para os principais setores da economia, organizações que não são governamentais e oferecem atendimento profissionalizante e de interesse público. São eles: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc) e Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

Este conjunto de ações é acompanhado pela Unesco e pelos demais fóruns de participação social, que organizam encontros e discussões em diversos lugares do mundo para refletir a respeito da articulação da modalidade na relação direta com as demandas da sociedade. A Conferência Internacional de Educação de Adultos é um exemplo desse tipo de participação. A última edição foi realizada em Marrakech, no Marrocos, no ano de 2022.

No período em que o documento curricular foi publicado, anos 2000, os dados foram coletados por meio da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad) de 1996. Para além da apresentação, o Parecer afirma que os dados são consequência da desigualdade social imposta pelo sistema econômico e produtivo no país. O analfabetismo é o retrato fidedigno do descaso das instituições políticas com a garantia do direito à educação da população, e o grande desafio, de agora em diante, é o da reparação desse descaso histórico. No entanto, requer um processo de reparação que se afaste do assistencialismo, o qual insiste em permear os projetos para a modalidade. O fato é que não basta a garantia da reparação: faz-se imperativo garantir, não só a oferta de formação, mas também a permanência a toda a população que não teve acesso, bem como investir no conceito da qualificação para que esses estudantes adquiram condições de se integrar às mudanças e transformações tecnológicas da atualidade.

A formação docente que atua na Educação de Jovens e Adultos também é indicada no Parecer e deverá ser oferecida em atendimento ao estabelecido na lei. Sobre essa necessidade, o documento indica:

> Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com

> conteúdo trabalhado de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular. (CNE/CEB, Parecer n.º 11/2000, p. 58).

O tratamento didático dos conteúdos também deve considerar as características regionais, que eventualmente podem ser obstáculos para a manutenção de cursos presenciais. Por esse motivo, a fim de atender comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, a modalidade sempre fez uso de recursos e estratégias diferenciadas como: missões, escolas itinerantes, programas radiofônicos e, atualmente, o uso de novas tecnologias surgidas com a internet. Desse modo, o docente que atua na modalidade deverá, necessariamente, ter a formação adequada para o uso de diversos instrumentos tecnológicos que possam auxiliar na sua prática pedagógica e permitam romper a barreira das dificuldades de acesso.

A subsequente seção do Parecer indica as necessidades da modalidade propostas para a constituição de um documento curricular nacional que atenda às especificidades da EJA. Nessas tratativas, os pontos focais se remetem a: (I) a caracterização do perfil do público-alvo; (II) os cuidados com a escolha do conteúdo e (III) os desafios da construção de um projeto pedagógico convergente com as demandas da modalidade. Por essas definições, torna-se imprescindível conhecer o contexto de vida dos estudantes da EJA, listar as características do território em que vivem, como sobrevivem economicamente, quais as manifestações culturais das quais fazem parte, como se relacionam com o mundo do trabalho e quais são suas necessidades e expectativas ao decidir retornar aos bancos escolares.

Estes aspectos são importantes para o reconhecimento da totalidade desse sujeito que busca a modalidade e das diversas constituições identitárias que permeiam o grupo de jovens e adultos trabalhadores que buscam a EJA; deve-se também considerar a multiculturalidade desse coletivo, cuja unidade pode ser encontrada nas marcas da exclusão e do preconceito racial, social e econômico. Outro elemento fundamental é o reconhecimento das demandas do mundo do trabalho que precisam ser alvo de preocupação dos professores no ato da escolha do conteúdo e da gestão pedagógica: identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal cenário é princípio metodológico de uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (CNE/CEB, Parecer n.º 11/2000, p. 61).

Toda essa contextualização sobre as especificidades dos estudantes só será consolidada se promover a justa conciliação de horários e organização das aulas, disposição do conteúdo e

flexibilização curricular, e a possibilidade da integração de tempos presenciais e não presenciais.

No que se refere à escolha do conteúdo, o aluno da EJA vive o "tempo do hoje", diferentemente dos estudantes do ensino regular, que se preparam para o tempo do "amanhã", para as próximas etapas da Educação Básica. O estudante da EJA, na sua maioria, já está inserido no mercado de trabalho, tem responsabilidades familiares e financeiras. Desse modo, precisa dos conhecimentos necessários para atender demandas, que geralmente são imediatas, com uma proposta pedagógica que esteja em consonância com essa necessidade. O mundo do trabalho, as novas tecnologias, as novas tendências da globalização e da comunicação precisam fazer parte do currículo da EJA, pois são ferramentas e conhecimentos fundamentais que o estudante precisa ter para qualificar seu convívio social e a progressão na carreira profissional.

Em face do exposto sobre o perfil dos estudantes da EJA e as necessidades educacionais, sociais e profissionais que os cercam, o projeto pedagógico precisa assumir a função articuladora dessas partes e criar condições adequadas para uma gestão pedagógica flexível, criativa e condizente com a faixa etária dos estudantes. Ao docente cabe negar qualquer proposta pedagógica que não atenda às necessidades do público adulto, como atividades infantilizadas, ou atividades voltadas ao ensino regular que não correspondem às expectativas imediatas do estudante trabalhador.

A última seção do Parecer trata do direito à educação. É uma seção que busca sintetizar as tratativas indicadas em todo o texto, retomando o conceito de que a EJA, no Brasil, foi entendida como compensação, não como direito permanente. O trabalho proposto na EJA precisa atender as contingências do mundo contemporâneo, sem deixar de considerar o reconhecimento de si pelo próprio estudante, bem como o reconhecimento do coletivo do qual ele faz parte. Esse conhecimento permite a consolidação do processo de conscientização, basilar na busca pela transformação e emancipação social.

O trecho que encerra o Parecer suscita o desejo de luta pela mudança desse cenário dual que a educação insiste em manter, no qual a EJA precisa ser um instrumento de mudança. Após a análise linear de todas as seções do documento, não é difícil entender o porquê de ser considerado um registro decisivo no entendimento da função social das políticas públicas para a EJA. O Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000 fundamentou a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010): velhos erros, novos desafios

As discussões do PNE (2001-2010), que subsidiaram a Lei n. 10.172, tiveram início já no final da década de 1990, em um período mundialmente marcado pelo consenso sobre a necessidade da garantia de educação para todos. A *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien[36], deu início à Década da Educação para Todos, visando garantir acesso a educação de qualidade para todas as crianças e diminuir os indicadores do analfabetismo entre a população jovem e adulta. Em meados dos anos de 1990, o Relatório Jacques Delors[37] já reforçava a necessidade da garantia da educação continuada, indicando quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Contudo, se no plano conceitual a EJA teria respaldo para o seu fortalecimento e articulação no sistema educacional, na prática as políticas públicas e de financiamento não colaboraram para esse fim. A priorização dos investimentos na formação das novas gerações restringiu o financiamento da EJA no Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), o que enfraqueceu e desarticulou o numerário das matrículas na modalidade (Di Pierro, 2010). Ademais, a formação de educadores para a modalidade também não recebeu apoio de ou parceria com as instituições de nível superior, de modo que, no início do terceiro milênio, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país ofereciam habilitação específica para atuar com essa modalidade da Educação Básica. (Di Pierro; Abbonizio e Graciano, 2004; Soares, 2010).

As propostas para a modalidade reiteravam a necessidade de atacar os altos índices de analfabetismo. Entretanto, não recomendavam uma educação voltada ao longo da vida, conforme indicavam os documentos mundiais. As iniciativas voltadas para a modalidade permaneciam ancoradas na antiga perspectiva assistencialista e compensatória da EJA. As metas do PNE para a EJA eram ousadas, mas tinham chances mínimas de serem atingidas. Das 26 metas direcionadas para a EJA, Di Pierro (2010, p. 944) destaca 5 objetivos principais:

[36] A Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia) em março de 1990. A principal conclusão do encontro foi que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos dez anos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 acesso em 08 fev. 2024.

[37] O relatório que aponta para a importância da educação ao longo da vida traz a discussão dos "quatro pilares" fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pilares-da-educacao, acesso em 08 fev. 2024.

> (I) alfabetizar, em 5 anos, 10 milhões de jovens e adultos; (II) assegurar em 5 anos a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta; (III) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; (IV) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; (V) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Frente a um cenário marcado por desafios quase instransponíveis para a EJA, o período do PNE (2001-2010) apresentou progressos consideráveis para a modalidade, pela promoção de políticas de apoio à alimentação e a material didático, e pelas iniciativas mobilizadas por diferentes instâncias do governo como:

> o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (Di Pierro, 2010, p. 946).

Mesmo diante das mudanças apresentadas e dos esforços empenhados com programas exclusivos ao atendimento da modalidade como Projovem, Proeja e Pronatec, os indicadores de analfabetismo no país não apresentaram mudanças significativas, visto que ainda persistiram problemas referentes à forte responsabilidade dos alfabetizadores nos cursos ministrados, à elevada taxa de evasão por parte dos estudantes e aos baixos resultados de desempenho relacionado à duração insuficiente dos cursos.

Os dados do período entre 2001 e 2008 refletem com clareza como as mudanças foram sutis e quase imperceptíveis.

Considerando a baixa variação dos dados no período 2001-2008, é possível concluir que as metas estabelecidas no PNE (2001-2010) não foram alcançadas e, sendo assim, as futuras discussões para o próximo plano mantêm antigos problemas. Nesse cenário e diante da necessidade da participação social nas discussões do novo plano plurianual, diversos movimentos sociais e fóruns se organizaram, em nível municipal e estadual, que resultaram na Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em 2010.

Quadro VIII

Brasil: Analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008)

Indicador/Ano	2001	2005	2006	2007	2008
Taxa de analfabetismo	12,4%	11,1%	10,4%	10,1%	10,0%
Número de analfabetos	15.072.313	14.979160	14.391.064	14.135.122	14.247.495
Inscritos em programas de alfabetização	930 mil	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão	1,4 milhão
Média de anos de estudos	6,4	7,0	7,2	7,3	7,4

Fonte: Di Pierro. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010

Das indicações da Conae para a EJA, os eixos: (I) democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; (II) financiamento e controle social e (III) justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, tiveram maior relevância, com o reconhecimento das necessidades da modalidade e o entendimento de que elas não se encerram na perspectiva pedagógica, mas ultrapassam as questões sociais e econômicas, visto que, por meio da garantia da educação de todos, amplia-se a participação política e econômica no país.

Segundo Di Pierro (2010), para que as políticas públicas da EJA possam ser eficazes no combate contra os elevados índices de analfabetismo e no aumento da escolaridade entre jovens e adultos, elas precisam refletir e investir em aspectos importantes que incidem diretamente na manutenção da modalidade como: a motivação do adulto no seu retorno à escola; a qualidade dessa continuidade; a formação e valorização do profissional que atua na EJA; o financiamento adequado e o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre federação, estados e municípios.

A EJA no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024): subfinanciamento e abandono

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, também foi constituído por meio de amplo debate da sociedade civil organizada, por meio de fóruns e conferências espalhadas por todo território brasileiro. No entanto, ressalte-se que o período de vigência do Plano foi acometido de sérias crises no cenário político do país e de uma trágica pandemia mundial, o que interferiu diretamente no cumprimento das 20 metas indicadas no documento.

Estudos e pesquisas realizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação indicam que apenas 15% dos dispositivos previstos no PNE deverão ser cumpridos até o final do período. Algumas de suas metas, além de não terem sido cumpridas, regrediram, como a Meta 6 que trata da educação integral; as metas 8, 9 e 10 referentes à EJA e a própria Meta 20, que trata do financiamento que deve ser destinado à educação.

No cenário político, o corte no financiamento das políticas sociais no governo Dilma (2015), somado ao golpe que implantou o governo Temer (2016) e a consequente aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95 do teto de gastos), acrescentado à política negacionista do governo Bolsonaro (2019-2022), culminou na diminuição drástica do financiamento à educação, com perdas e retrocessos inimagináveis.

Além do cenário de crise política, a pandemia do vírus SARS-CoV-2[38], que paralisou o planeta, impôs uma recessão econômica mundial de grandes dimensões, aumentando a pobreza e elevando os indicadores de desigualdade social do país. Esse foi um cenário que não colaborou para o alcance das metas, principalmente no que se refere à Meta 20, que trata do financiamento, qual seja: "Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (PNE 2014/2024)

A análise simples do contexto revela que, ademais de não ter conseguido cumprir a meta estipulada no PNE de investimentos entre 7 e 10%, a depender dos indicadores do Produto Interno Bruto (PIB), ela sofreu regressão no percentual de financiamento, pois segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) os gastos estiveram em torno de 5% de 2015 a 2017, caindo 0,1%, quando deveria ter subido. A falta de investimentos acarretou diretamente no descumprimento das outras metas, inclusive na não abertura e não manutenção de matrículas.

As metas que abordam a Educação de Jovens e Adultos são a 8, 9 e 10, as quais, respectivamente, indicam: (I) a diminuição das desigualdades educacionais, ao aumentar a escolaridade de grupos como a população de 18 a 29 anos, dos 25% mais pobres do país e a educação do campo, bem como igualar a escolaridade média entre pessoas negras e não-negras; (II) a erradicação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional pela metade, e (III) o oferecimento de pelo menos 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integradas à educação profissional. Segundo os estudos de Soares (2022), no que se refere

[38] Vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa a Covid-19.

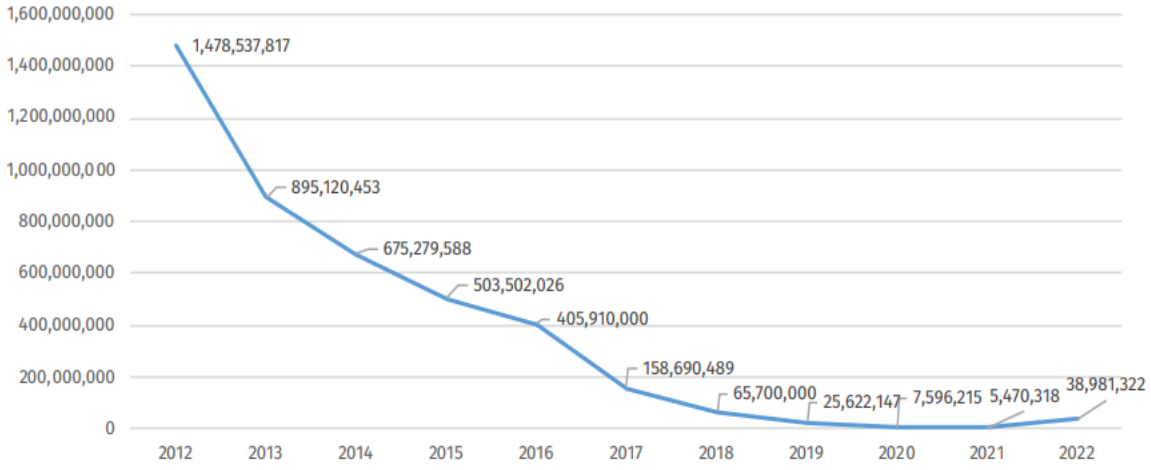
à Meta 8 não foram detectados retrocessos, mas também não houve o alcance esperado para o período. A alfabetização prevista na Meta 9 também não chegou ao índice previsto e, no que tange à Meta 10, dos 25% das matrículas da EJA, apenas 3% se vinculavam ao ensino profissionalizante.

Todo esse cenário ainda é acrescido da queda do número de matrículas na modalidade ao longo do período, o que pode ser justificado também pelo baixo financiamento recebido pelos gestores. Sobre o financiamento da EJA, Di Pierro (*apud* Soares, 2023, s/p.), afirma:

> A EJA é historicamente negligenciada, assim como modalidades e etapas como a educação infantil e a educação especial. Mas a diferença é que há uma maior mobilização para as políticas que afetam crianças e adolescentes. Tenho a impressão de que ainda caminhamos em relação à consciência social do direito à educação na vida adulta, o que é um agravante em um contexto de redução do gasto público e contração do papel da União.

Os indicadores de financiamento comprovam a queda expressiva nos valores destinados à Educação de Jovens e Adultos em dez anos, o que impactou diretamente na manutenção das matrículas. Os dados comprovam que, nesse período de uma década, a queda nos investimentos atingiu mais de 90% dos valores destinados em 2012. Cabe ainda ressaltar que os programas de alfabetização de jovens e adultos teve aplicados R$ 342 milhões em 2012 e apenas R$ 5,5 milhões em 2021, conforme os dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop).

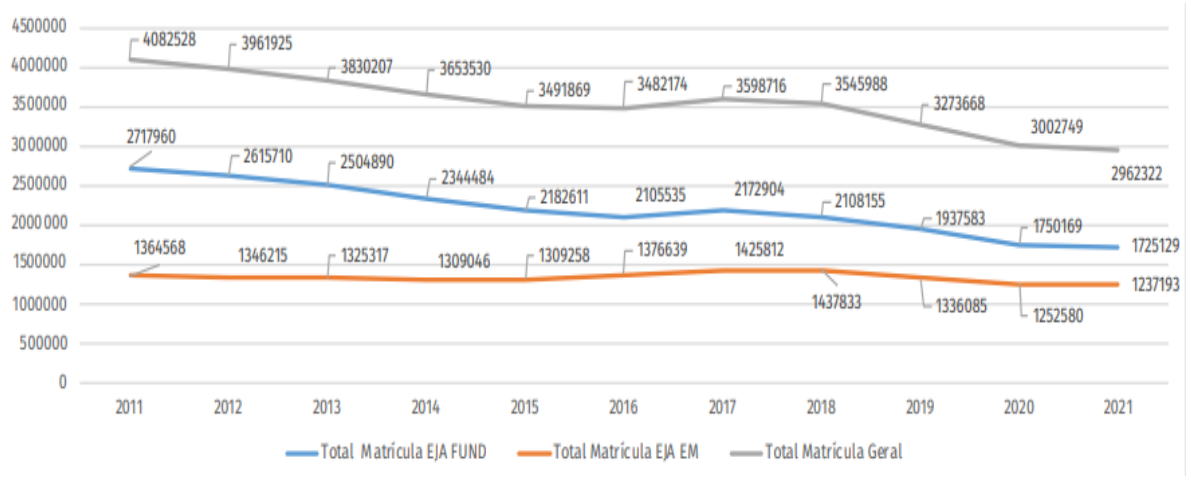
Gráfico II
Recursos Federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2012-2022)



Fonte:https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf Acesso em 10 fev. 24.

É importante evidenciar que os valores de repasse do financiamento para a EJA caíram absurdamente em dez anos. Entretanto, eles já eram insuficientes mesmo no ano de 2012, período em que se constatou o valor mais expressivo. Nesse ano, apenas 2% da verba da educação foi destinada à EJA, ou seja, a modalidade, mesmo quando teve maior visibilidade, ainda era marginalizada entre as demais modalidades ou etapas da educação nacional.

Gráfico III
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021)



Fonte: Inep, Censo Escolar.

O baixo investimento na modalidade tem como consequência a precarização da manutenção e abertura de novas vagas, firmando assim, mais uma vez, a privação do direito à educação entre os jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica. A queda no número das matrículas é tão expressiva quanto a queda dos investimentos dedicados à modalidade. Esse contexto de descaso pode agravar-se ainda mais com a Resolução CNE/CEB n.º 1 de 2021, que permite que até 80% da EJA seja realizada a distância, pois teme-se que apresentará fracassos significativos se perdida a propriedade presencial.

Diante do exposto, é possível compreender que o que foi proposto no PNE 2014-2024 não foi atingido e, o que é pior, conquistas já efetivadas ao longo da história do país sofreram abrupta regressão. A EJA, mesmo depois de mais de 30 anos da promulgação da Carta Magna, ainda não conseguiu exercer sua função social de diminuir os níveis de analfabetismo do país e de aumentar os índices de escolaridade da população jovem e adulta que teve seu direito à educação negligenciado.

A Resolução CNE/CEB N.º 01 de 28 de maio de 2021: um novo ataque contra a EJA

A partir de 2016, a EJA sofreu um grave processo de desarticulação que desencadeou uma expressiva queda do número de matrículas. Na gestão do último governo federal (2018/2021), não foram apresentadas novas propostas ou iniciativas inovadoras que pudessem mudar o cenário de abandono e sucateamento da EJA. Ao contrário, apenas se deu continuidade aos projetos em andamento e foi iniciado o processo de alinhamento das orientações da modalidade consoante as resoluções vigentes, por meio do Parecer n.º 06/2020, que alicerçou a Resolução CNE/CEB n.º 01/2021.

A exceção que deve ser apontada nesse período foi a realização anual dos Exames Nacionais para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja). Considerando a necessidade de readequar a EJA às novas orientações educacionais (Lei n.º 13.415/17 e Lei n.º 13.632/180, algumas providências foram: (I) a menção sobre a Meta 9 do Plano Nacional de Educação, que trata da erradicação do analfabetismo entre a população jovem e adulta no Plano Nacional de Alfabetização (PNA); (II) a consulta pública de uma minuta de edital do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) para 2021; (III) o envio à Câmara da Nota Técnica de n.º 81, consultando sobre a necessidade de adequação das Diretrizes Nacionais da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio, que demanda flexibilização da carga horária e diminuição da idade mínima por conta do fenômeno de juvenilização da modalidade, e (IV) a indicação do Parecer n.º 6/2020, que subsidiou a Resolução CNE/CEB N.º 01, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e à BNCC.

Para que se possa ter elementos teóricos que embasem o questionamento da Resolução CNE/CEB n.º 1 de 2021, é preciso retomar os dois pareceres que fundamentaram esse documento: o Parecer n.º 06/2000, que prevê o Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, apresentadas na Base Nacional Curricular Comum e outras legislações relativas à modalidade, e o Parecer n.º 01/2021, que reexaminou o anterior. Cabe ressaltar que o processo de constituição do Parecer n.º 6 não passou por ampla discussão da sociedade civil nem por consulta a pesquisadores e estudiosos acadêmicos, como sempre acontece com um documento dessa natureza. O texto do Parecer foi divulgado para consulta pública em um período ínfimo, num prazo menor que dez dias, e no formato *online*. Não há informações de ajustes ou de apontamentos da sociedade civil nesse período, apenas aqueles que foram indicados pelo próprio MEC. O Parecer n.º 06/2020 nega o discurso de substituição

do Parecer n.º 1/2000, do qual Jamil Cury foi o relator. Contudo, não faz nenhuma menção sobre o documento anterior, o que dá indícios da intencionalidade do apagamento dos fundamentos que fundamentaram a resolução anterior.

No texto do novo documento reconhecem-se as características do público-alvo e necessidade de ampliação do atendimento da EJA, bem como se estabelece a vinculação da proposta pedagógica com o mundo do trabalho. O documento justifica a necessidade de mudança no texto, devido à aprovação da Lei n.º 13.415/17, que altera Lei n.º 9394/96, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e da Lei n.º 13.632/18, que também altera a LDB, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, expressão altamente contestável nesse documento por indicar uma proposta de trabalho pedagógico segregada para os estudantes da educação especial. Esta é interpretação encontrada no texto do Parecer n.º 06/2020, à página 14:

> A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação dos atendimentos educacionais especializados, sempre que for necessário.

Pesquisadores e estudiosos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei), de 2008, fizeram críticas severas a esse trecho do documento, pois ele defende a segregação dessas pessoas em espaços escolares específicos. Essa proposta representa um retrocesso gigantesco, pois foi justamente esse o mote que desencadeou a luta pela política inclusivista: a permanência do estudante com deficiência na sala de aula regular. Na literatura específica, o termo aprendizagem ao longo da vida não se refere a propostas pedagógicas voltadas para os estudantes com deficiência, mas ao conceito contemporâneo de aprendizado contínuo de todos os sujeitos por força das rápidas mudanças sociais ligadas às tecnologias da comunicação e informação. Além do equívoco conceitual, o documento apresenta uma postura tendenciosa e preconceituosa contra as pessoas com deficiência.

O Parecer ainda reforça a necessidade da articulação da EJA com a Educação Profissional. Para tanto, o documento sugere a parceria com o sistema “S”. E sobre o Programa Nacional do Livro Didático, o texto do documento não indica nenhuma prescrição. Entretanto, recomenda o uso de materiais didáticos e de plataformas específicas para a modalidade.

É importante ressaltar que o Parecer recomenda, sem nenhuma fundação teórica, quatro formas diferenciadas de atendimento da EJA: (I) EJA presencial, subdividida em: combinada,

direcionada, multietapas e vinculada; (II) EJA a Distância; (III) EJA articulada à Educação Profissional, e (IV) EJA com ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida.

O processo de avaliação indicado é a contínua e processual. Outro aspecto que causa estranheza e questionamento é a indicação da flexibilização do controle do registro de frequência. Sem nenhum parâmetro conceitual, o documento adota o requerimento de ausência justificada como critério.

Sobre as quatro formas de atendimento da EJA Presencial indicadas no documento, tem-se: (I) a combinada, que aceita 70% da carga horária fora do ambiente escolar com atividades autodirigidas; (II) a direcionada, que prevê atividades não presenciais planejadas e registradas como compensação das ausências; (III) a multietapas, mais conhecida como multisseriadas, e (IV) a vinculada, classes abertas em espaços comunitários vinculadas às instituições de ensino. O Parecer, enfim, não trouxe nenhuma novidade que pudesse modificar o cenário de descaso do poder público com a EJA.

Além disso, o documento indica que a flexibilização apresentada nas quatro formas de atendimento da EJA visa minimizar o abandono do curso pelo estudante que, na maioria das vezes, não consegue atender a carga horária dos cursos oferecidos. Essa justificativa pode ser considerada tendenciosa, visto que coloca a responsabilidade pela evasão exclusivamente no estudante. Ademais, mesmo considerando que haja a preocupação do poder público de garantia da permanência do estudante e, para isso, a flexibilização se torne um recurso a utilizar, ela pode se tornar uma ferramenta ideológica, mecânica e mera produtora de certificados, tendo em vista que minimiza o contato direto e reflexivo entre professor e estudante, comprometendo assim a aprendizagem.

No que se refere à EJA EaD, esta é destinada apenas aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com carga horária podendo chegar a 80% do curso. Essa proposta preocupa a comunidade acadêmica, pois o documento não discute a questão da autonomia desses estudantes na condução de seus estudos, posto que são estudantes que passaram por percursos educacionais conturbados, de baixa proficiência no letramento digital. O documento também não considerou que o acesso a banda larga e internet não é garantido em todas as regiões do país.

As reflexões sobre a articulação da EJA à Educação Profissional se estendem apenas ao cuidado de priorizar os conhecimentos técnicos em detrimento da formação integral do estudante.

Por fim, as considerações sobre a EJA ao Longo da Vida provocam questionamentos de ordem conceitual, conceitual, pois, como descritas, defendem as necessidades do mercado de

trabalho, visando a qualificação constante da mão de obra trabalhadora e negando a essência do conceito de "Educação ao Longo da Vida" enquanto direito garantido na CF em seu artigo 208, VII, §1º.

Diante das observações a respeito do Parecer n.º 6/2020[39], que dá fundamento à Resolução CNE/CEB N.º 01/2021, a EJA mais uma vez foi alvo de um plano de desmonte e sucateamento em que jovens e adultos extirpados dos bancos escolares correm o risco de permanecer fora da escola e de ter, novamente, seus direitos negados.

A Instrução Normativa SME n.º 30/2023 e a "promoção automática"

A legislação que regulamenta o acompanhamento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo é a IN/SME 30/2023, legislação que não é específica da modalidade, mas que define as orientações para todas as unidades educacionais da rede municipal de Ensino Fundamental e Médio no que se refere aos registros de vida escolar e às ações de acompanhamento pedagógico.

Considerando a importância dos registros para a gestão didático-metodológica e sua relevância no acompanhamento da progressão da aprendizagem dos estudantes, com o procedimento da qualificação dos dados para as tomadas de decisão docente essa normativa não fere os princípios da documentação pedagógica, procedimento legítimo e necessário na rede municipal, regulamentado desde a educação infantil até os anos finais da educação básica. Entretanto, o ponto de discordância e discussão dessa instrução normativa e que impacta diretamente os procedimentos escolares é a orientação de que o estudante terá a "promoção automática" (e não a progressão continuada) garantida para o nível superior de escolaridade (módulo/etapa) apenas comprovando a frequência nas aulas, sem considerar as progressões das proficiências indicadas no módulo/etapa.

Cabe aqui lembrar que não se discute neste estudo a importância do regime da "progressão continuada", no qual há o respeito ao ritmo e aos processos de aprendizagem do estudante e evitam-se procedimentos perversos e excludentes relacionados a métodos de avaliação classificatórios, meritocráticos e equivocados, que no mais das vezes afasta da escola grande parte dos estudantes. Existem muitos equívocos que rondam a prática da progressão continuada nas unidades escolares. Segundo Villas Boas; Pereira; Oliveira (2013, p. 99),

[39] O Parecer n.º 01/2021 apenas reexamina o Parecer n.º 06/2020 e não apresenta contribuições que possam trazer alguma mudança no texto. A Resolução CNE/CEB n.º 01/2021 foi publicada em 18 de maio.

> O grande equívoco da progressão continuada no Brasil tem sido ser considerada sinônimo de promoção automática, sendo culpada pela não reprovação dos estudantes dentro do ciclo. A verdadeira progressão continuada se insere em outra lógica de avaliação e de organização do trabalho pedagógico: seu compromisso é com as aprendizagens. A nossa luta de educadores profissionais não tem como objetivo simplesmente eliminar ou reduzir a reprovação, mas promover as aprendizagens de todos os estudantes. Quando se diz que é necessário eliminar a reprovação, isso pode significar a aceitação de que estudantes sejam promovidos de um ano a outro com notas médias. Já o compromisso com as aprendizagens não admite que elas aconteçam em parte.

No mesmo artigo, as autoras afirmam que não basta somente a escola identificar rapidamente os estudantes com problemas na aprendizagem: a instituição precisa do apoio do sistema de ensino com uma sistemática de avaliação refinada e um plano de apoio às aprendizagens condizente com as necessidades dos estudantes. Para esse fim, a Secretaria Municipal Educação de São Paulo oferece projetos de recuperação das aprendizagens dos estudantes com indicadores extremamente favoráveis; contudo, eles são destinados apenas aos estudantes matriculados no ensino regular. Aos alunos da EJA não existem propostas de recuperação ou de apoio profissional aos estudantes da Educação Especial, com exceção apenas dos Ciejas, que mantêm turmas nos períodos matutino e vespertino e contam com o apoio de profissionais para auxiliar na locomoção, alimentação e higienização dos estudantes com deficiência. Os estudantes matriculados no período noturno da EJA regular e modular não têm acesso a esse serviço de apoio.

Além da carência de programas e projetos de recuperação destinado à EJA, a maneira como a "progressão continuada" está inserida nas turmas de EJA da SME se identifica com a "promoção automática". As autoras indicam que, para que seja efetivada adequadamente a progressão continuada, deve-se tratá-la de forma articulada à escola não seriada, com exigência de um plano inclinado em que o progresso é contínuo e cada estudante pode prosseguir segundo o seu próprio ritmo. Sobre esse conceito, as autoras reforçam:

> Trata-se da maneira de organizar e conduzir a escola de modo que cada estudante desenvolva em seu trabalho escolar o que lhe é adequado. Essa organização baseia-se na ideia de que sua aprendizagem é contínua; que ele não deve repetir o que já sabe; e não deve prosseguir os estudos tendo lacunas em suas aprendizagens. Adotar o regime não seriado, diz a autora, significa dar um formato próprio à educação de cada estudante, oferecendo-lhe as melhores condições no momento exato das suas necessidades. (Villas Boas; Pereira; Oliveira, 2013, p. 2).

As autoras encerram o artigo refletindo que a aprovação, reprovação e retenção são conceitos que desaparecem na progressão continuada, embora se mantenha o conceito de seriação das turmas. Não por outra razão, nas turmas da EJA paulistana a discussão se torna

ainda mais complexa, pois também abrange os tempos determinados e engessados para o desenvolvimento dessas aprendizagens. Comparado ao período destinado à alfabetização, enquanto o estudante do ensino regular tem o período de 3 anos letivos para consolidar os seus processos iniciais da alfabetização, o estudante adulto tem apenas 2 semestres.

A fragilidade das políticas públicas paulistanas em relação à permanência qualificada do estudante da EJA favorece a saída precoce do estudante, na medida em que o adulto trabalhador que volta à escola novamente a fim de buscar conhecimento, quando percebe que não está tendo suas aprendizagens desenvolvidas, deixa a escola mais uma vez, sem concluir o ensino fundamental.

2. A Educação de Jovens e Adultos na agenda internacional – as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas)

A Conferência Internacional de Educação de Adultos[40] (Confintea) é o fórum internacional mais importante e influente no debate da modalidade. Convocada e organizada pela Unesco, visa promover a discussão sobre as diretrizes da Educação de Adultos *vis-à-vis* as mudanças econômicas, políticas e sociais, e a reflexão acerca da implementação de políticas públicas necessárias para a sua manutenção.

Confintea – Dinamarca (1949)

A primeira edição foi em 1949, na Dinamarca, período histórico marcado pelo pós-guerra. O encontro foi marcado por várias críticas, incluindo a que se refere à composição dos delegados, majoritariamente composta de países da Europa Ocidental. Foram 79 delegados, sendo 54 de países europeus, 14 da América do Norte e os 11 restantes de outros países do mundo, incluindo 01 da América Latina, 03 da China, 01 do Paquistão e 01 da Tailândia. Não houve a participação de representantes dos países do Leste Europeu, tampouco da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

As recomendações desse encontro firmaram:

(I) a adequação dos conteúdos às necessidades da modalidade;

(II) a garantia do acesso irrestrito sem a necessidade de comprovação de pré-requisitos;

[40] Cabe ressaltar que, internacionalmente, não é mencionado ou utilizado o termo "jovem" na Educação de Adultos. O fenômeno da juvenilização da modalidade é expressivo no Brasil devido ao contexto socioeconômico do país.

(III) a avaliação dos métodos de ensino também adequados à modalidade;

(IV) o trabalho com a Educação de Adultos na aproximação dos povos, e

(V) a proposta de uma Educação de Adultos voltada para a paz mundial.

As discussões promovidas pela Conferência expressam de forma clara o contexto que envolveu as necessidades de uma sociedade vinda do pós-guerra e a carência de ações que visassem acordos colaborativos internacionais. Em todas as edições desse fórum, o contexto político e socioeconômico foi decisivo para a organização e estruturação dos encontros. A síntese dessa primeira edição poder ser definida em três eixos: educação de adultos, entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver a modalidade.

II Confintea – Montreal (1960)

A segunda edição foi em Montreal, no Canadá, em 1960, e teve como destaque a eleição de Roby Kidd (1915-1982)[41] para presidente do fórum, um grande defensor da Educação de Adultos como modalidade que precisa ser inovadora, factível e educativamente responsável pela formação daqueles que não deram terminalidade em sua escolarização. Kidd jamais aceitou a falta de participação governamental na Educação de Adultos e sempre se preocupou com as grandes duas vertentes da modalidade: o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional e prático dos estudantes.

Nessa edição da Conferência, participaram 51 países, sendo 08 africanos, 10 asiáticos, 08 latinos, mais URSS, Tchecoslováquia, Romênia e Hungria, passando de 25 países da última edição para 51, um aumento expressivo e considerável.

As temáticas tratadas na II Confintea foram: (I) mudança tecnológica e educação profissional de adultos; (II) liberalização da educação técnico-vocacional e profissional; (III) desunião moral no mundo; (IV) "deseuropeização" do mundo e (V) obsolescência da guerra. As recomendações que se sucederam foram: a) a EdA e a paz mundial; b) o papel e o conteúdo da EdA; c) as formas e os métodos da EdA; d) a estrutura e organização da EdA, e, por fim, e) a responsabilização dos governos com a EdA.

[41] James Robbins Kidd, "Roby", educador de adultos, fundador e primeiro secretário-geral do Conselho Internacional para a Educação de Adultos (ICAE), foi um líder do movimento de reconhecimento da educação de adultos como um importante campo de atuação no Canadá e no exterior. (Enciclopédia do Canadá. Disponível em: https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/james-robbins-kidd, Acesso 12 fev. 2024)

Nessa segunda Conferência foi divulgada a *Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos*, que contemplou a discussão dos contextos de aumento populacional, novas tecnologias, industrialização, desafios das novas gerações e aprendizagem como tarefa mundial. Sobre essas indicações, Jardilino e Araújo (2014, p. 77) reforçam: "Realizada num período de grande crescimento econômico e intensas mudanças no mundo, esta II Confintea reforçou o importante papel da Educação de Adultos, entendida como tarefa mundial em que os países desenvolvidos deveriam auxiliar aqueles em desenvolvimento."

III Confintea – Tóquio (1972)

A terceira edição do fórum apresentou características diferentes das dos anos anteriores. Realizada em Tóquio em 1972, a III Confintea teve como marca o rigor nos procedimentos e a formalidade da equipe organizadora, e uma menor marca de participação das ONGs.

O contexto histórico desse período foi marcado por um intenso desenvolvimento econômico dos países em situação de pós-independência, resultado dos processos de descolonização da África em que se acreditava que o processo de alfabetização poderia se tornar um elemento precioso para o processo de democratização desses países. (Jardilino; Araújo, 2014)

O tema adotado na Conferência indicava a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida: *Educação de Adultos no Contexto da Educação ao Longo da Vida*, com discussões sobre: (I) conceitos mutáveis; (II) legislação; (III) financiamento; (IV) pessoa e profissionalização; (V) instituições e seus desafios; (VI) métodos e técnicas; (VII) pesquisa em Educação de Adultos e (VIII) cooperação internacional.

O relatório do encontro concluiu que a educação de adultos é fundamento essencial para a democratização e o desenvolvimento dos países. Nessa perspectiva, a educação ao longo da vida figurava como conceito indispensável e necessário, reforçando a ideia de que a instituição escolar, sozinha, não consegue promover a educação integral do indivíduo, necessitando de processos extraescolares destinados a estudantes de todas as idades.

IV Confintea – Paris (1985)

A quarta edição da Confintea realizada em Paris, em 1985, sofreu grandes influências da Conferência Geral da Unesco de Nairóbi, no Quênia, ocorrida em 1976, e que muito

contribuiu para a conceitualização do termo "educação de adultos". Retomando o documento da Unesco (2005) sobre essa conceitualização, Jardilino e Araújo (2014, p. 80) destacam:

> Designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, o nível ou o nível do método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou reincidem a educação inicial dispensada nas escolas e universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas, consideradas com adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências e técnicas profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente.

Além das contribuições advindas da Conferência de Nairóbi, o pensamento de Paulo Freire também reforçava os direitos de ler e escrever para analisar e compreender o mundo. Nesse sentido, esta edição indicou que a Educação de Adultos tem como função principal o desenvolvimento de competências que levem o estudante a participar ativamente das decisões e de maneira crítica e consciente.

O encontro foi considerado desorganizado e seu planejamento questionável em comparação com as edições passadas - foi uma conferência ritualista e confusa. Nela, os seguintes temas foram debatidos: a) papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico; b) necessidade de mais esforços de alfabetização nos países em desenvolvimento e nos industrializados e c) integração, reintegração e autorização para sair do trabalho por motivos de educação permanente. A Conferência já antecipava a próxima, ao evidenciar o direito a aprender. Contudo, não conseguiu criar metas específicas que pudessem ser acompanhadas até a edição seguinte.

V Confintea – Hamburgo (1997)

Segundo Joachim H. Knoll[42] (2014, p. 24), a Conferência de Hamburgo de 1997 foi excessivamente visionária e clara, com um percurso que deu continuidade às edições anteriores. A quinta edição da Confintea é considerada um marco na compreensão do que seja a educação da pessoa adulta, dado que gerou um amplo processo de discussão, reflexão e consultas sobre

[42] Estudioso de educação de adultos respeitado internacionalmente, pioneiro e fundador da Educação Internacional e Comparada de Adultos na Alemanha. Knoll é pioneiro no desenvolvimento da educação de adultos como disciplina acadêmica em universidades alemãs. Foi premiado com a primeira cadeira universitária de educação continuada e de adultos na Alemanha em 1964, na Universidade Bochum. Fonte: *Hall of fame The University of Oklahoma*. Disponível em: https://halloffame.outreach.ou.edu/Inductions/Inductee-Details/joachim-h-knoll-phd acesso em 12 fev. 2014.

a modalidade pelo mundo afora, visando a preparação de relatórios que pudessem apresentar as características e as demandas da Educação de Adultos em todas as partes do planeta.

No Brasil, esse processo favoreceu uma grande mobilização para a construção de documentos que pudessem refletir a constituição da Educação de Adultos do país. Dessa mobilização resultou a formação de fóruns regionais e estaduais até hoje atuantes, com a função de acompanhamento da implementação das políticas públicas voltadas para a modalidade.

Os temas que permearam as discussões da V Confintea foram: (I) aprendizagem de adultos e democracia em tempos de instabilidade do mundo do trabalho: os desafios do século XXI; (II) desafio da universalização da alfabetização; (III) garantia da qualidade da aprendizagem; (IV) defesa da igualdade de gênero e empoderamento das mulheres; (V) aprendizagem na relação com o meio ambiente, a cultura, os meios de comunicação e as novas tecnologias da informação; (VI) aprendizagem para a diversidade, e (VII) aspecto econômico da aprendizagem dos adultos. Das reflexões da V Confintea, dois documentos foram produzidos: *A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos* e a *Agenda para o Futuro*.

VI Confintea – Belém (2009)

A sexta edição da Confintea aconteceu na cidade de Belém em 2009, primeira vez que o fórum era sediado em um país do hemisfério sul. Como na edição anterior, a preparação do encontro também reuniu países de todos os lugares do mundo, que se organizaram para a produção de relatórios para subsidiar a construção do *Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos*, apresentado na Conferência.

Os encontros para a produção dos relatórios regionais foram organizados da seguinte maneira: “No México, o encontro agregou a América Latina e o Caribe. Reuniram-se também os países asiáticos e do Pacífico na Coreia do Sul; os países da África se reuniram no Quênia; a Hungria recepcionou os países da Europa e da América do Norte e os Estados Árabes tiveram seu encontro na Tunísia.” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 87)

Os objetivos da Conferência foram: (I) promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; (II) legitimar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento e (III) renovar o momento e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação.

O marco de Belém foi o documento orientador da VI Confintea, que apresentou cinco eixos essenciais para a consolidação da Educação de Adultos no século XXI: i) o desenvolvimento da alfabetização e das habilidades básicas; ii) a garantia da educação contínua e o desenvolvimento das habilidades profissionais; iii) o desenvolvimento da educação liberal, popular e comunitária no desenvolvimento das habilidades que formem para a cidadania; iv) a defesa da igualdade de gênero e v) a legitimação do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

VII Confintea – Marrakech (2022)

A sétima e mais recente Confintea ocorreu em Marrakech, no Marrocos, no ano de 2022, em pleno período pandêmico provocado pelo vírus da COVID-19. Registros do encontro indicam que as discussões tematizaram a continuidade das orientações expressas nas edições anteriores, com o atendimento das indicações das agendas internacionais.

Os temas seguiram a proposição do Marco de Belém e do *Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos*, com recomendações que seguiram o seguinte roteiro: a) aprendizagem ao longo da vida como conceito basilar; b) Educação de Adultos na ação climática; c) igualdade de acesso nos ambientes digitais; d) preparação dos adultos para o trabalho do futuro; e) fortalecimento dos governos no estabelecimento de mecanismos de oferta e regulamentação financeira; f) legitimação da aprendizagem e educação de adultos no âmbito local, reforçando as capacidades institucionais locais e promovendo a aprendizagem ao longo da vida; g) qualificação dos profissionais com formação inicial e continuada; h) organização de currículos e materiais adequados e i) promoção de pesquisa e de avaliação para o acompanhamento das ações. As discussões alicerçaram a produção do Marco de Marrakech.

Os eixos que alicerçaram esse documento foram: (I) marcos de governança; (II) reelaboração de sistema; (III) garantia da qualidade; (IV) aumento do financiamento; (V) promoção da inclusão; (VI) ampliação dos domínios da aprendizagem e (VII) cooperação internacional para implementação e monitoramento.

Diante da reflexão realizada, segundo Timothy D. Ireland[43], as Confinteas são fóruns internacionais importantes que dão visibilidade às discussões sobre a Educação de Adultos no

[43] Professor titular da Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Letras e Língua Inglesas (*English Language and Literature*) pela Universidade de Edimburgo (1971), mestrado em Educação de Adultos - Universidade de Manchester (1978) e doutorado em Educação de Adultos - Universidade de Manchester (1988) Professor dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. (Fonte: Escavador. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/606951/timothy-denis-ireland acesso em 12 fev. 2024)

mundo, num processo padrão que inclui preparação, mobilização, conferência e seguimento. Contudo, o autor afirma que não há um processo rigoroso de avaliação que busca verificar se e como o processo e as recomendações da Conferência mobilizam políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Ainda falta um longo e rigoroso caminho de avaliação e acompanhamento das recomendações expressas nesses fóruns e de sua capacidade de mobilizar a sociedade civil, os órgãos internacionais, o meio acadêmico e as instituições governamentais.

3. Os sujeitos da Educação de Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que atende a um público extremamente diverso nos aspectos etário e cultural. Segundo o documento *Currículo da Cidade da EJA* (2019), são estudantes egressos do Ensino Fundamental regular que chegam aos bancos da EJA logo que completam seus 15 anos; são jovens em cumprimento de medida socioeducativa que veem na EJA um ambiente menos perturbador, permeado por adultos; são estudantes mais velhos que buscam melhores níveis educacionais para alcançarem postos de trabalho mais qualificados; são idosos que não tiveram acesso à cultura letrada ao longo de suas vidas e que retornam à escola também para consolidar a leitura e a escrita, além de manterem as relações de socialização e a consolidação de sua própria constituição identitária entre seus pares; são migrantes altamente qualificados e dotados de um ativo cultural de altíssimo nível em busca da apropriação da língua portuguesa; e são jovens e adultos com algum tipo de deficiência, que também foram excluídos do Ensino Fundamental e médio regular.

É preciso salientar o que une esses sujeitos, considerando as profundas marcas da desigualdade que caracterizam nossa sociedade desde o ato da invasão dos europeus em terras brasileiras. Os estudantes da EJA fazem parte da população mais vulnerável social e economicamente do país. São homens e mulheres, na sua maioria pretos e pardos, que vivem nas periferias dos grandes centros, à margem das benesses sociais. São trabalhadores braçais precarizados que, sem meios para romper esse círculo vicioso, não conseguem trazer a mudança dessa realidade para seus descendentes, que continuam contribuindo com a roda da desigualdade e da exclusão educacional. Com relação a esse aspecto, Paiva (1983, p. 19) afirma:

> São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do

> trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

Sobre a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes da EJA e as marcas perversas que carregam da exclusão escolar, Arroyo (2005, p. 48) aponta que os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, a adolescência e a juventude populares, e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Considerando as ponderações a respeito das características etária, econômica e social do estudante da Educação de Jovens e Adultos, cabe também ressaltar o seu aspecto gnosiológico e ontológico. O estudante da EJA é, antes de tudo, um sujeito social com conhecimentos adquiridos por meio das experiências e vivências fora do circuito escolarizado, produtor de conhecimento e de cultura, constituindo o homem como produto histórico-cultural. Nessa perspectiva marxista, Freire (2020, p. 60) afirma:

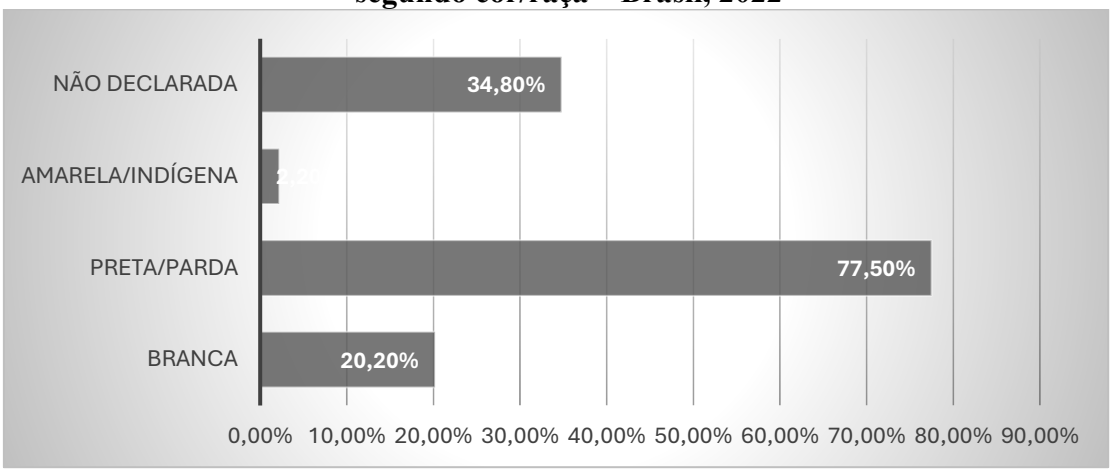
> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Reconhecer o perfil dos estudantes da EJA exige, necessariamente, a reflexão crítica e totalizada da mudança dos contextos socioeconômicos do país ocorridas desde meados do século XX até os dias atuais. Em termos geracionais, o estudante que frequentava a EdA na década de 1960 não é o mesmo que a procura na atualidade, tampouco eles têm as mesmas expectativas e necessidades. Entretanto, esse estudante permanece pertencente às camadas mais vulneráveis da população e seguem apartados dos direitos e serviços sociais: mulheres, pobres e negros, o que comprova que a desigualdade social também é legitimada pela exclusão escolar.

Os dados do Censo de 2022, que tratam do perfil do estudante da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, comprovam que a maioria dos estudantes da modalidade são pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas. Uma análise simples comprova a dívida histórica que o país guarda com os povos escravizados no período colonial e que ainda sofrem com as agruras do

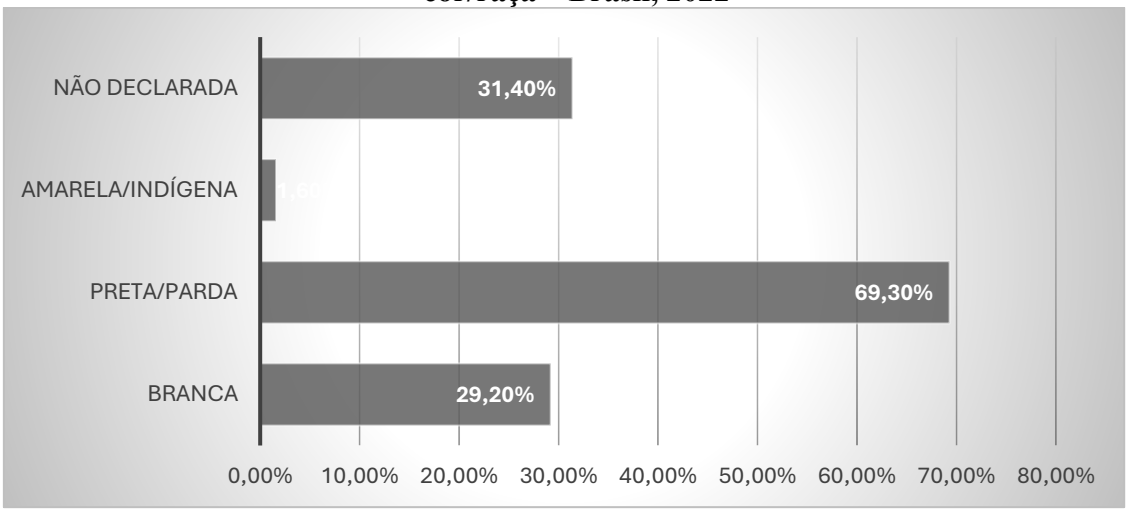
racismo que se estruturou no Brasil. Além da caracterização da cor/raça, é importante reconhecer quantos desses estudantes são homens e mulheres e em qual faixa etária eles se encaixam. O estudo desses dados pode indicar as contingências socioeconômicas dessas pessoas e, assim, reconhecer os contextos dos quais fazem parte

Gráfico IV
Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental, segundo cor/raça – Brasil, 2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Elaboração própria.

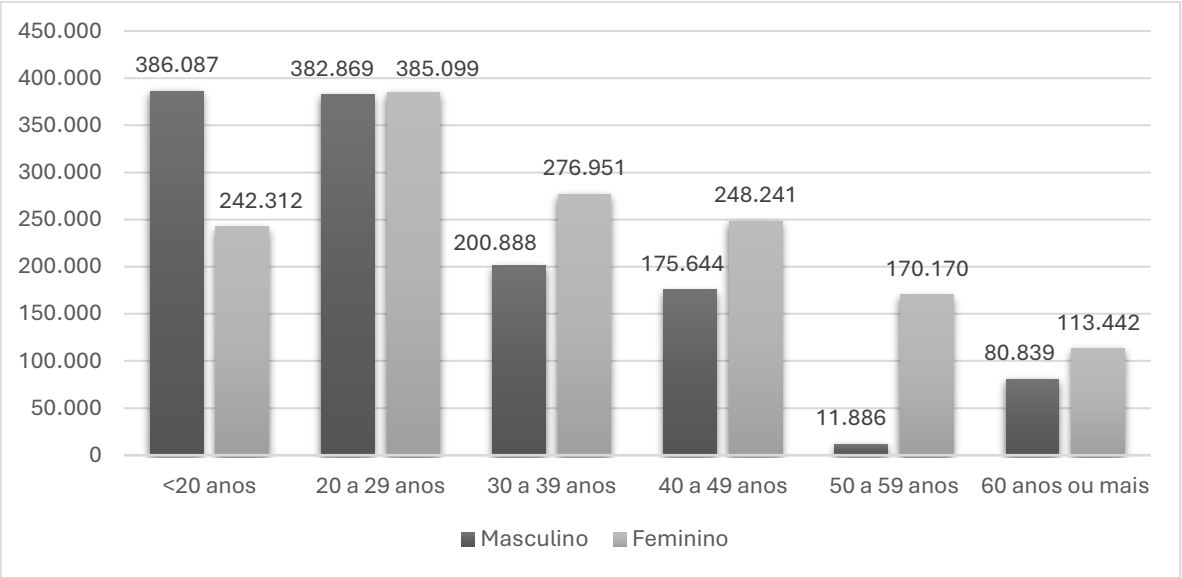
Gráfico V
Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível médio, segundo cor/raça – Brasil, 2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Elaboração própria.

Gráfico VI

Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a Faixa Etária e o Sexo - Brasil – 2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Elaboração própria.

Os dados encontrados na pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 apontam que, entre os estudantes com menos de 20 anos, a maioria são do sexo masculino, cerca de 40% a mais que as matrículas preenchidas por mulheres dessa faixa etária. Pode-se trabalhar com a hipótese de que esse dado guarda relação direta com a reprovação, mas sem comprovação científica neste estudo. Na faixa entre os 20 e 29 anos o número de matrículas de homens e mulheres se equivalem, com leve aumento das matrículas entre as mulheres. A partir da faixa dos 30 anos, as mulheres ocupam a maioria das matrículas.

A desigualdade econômica gera a desigualdade social: as reprovações e o consequente abandono escolar impulsionam a chegada dos jovens na Educação de Adultos. O sistema educacional nem sempre atendeu às necessidades e expectativas dos estudantes, e o que se passa muitas vezes é que a escola rejeita a criança pobre e os condicionamentos concretos de sua existência. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que, no ano 2000, dos 35.717.948 alunos matriculados, 3.735.880 foram reprovados: mais de 10% dos estudantes matriculados no início do ano letivo não conseguiram terminá-lo com a turma. Nesse mesmo ano, além do número de reprovados, acrescenta-se o número dos que abandonaram: foram mais de 1.500.000 alunos em todo o país, o que totaliza mais 14% de estudantes que não concluíram o ano letivo e que procuram os bancos da Educação de Jovens e Adultos para concluir seus estudos.

Quadro IX
Número de alunos afastados por abandono no Ensino Fundamental em 2000

Brasil	1.560.958	%
Região Norte	153.172	10
Região Nordeste	623.779	40
Região Sudeste	485.574	31
Região Sul	133.741	9
Região Centro-Oeste	164.692	10

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nesse contexto, é possível afirmar que a alfabetização, o princípio básico que moveu a ação da Educação de Adultos entre as décadas de 1940 a 1960 se perdeu ao longo do tempo devido às contingências econômicas e sociais do país, e que os três maiores fatores que impulsionaram a chegada precoce do jovem aos bancos da EdA foram: (I) a necessidade da entrada prematura do jovem pobre no mundo do trabalho; (II) os altos índices de retenção e de abandono desse jovem no Ensino Fundamental regular e (III) a falta de políticas públicas para o acolhimento desse perfil, que se apoiaram na EdA para a sua efetivação.

A juvenilização foi uma das responsáveis pela mudança da EJA, mas nem de longe foi a única. As mudanças socioeconômicas no Brasil e no mundo impuseram uma nova postura para a modalidade. O estudante da contemporaneidade precisa ir além dos processos de alfabetização, avançando para a proposta de educação ao longo da vida.

O estudante do século XXI precisa conhecer e reconhecer o mundo do qual faz parte, interpretando-o de maneira crítica, participativa e atendendo às demandas dessa sociedade dinâmica e tecnológica, principalmente no que se refere à sua inserção no letramento digital.

CAPÍTULO IV
A "EVASÃO" NA EJA PELAS LENTES DA PESQUISA

1. O universo da pesquisa

A idealização da investigação empírica pressupunha a aplicação do estudo amostral em unidades escolares das cinco regiões da cidade de São Paulo, com o propósito de coletar o maior número de dados possível que pudesse caracterizar processos e procedimentos escolares que possam levar à "evasão" do estudante da EJA nos diferentes territórios.

Entretanto, não foi uma tarefa simples ter a pesquisa aceita nas escolas, pois nem todos os diretores consultados oportunizaram a entrada da investigadora, talvez pelo fato de que, por meio da pesquisa de campo, se procurava apurar a existência de possíveis elementos internos (intraescolares) capazes de causar a saída precoce dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Diante de muitas recusas e mesmo de contatos sem respostas, a investigação empírica transcorreu entre os meses de fevereiro a junho do ano corrente e abrangeu duas unidades escolares que oferecem a Educação de Jovens e Adultos no período noturno e um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), espaço destinado exclusivamente a essa modalidade do Ensino Fundamental, em que se encontram turmas ativas no período matutino, vespertino e noturno. Acrescente-se que nessa unidade específica não há turmas abertas no período da tarde.

Além dessas três unidades escolares, a pesquisa também alcançou o coletivo de gestores educacionais do bairro de Heliópolis, Zona Sul da cidade. Estes gestores estão à frente de duas escolas municipais da região que oferecem a EJA no período noturno e suas onze salas do Movimento de Alfabetização Popular (Mova), e de outro Cieja.

Nas duas unidades escolares em que a pesquisa transcorreu conforme a programação prévia, a primeira foi denominada "Escola da Praça"[44], haja vista que essa escola fica em uma praça muito conhecida no território em que está inserida. Ela está situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, na Vila Elze, divisa com o município de Santo André, bairro periférico que apresenta inúmeras situações de fragilidade e de vulnerabilidade social. A segunda unidade escolar foi denominada "Escola do Bairro", por ser referência há muitos anos na região, já que sua criação data dos anos de 1956. Ela está localizada mais ao centro da cidade, mas ainda na

[44] Para garantir o anonimato, as duas unidades escolares e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos tiveram seus nomes preservados, com a utilização de nomes fictícios atribuídos pela autora.

Zona Leste, no bairro da Vila Prudente. A “Escola do Horto” é um equipamento exclusivo de atendimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, fica localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, próxima ao Parque do Horto Florestal, no bairro do Sacomã, motivo da denominação utilizada.

Participaram da pesquisa 124 estudantes ativos que atualmente frequentam as aulas com regularidade. Desses estudantes, 84 participaram da estratégia investigativa denominada Círculo Epistemológico, o qual foi realizado em pequenos grupos, a fim de favorecer a contribuição de todos os participantes. Entre eles, 37 estudantes concederam entrevista à pesquisadora no formato de entrevista estruturada. Além dos ativos, foram consultados 14 estudantes que foram alunos da EJA e que não retornaram no ano da pesquisa. A estratégia de contato com esses estudantes foi por meio telefônico, pelo qual a pesquisadora fez uma breve entrevista questionando as causas de não terem retornado e de não terem dado continuidade aos estudos na modalidade. O acesso a esses contatos foi possível pela consulta aos prontuários dos estudantes evadidos, com autorização e acompanhamento dos funcionários das secretarias das unidades escolares.

Outro grupo pesquisado foi o de professores, que contabilizou 56 participações. Desse coletivo, 48 responderam ao instrumento de inquérito, 20 deles participaram do Círculo Epistemológico (divididos em dois agrupamentos) e 8 passaram por entrevista estruturada. Desse modo, os mesmos instrumentos de pesquisa aplicados aos estudantes foram utilizados com o grupo formado pelos docentes: a observação direta, a prática do Círculo Epistemológico, o inquérito, e, por meio de formulário eletrônico, a entrevista estruturada.

Os profissionais que compõem a gestão das unidades escolares também fizeram parte do estudo, englobando os coordenadores pedagógicos, os auxiliares de direção e a direção das duas unidades, bem como os gestores do Fórum de Heliópolis, com a participação em entrevistas semiestruturadas e no Círculo Epistemológico. Ademais, foram consultados alguns profissionais que atuam na organização e na efetivação das políticas públicas para a EJA das Diretorias Regionais de Educação que atendem o território das unidades escolares, entre eles foram convidados os Auxiliares Técnicos de Formação, que contabiliza, em média, 20 pessoas, e o Diretor da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DiEJA), por meio de entrevista estruturada. Contudo, apenas 3 formadores responderam ao chamado da pesquisadora, os demais alegaram não terem a autorização de suas chefias imediatas.

A dinâmica dos encontros presenciais se deu com a autorização da entrada da pesquisadora nos espaços escolares todas as noites, organizando a investigação durante a semana, nas duas unidades: às segundas e terças-feiras a pesquisadora frequentou a Escola da

Praça; às quartas e quintas-feiras esteve presente nas atividades da Escola do Bairro. As sextas-feiras foram destinadas à organização e qualificação do material coletado ao longo da semana.

A investigação na Escola do Horto foi realizada em quatro encontros com duração de seis horas, para os quais a pesquisadora solicitou dispensa do trabalho e assumiu sua ausência. O Círculo Epistemológico com os gestores de Heliópolis foi realizado nos dias 15 de abril e 07 de maio, no período noturno.

2. A contextualização das unidades escolares

A Escola da Praça

A "Escola da Praça" foi assim denominada a fim de garantir seu anonimato na pesquisa e por ficar próxima a uma praça muito conhecida da região, grande referência para a população local. Os sujeitos da pesquisa também tiveram os seus nomes preservados, sendo utilizados pseudônimos no decorrer do estudo.

Essa escola está localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, no distrito do Parque São Lucas, formado no início do século XX com a força expressiva do comércio local, por obra de migrantes do sul de Minas Gerais e do interior do estado de São Paulo, além de imigrantes europeus que vieram para a capital na década de 1930 a fim de trabalhar nas indústrias da Família Matarazzo, localizadas na várzea do Rio Tamanduateí, que perpassa os bairros da Mooca, Vila Prudente, Ipiranga e parte da região do ABC Paulista.

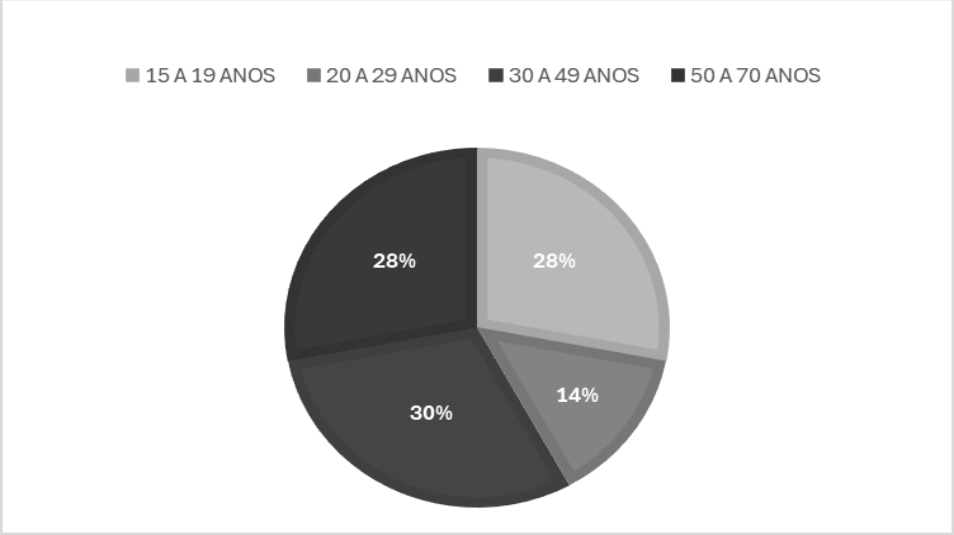
A constituição do bairro em que a escola está fixada é mais recente, com formação sem plano de urbanização definido, com invasões que datam da década de 1970. Também apresenta característica residencial, entretanto, é diferenciado do distrito de São Lucas pela ocorrência de inúmeros problemas de ordem social como a falta de unidade básica de saúde que garanta o atendimento da população local, de segurança pública e de transporte acessível ao centro e às demais regiões da cidade.

A organização habitacional da Vila Ele é formada por residências que, na sua maioria, abrigam mais de uma família no mesmo terreno, além da existência de duas grandes comunidades que ficam à margem de um córrego também muito conhecido na região devido aos constantes episódios de criminalidade (assaltos e homicídios). Esse bairro que abriga a escola faz divisa com outro município, constitui um tipo de lugar que guarda a condição de fronteira, lugares que muitas vezes não são devidamente assistidos pelas prefeituras, o que faz com que a população sofra ainda mais com a falta de atendimento público. Desse modo, foi

possível antever quanto o trabalho pedagógico da unidade escolar poderia sofrer com as influências da vulnerabilidade social identificadas na comunidade do seu entorno.

Neste ano corrente, 2024, a unidade escolar atende 53 estudantes, divididos em três turmas: o 3º termo B, (3TB), que corresponde ao 7º ano do ensino regular; o 4º termo A (4TA), que se refere ao 8º ano do regular; e o 4º termo B (4TB), que corresponde ao 9º e último ano do Ensino Fundamental. A escola não tem turmas de anos iniciais e, por esse motivo, com o tempo a modalidade tende a ser fechada nessa unidade. Sobre a distribuição das faixas etárias dos estudantes, a pesquisa verificou que 28% deles são jovens egressos do Ensino Fundamental regular, muitos da própria unidade ou de unidades localizadas no entorno, com idades entre 15 e 19 anos. Com percentual que equivale à metade do primeiro, a pesquisa constatou que 14% dos estudantes têm de 20 a 29 anos e os outros 60% têm entre 30 e 70 anos.

Gráfico VII
Distribuição das idades dos estudantes da Escola da Praça

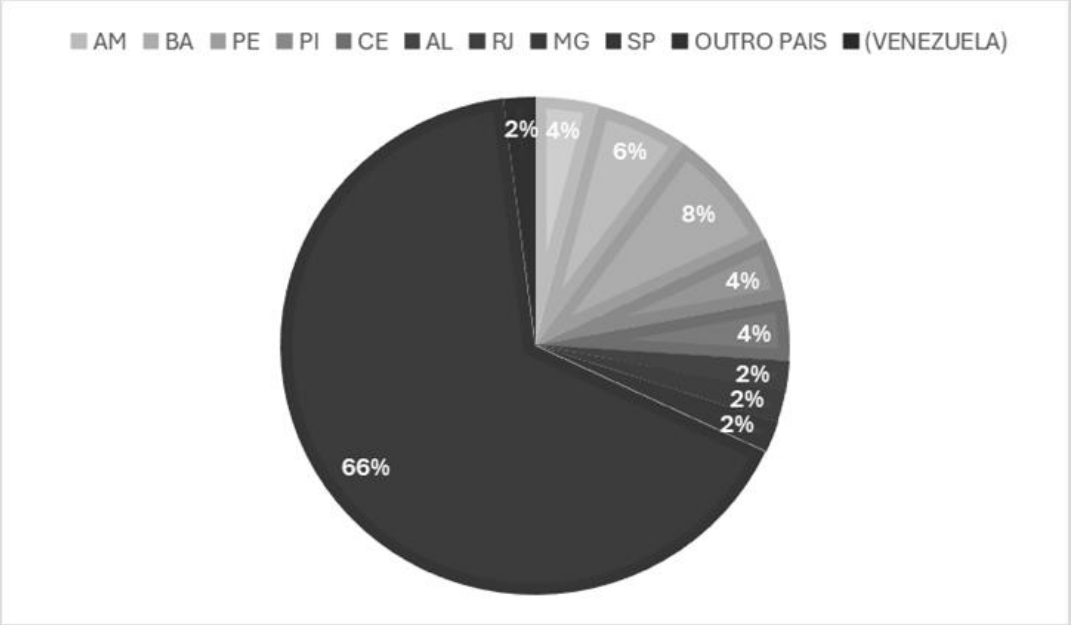


Fonte: Prontuário dos estudantes da Escola da Praça. Elaboração da autora.

Entre os 53 estudantes da Escola da Praça, 22 são homens e 31 são mulheres, o que corresponde a 41% de estudantes do gênero masculino e 58% do gênero feminino. Nessa escola não houve a identificação de pessoas que se declarassem transsexuais.

A maioria desses estudantes nasceram na cidade de São Paulo. Contudo, a diversidade da origem de outros estados da federação é grande, bem como foi possível constatar também a presença de 1 estudante venezuelano.

Gráfico VIII
Local de nascimento dos estudantes da Escola da Praça



Fonte: Prontuário dos estudantes da Escola da Praça. Elaboração da autora.

O quadro de professores é composto de 07 profissionais especialistas que dão conta da grade curricular, além do professor da Sala de Leitura, denominado Professor Orientador da Sala de Leitura (Posl), e do professor do Laboratório Digital, chamado de Professor de Educação Digital (Poed). Além do quadro docente, a equipe é formada por um Coordenador Pedagógico e um Assistente de Direção que atendem a modalidade no período noturno, porém sem exclusividade, pois a jornada desses profissionais inicia no período da tarde com o atendimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A data da fundação da Escola da Praça remonta a 1959. A atualização de seu Projeto Político-Pedagógico[45] aponta que parte dos seus estudantes se encontra em situação de fragilidade social. Entre eles existem casos de desnutrição, deficiência, violência doméstica e suspeita de envolvimento com substâncias ilícitas. Alguns deles já têm o seu processo de aprendizagem dificultado, devido aos seus comprometimentos psíquicos ou sociais. (PPP, 2024, p. 18). Nesse mesmo documento foi encontrada menção à Educação de Jovens e Adultos que trata das prioridades para o trabalho do ano de 2024, e que merece maior atenção, a saber:

> Prática pedagógica flexível e diversificada que atenda às necessidades de todos os nossos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os estudantes têm direito ao

[45] O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento balizador e organizador da atuação da instituição de ensino e, por consequência, expressa a prática pedagógica, dando direção à gestão e às atividades educacionais.

> reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades. (PPP, 2024, p. 30).

As outras cinco menções à EJA encontradas no PPP referem-se a: (I) a natureza do trabalho da escola; (si) a caracterização do curso em conjunto com o ensino regular; (III) o horário de atendimento; (VI) as normas de transferência do aluno do ensino regular para a EJA; e (V) as normas para transferência de uma unidade escolar para outra dentro da modalidade EJA.

A análise do PPP da Escola da Praça permitiu concluir que esse documento, mesmo identificando a EJA e organizando seu funcionamento, não apresenta um Plano de Ação Pedagógico específico para os seus estudantes. Não foi encontrado um registro que identifique ou caracterize esses estudantes nem façam a indicação de uma metodologia diferenciada. Essa constatação foi reiterada no ato de investigação dos prontuários em cujos documentos faltam informações importantes sobre os estudantes como a identificação da cor da pele, ou mesmo uma anamnese que pudesse informar os motivos que fizeram com que eles retornassem à escola.

A Escola do Bairro

A Escola do Bairro foi inaugurada em 1957 pelo então prefeito Wladimir de Toledo Piza. Na verdade, naquela época as escolas eram organizadas coletivamente e a mesma denominação agregava um grupo de escolas da região. Assim, a Escola do Bairro fazia parte das “Escolas Agrupadas da Vila Alpina”. Com o tempo e as mudanças organizacionais na educação paulistana, essa unidade é desmembrada desse grupo educacional e recebe o nome de um importante professor e jurista paulistano.

A localização da Escola do Bairro compreende o distrito da Vila Prudente, formado desde o ano de 1890 com a inauguração da primeira indústria local: a Fábrica de Chocolates Falchi, dos irmãos Emídio, Panfílio e Bernardino Falchi. Com essa primeira iniciativa, outras indústrias chegaram ao distrito, tornando o bairro um importante polo industrial da região. Os trabalhadores das indústrias eram majoritariamente os imigrantes italianos que se fixaram, primeiramente, nos bairros da Mooca, do Ipiranga e do Brás devido à proximidade da estação de trem e da Hospedaria do Imigrante, no Brás, que foi construída entre os anos de 1886 e 1887 para receber, acolher e encaminhar estrangeiros para postos de trabalho no estado de São Paulo.

Hoje, a Hospedaria abriga o Museu da Imigração do Estado de São Paulo, no qual se guardam documentos e registros dos imigrantes que passaram por lá no início do século passado.

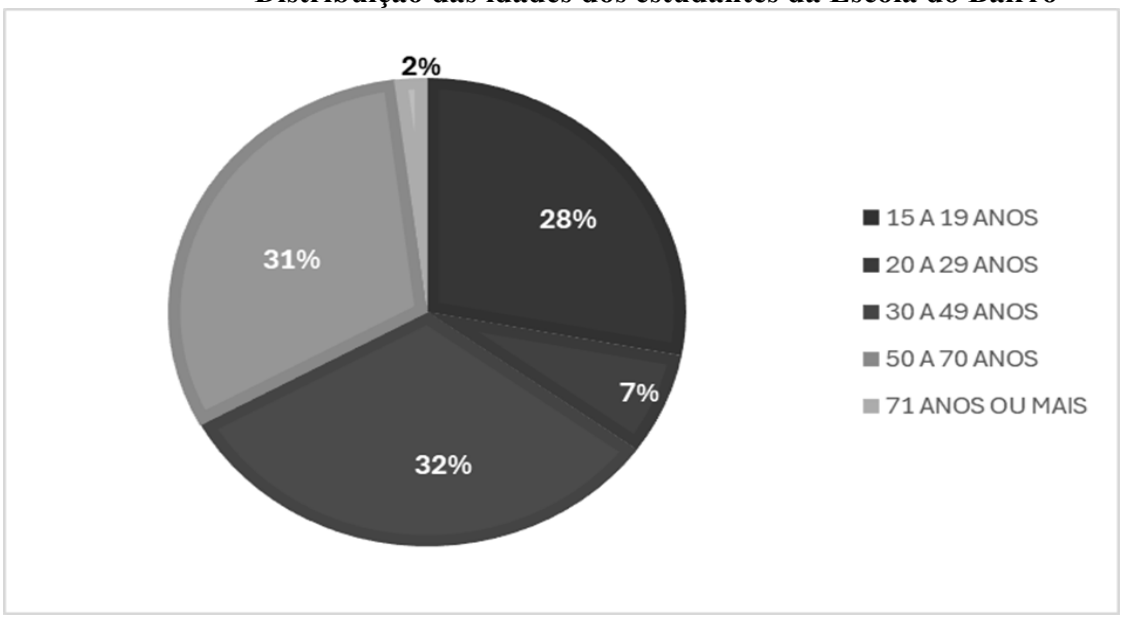
A preocupação com a habitação desses trabalhadores levou os irmãos Falchi a financiarem a construção de moradias operárias em torno da fábrica, o que fez com que se iniciasse o primeiro movimento de povoamento do bairro. Com o tempo e a demanda populacional, a estrutura da região foi se modificando e se ampliando. A chegada de outras indústrias impulsionou a estruturação do local, com a implantação de bondes e, mais tarde, de linhas de ônibus, construção de escolas e de equipamentos de lazer.

Em 1923, a Vila Prudente ganha autonomia política desvencilhando-se do distrito do Ipiranga. Paralelamente ao seu desenvolvimento surgem os problemas específicos de toda metrópole, como a falta de habitação e a formação da favela de Vila Prudente, em 1940, composta basicamente de migrantes nordestinos e trabalhadores da construção civil. Atualmente, a Vila Prudente vem se tornando um centro residencial de médio padrão, mas também nela se verifica a permanência da vulnerabilidade da comunidade formada há quase sessenta anos.

O bairro em que a Escola do Bairro está localizada é a Vila Alpina, assim denominada devido à sua topografia que lembrava os alpes suíços e italianos. O bairro foi habitado por imigrantes do Leste europeu que chegaram para trabalhar nas fábricas como operários. Assim como a Vila Prudente, a Vila Alpina é reconhecida pela presença de grandes empreendimentos imobiliários de médio padrão, principalmente os que se localizam no Jardim Avelino. Além dos edifícios sofisticados, que destoam do entorno que ainda abriga comunidades mais vulneráveis, o bairro dispõe ainda do Centro Educacional de Vila Alpina, de um equipamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do primeiro crematório da América Latina, do Cemitério São Pedro, de um dos maiores pontos de referência em atendimento médico da cidade de São Paulo, o Hospital de Vila Alpina, e do Parque Ecológico de Vila Alpina.

A Escola do Bairro atende 134 estudantes distribuídos em 5 turmas: 2TA, segundo termo A, que corresponde ao 4º ano do ensino regular; 3TA, terceiro termo A, equivalente ao 6º ano de ensino regular; 3TB, terceiro termo B, o mesmo que o 7º ano do ensino regular; 4TA, quarto termo A, semelhante ao 8º ano regular; e 4TB, quarto termo B, o mesmo que o 9º ano do ensino fundamental regular. Desses 134 estudantes, 28% têm entre 15 e 19 anos; 7%, de 20 a 29; 32%, de 30 a 49; 31%, de 50 a 70 anos, e 2% com mais de 71 anos. A escola, então, atende a três grandes grupos distintos: jovens, adultos e idosos em quantidades bem equilibradas.

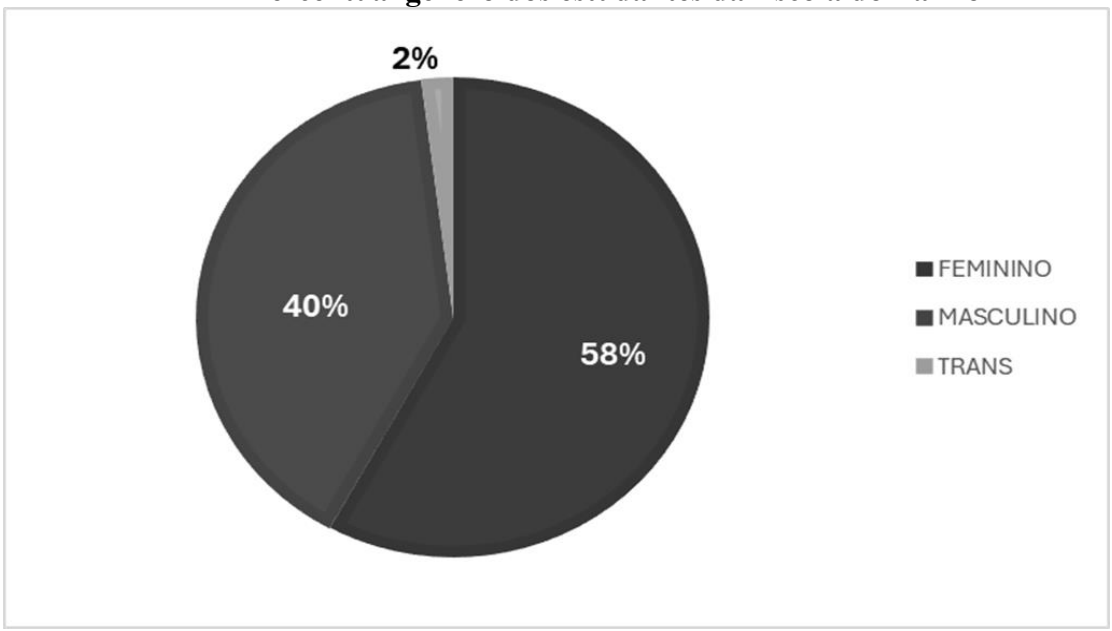
Gráfico IX
Distribuição das idades dos estudantes da Escola do Bairro



Fonte: Prontuário dos estudantes da Escola do Bairro. Elaboração da autora.

Da mesma forma que a Escola da Praça, a Escola do Bairro atende a um número maior de mulheres, 58% do total dos estudantes, e 40% de estudantes homens. Outro aspecto que diferencia uma escola da outra é o fato de a Escola do Bairro registrar o atendimento de dois estudantes que se auto identificam como transsexuais.

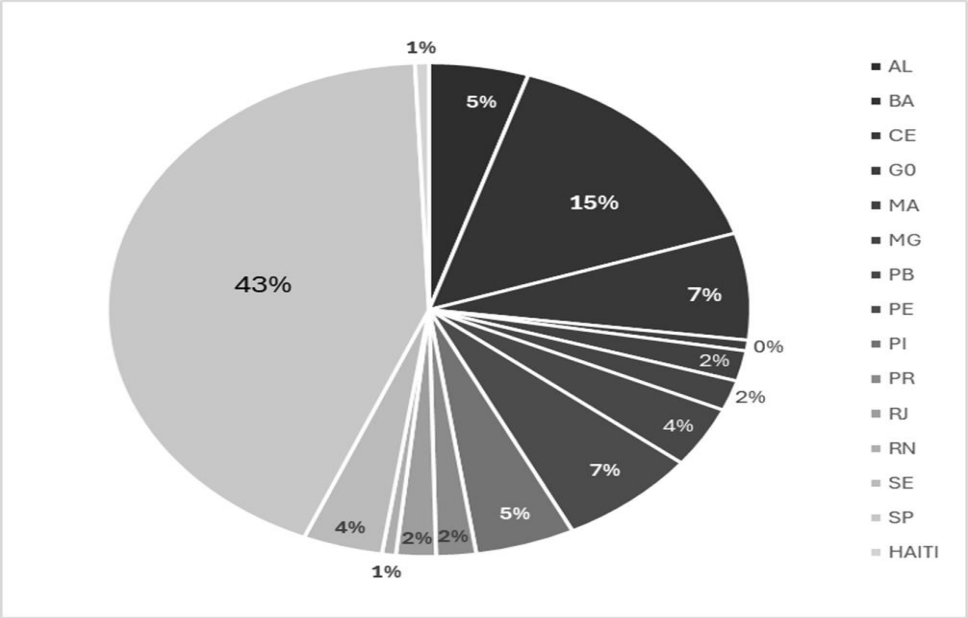
Gráfico X
Percentual gênero dos estudantes da Escola do Bairro



Fonte: Prontuário dos estudantes da Escola do Bairro. Elaboração da autora.

O estado de São Paulo abriga o maior número de estudantes que retornam à escola na fase adulta e, como a Escola da Praça, os estados nordestinos são os que mais têm representantes nas salas de aula. Nessa escola também foi identificado um aluno estrangeiro vindo do Haiti.

Gráfico XI
Local de nascimento dos estudantes da Escola do Bairro



Fonte: Prontuário dos estudantes da Escola do Bairro. Elaboração da autora.

A equipe pedagógica da Escola do Bairro é formada por 10 professores dos diferentes componentes curriculares, bem como do professor orientador da sala de leitura, do professor da educação digital, de uma professora alfabetizadora e da diretora que acompanha o horário noturno, mais 01 assistente de direção e 01 coordenador pedagógico. A equipe da secretaria também atende ao público no período noturno, com 02 auxiliares técnicos de educação e 01 professor readaptado da função docente.

No decorrer da pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico da Escola do Bairro também foi analisado. Nele há um tópico específico para tratar da Educação de Jovens de Adultos oferecida no período noturno das 19h às 23h, e a caracterização dos estudantes, indicando suas especificidades e necessidades pedagógicas, as que devem permear as práticas pedagógicas docentes referentes à diretriz curricular e à função da avaliação. Segundo esse documento:

> A Educação de Jovens e Adultos possui características próprias e bem diferenciadas. A principal marca está na pluralidade de vivências, culturas e perfis. Seu objetivo principal é a contribuição para a ampliação e melhoria da sua qualidade, garantindo pleno acesso e a permanência dos estudantes, a fim de que se dê a continuidade em seu processo de escolarização e reflexos nas dimensões social, pessoal e profissional.

> É preciso ter em mente os perfis diferenciados dos alunos: os jovens muitas vezes provenientes da exclusão escolar e os adultos, oriundos de zonas rurais e migrações. Desta forma, o perfil do educador de EJA também deve ser diferenciado, sendo necessário que se invista em sua formação continuada. O currículo deve ser voltado para o trabalho e a cidadania, com especial atenção as questões do meio ambiente, cultura, memória, territorialidade, identidade, valorizando as experiências do educando. A avaliação deve ser processual e continua tendo como princípio os avanços significativos de cada aluno individualmente. (PPP Escola do Bairro, 2024, p. 32).

O PPP da Escola do Bairro também detalha os objetivos de cada etapa da EJA, como se pode comprovar no texto referente à etapa de alfabetização:

> Espera-se que, ao final da etapa de alfabetização, o educando disponha de conhecimentos formais e práticos, em especial no que concerne à leitura e escrita e ao cálculo matemático, que lhe proporcionem suficiente domínio de tarefas imediatas pela escrita das esferas relativas à administração da vida cotidiana, do trabalho e do estudo, bem como do âmbito da sociabilidade imediata, tais como, as relações que se estabelecem em posto de saúde, igreja, delegacia, comércio, escola etc. No que tange a leitura e escrita, supõe-se que o educando seja capaz de produzir pequenos textos (listas, avisos, recados, anotações etc.) e ler textos relativos a assuntos da vida prática, com sintaxe e léxico próximos da linguagem comum. Quanto à matemática, neste nível, espera-se que os alunos dominem o sistema de numeração decimal, a adição e subtração, além de serem capazes de empregar a nomenclatura e os códigos ligados à matemática mais usados no cotidiano. Espera-se também que os educandos venham desenvolver, junto com o aprendizado da escrita, novas formas de compreensão, elaboração e controle da atividade intelectual e do conhecimento, tanto em nível da vida prática quanto nos processos formais de compreensão do mundo e da sociedade, o que implica, entre outras coisas, conhecimentos básicos no cuidado de sua própria saúde e de seus familiares, reconhecimento da História como fundamento da humanidade e percepção do tempo e do espaço socialmente produzidos. (PPP EB, 2024, p. 33).

Com a mesma intencionalidade, o documento também descreve os objetivos que devem ser alcançados na Etapa Básica, na Etapa Complementar e na Etapa Final. Nesse contexto, a equipe pedagógica indica os seguintes objetivos para a Etapa Básica:

> Esta etapa deve ser considerada como continuação do processo iniciado na fase de alfabetização, em que os saberes relativos à cultura escrita, a matemática, as formas de sociabilidade e de conhecimento formal podem ampliar a autonomia da pessoa e a compreensão crítica do mundo moderno. No que concerne ao conhecimento e uso da leitura e da escrita, os educandos, ao terminarem esta etapa devem ler com propriedade e autonomia textos variados de conteúdo relativo à vida prática, sendo capazes de localizar informações pertinentes e usar a escrita para atividades organizativas da vida prática e profissional, para o estudo e para as manifestações de ordem pessoal. Além disso, devem perceber, em um nível de elaboração que transcende o simples uso, a língua como um produto da História e que traz, em seu funcionamento e uso, as marcas sociais. Quanto aos conhecimentos matemáticos, espera-se que, ao completar esta etapa os educandos dominem plenamente as quatro operações e resolvam problemas utilizando-as; deverão também se mostrar capazes de desenvolver o conceito de número decimal e empregá-lo no contexto diário, bem como de empregar as medidas mais usadas na nossa sociedade. No que tange às demais dimensões do conhecimento, espera-se que os alunos cheguem a compreender

> alguns pontos centrais do funcionamento do corpo humano e apliquem estes conhecimentos na busca de uma vida mais saudável. Ademais, devem elaborar questões sobre a natureza e sobre a sociedade, sendo capazes de identificar problemas e suas causas e propor soluções, a partir de elementos das Ciências Naturais, da História, da Geografia, da Política etc. colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes de sentido cultural e social; nesta direção, espera-se que tenham a compreensão de diferentes territor13ialidades, da mobilidade social e da formação e articulação dos grupos sociais. (PPP EB, 2024, p. 33).

Nessa perspectiva, a chegada do estudante na Etapa Complementar marca os anos finais da EJA, também alicerçada num trabalho rigoroso que busca alcançar os objetivos que seguem:

> A etapa complementar representa um momento da ação educativa em que se torna possível ao educando, em função dos conhecimentos adquiridos e das vivências realizadas nas etapas anteriores, ampliar habilidades, conhecimentos e valores que permitem um processo mais amplo de participação na vida social. Seus conhecimentos e usos da leitura e da escrita devem permitir que leiam com desenvoltura textos de uso frequente, de circulação pública, tais como notícias, reportagens, entrevistas, histórias, didáticos etc., estabelecendo relações apropriadas entre um texto e conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores; que utilizem textos de instrução de organização da vida diária, tais como fichas, registros, agendas, anotações etc. Por outro lado, sua escrita, deve ser utilizada com propriedade (mesmo que desconhecendo aspectos formais da modalidade em questão) nas interlocuções interpessoais, em situações de estudo, da vida profissional e de intervenções públicas. Quanto aos conhecimentos matemáticos, os alunos deverão dominar os conjuntos Z e Q e operar neles, além de resolver problemas utilizando-os; resolver problemas usando medidas e relacionar medidas. Desenvolver novos níveis de abstração, propor meio de ideias como o plano cartesiano, que relaciona números e espaço, além de desenvolver novas capacidades de tratamento da informação, compreendendo bem tabelas e gráficos. Neste nível, o aluno deve iniciar a compreensão do que significa uma forma científica de se compreender determinado fenômeno, além de iniciar a compreensão de como se dá a aplicação da ciência sob forma de tecnologia. Também, espera-se que possa pensar o mundo, a História, as formas de vida no espaço físico e social, a cultura e as artes – numa dimensão em que se problematizem as tensões do cotidiano, agora ampliado em suas múltiplas interseções. (PPP EB, 2024, p. 34).

O desafio de indicar os objetivos dos anos finais da EJA, em atendimento das necessidades do estudante adulto cujo foco é o mundo do trabalho, é extremamente complexo. A equipe da Escola do Bairro propõe uma ação de formação crítica que leve o estudante a ter condições de questionar sua realidade e mesmo mobilizar o coletivo do qual faz parte para uma possível mudança. O documento faz a seguinte descrição dos objetivos dessa última etapa da modalidade:

> Nesta etapa, torna-se possível o desenvolvimento de formas de conhecimento que permitem ao educando jovem e o adulto participar e intervir mais agudamente na vida social, conhecimentos que transcendem a dimensão do cotidiano imediato, ainda que se relacionem com ele de múltiplas maneiras. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL) Para tanto, é desejável que tenham a capacidade de ler textos longos, de circulação pública e temática geral (mas não necessariamente textos especializados), orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, relacionando partes do texto,

> comparando dois textos, realizando inferências e sínteses. Quanto à produção textual, devem dominar suficientemente o código escrito e os recursos disponíveis para a elaboração monitorada e a revisão de diferentes tipos de texto, em especial aqueles que implicam o estudo, a organização do pensamento descontextualizado e de organização da vida pessoal, em suas diversas esferas. No que concerne aos conhecimentos matemáticos, devem compreender ideias bastante abstratas como a de número irracional; do mesmo modo a compreensão do tratamento da informação deve ser mais sofisticada, permitindo a fazer inferências a partir de gráficos e tabelas. O educando, neste nível, deve consolidar sua compreensão do que seja ciência e método científico, além de começar a estabelecer relações mais amplas entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como perceber os processos históricos mais gerais. Assim, poderá, numa perspectiva que transcende o senso comum, questionar a realidade, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções, bem como reconhecendo formas de atuação político-institucionais e organizações coletivas da sociedade civil. (PPP EB, 2024, p. 34).

A sistematização teórica apresentada no PPP da Escola do Bairro se materializa nas ações cotidianas com os estudantes da primeira à quarta etapa. A ação docente é planejada coletivamente e contempla propostas coerentes com as necessidades dos estudantes. Um bom exemplo a ser citado é o remanejamento dos estudantes de acordo com a progressão do nível de aprendizagem.

A Escola do Horto

Diferentemente da Escola da Praça e da Escola do Bairro, que atendem o ensino fundamental regular nos períodos matutino e vespertino e a EJA apenas no horário noturno, a Escola do Horto é um equipamento escolar específico para o atendimento das pessoas jovens e adultas. Essa escola fez parte de um projeto que denominado Centro Municipal de Ensino Supletivo (Cemes), com atendimento parcialmente presencial.

A escola está localizada no Parque Bristol (homenagem à cidade inglesa), no distrito do Sacomã, Zona Sul da cidade de São Paulo. A história do bairro do Sacomã tem início com a chegada dos irmãos Scoman da França em 1886, que se estabeleceram no local com a instalação de uma fábrica de cerâmica na paragem intitulada Moinho Velho, próxima à estrada das Lágrimas, no Caminho do Mar, bairro do Ipiranga. Os irmãos Scoman se uniram com os irmãos Falchi (que fundaram a primeira indústria da Vila Prudente) e juntos criaram a Cerâmica Vila Prudente.

Atualmente, o Parque Bristol é formado, na sua maior parte, por residências. Contudo, nos últimos anos, têm surgido novos empreendimentos prediais devido o acesso fácil de transporte público para o terminal do Sacomã e do Parque Dom Pedro II. A economia do bairro é basicamente sustentada pelo comércio local e pela instalação de distribuidoras de alimentos e

bebidas, e de inúmeros restaurantes e padarias, equipamentos que atendem a população local e do entorno como os moradores e trabalhadores da Av. do Cursino.

Em 2003, os Centros Municipais de Ensino Supletivo (Cemes) são transformados em Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas). Com isso, a forma de atendimento é alterada para presencial, com tempos e espaços diferenciados da EJA regular. Sobre a história dos Cemes é possível ter maiores informações com a leitura da obra: *Ciejas na cidade de São Paulo – identidades, culturas e histórias*, de autoria dos gestores dos 16 Ciejas da Secretaria Municipal de Educação, na qual se indica o seguinte:

> Os CIEJAs são oriundos dos antigos Centros Municipais de Ensino Supletivo – Cemes –, criados por meio do decreto 33.894 de 16 de dezembro de 1993, como um projeto que visava atender à demanda por Ensino Fundamental Supletivo na Cidade de São Paulo, em consonância com os princípios da Lei Nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de erradicar o analfabetismo no país, estendendo a Educação Básica a todos os cidadãos. Os principais objetivos do Cemes eram: *(I)* Atender, por meio de metodologia, estrutura e funcionamento próprios, jovens e adultos que não tivessem tido acesso ou concluído, na época própria, a escolarização regular, respeitando a disponibilidade de tempo, características e ritmo de aprendizagem de cada estudante; *(si)* Garantir aos estudantes apropriação dos conhecimentos e habilidades consideradas primordiais para o Ensino Fundamental; e *(III)* Proporcionar aos estudantes condições para o desenvolvimento de sua consciência social, crítica e responsável, capaz de fazê-los perceberem-se sujeitos de sua própria educação e cidadãos transformadores da sociedade. (SME/SP, 2020, p. 8).

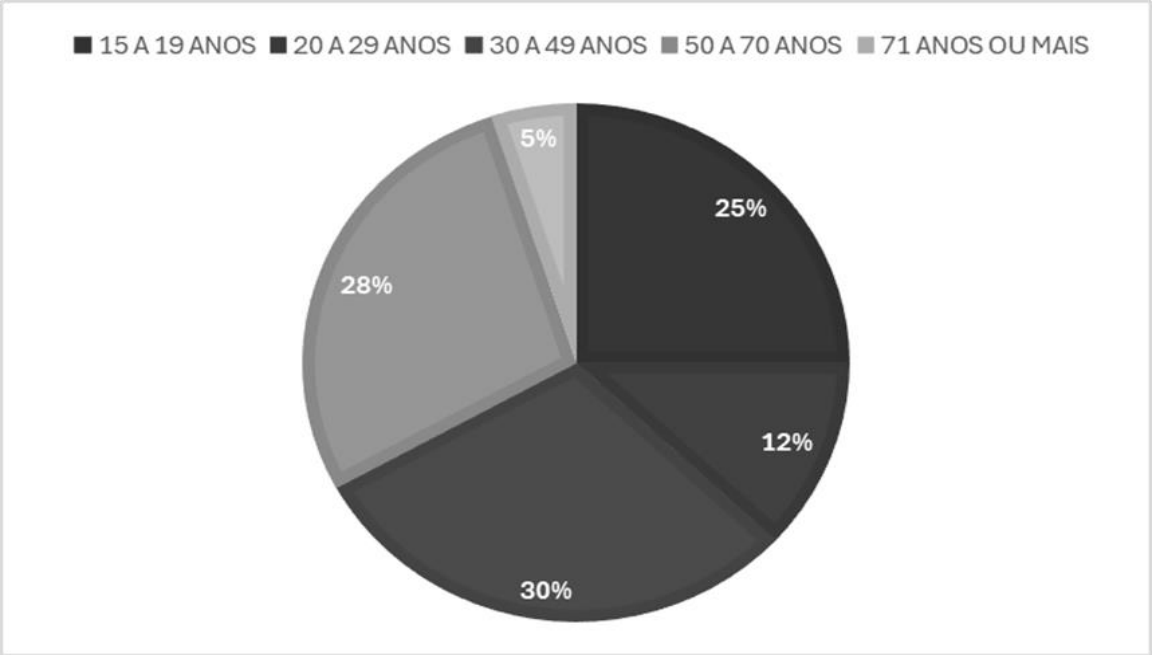
O que mais teve influência na mudança organizacional e institucional de Cemes para Cieja foi o tempo de permanência dos estudantes que deixaram de ir à escola apenas para tirar as dúvidas ou para fazer as avaliações, e passaram a frequentar, presencialmente, o curso em períodos de 2 horas e meia por dia letivo. Nesse contexto de atendimento exclusivo e diário dos estudantes jovens e adultos, foi necessário refletir sobre uma nova estratégia didático-metodológica que atendesse às expectativas e especificidades dos estudantes adultos. Foi desse modo que a equipe pedagógica da Escola do Horto, no relatório de 2024, direcionado à Secretaria Municipal de Educação sobre os estudantes que deixaram de estudar e reprovaram em 2023, apontou as seguintes diretrizes do trabalho pedagógico realizado na unidade à sua página 3:

> Em 2015, dá-se início ao desenvolvimento e adoção de uma proposta pedagógica organizada a partir de princípios de aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos, adotando a denominação de "projetos curriculares integrados". Essa organização didático-pedagógica adotada pela unidade favorece (a) a contextualização dos saberes; (b) o diálogo e parceria entre a comunidade escolar e local, na formação de uma comunidade educativa; (c) a perspectiva inter-transdisciplinar; (d) a democratização dos processos decisórios quanto aos temas de estudo e procedimentos didáticos de investigação. Ao longo dos últimos nove anos,

> essa metodologia foi sendo constantemente aprimorada sempre tendo por objetivo a ampliação da qualidade social da educação ofertada pela unidade. Isso se deu por processos constantes de levantamento de informações quanto ao perfil do estudantado e por avaliações sistemáticas dos projetos desenvolvidos. Um indicador de qualidade importante no reconhecimento da metodologia didático-pedagógica aplicada são os inúmeros prêmios recebidos pela unidade advindos de instituições reconhecidas no meio educacional, bem como a participação em redes de discussão referentes à qualidade educacional como a rede Escolas 2030, enfocada na educação para o desenvolvimento sustentável. (São Paulo/SME, 2024).

No que se refere aos seus estudantes, a Escola do Horto atende 358 alunos divididos em 15 turmas nos horários matutino e noturno, e não há turmas no horário vespertino por falta de demanda. Tanto pela manhã quanto à noite a escola oferece turmas em todos os módulos (como são chamados os agrupamentos de atendimento exclusivo aos estudantes jovens e adultos nessas unidades): no Módulo I, que corresponde aos anos referentes à alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental regular); Módulo II, equivalente aos 4º e 5º anos do ensino regular; Módulo III, similar aos 6º e 7º anos do regular; e Módulo IV, correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental regular.

Gráfico XII
Distribuição das idades dos estudantes da Escola do Horto



Fonte: Prontuário dos estudantes da Escola do Horto. Elaboração da autora.

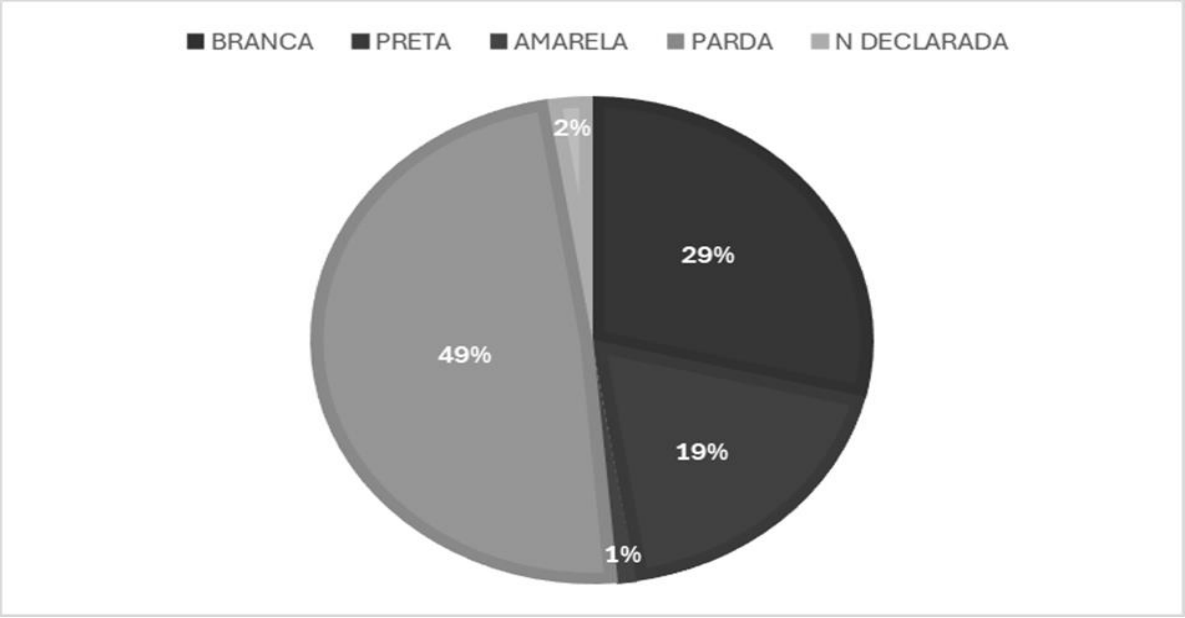
Sobre as faixas etárias, 25% são estudantes entre 15 e 19 anos e estão concentrados nos anos finais do período noturno; 12% dos estudantes estão na faixa de 20 a 29 anos; 30% dos estudantes têm entre 30 e 49 anos; 28% são estudantes que se encontram na faixa dos 50 a 70

anos e estudam no período da manhã, principalmente nos anos iniciais; e 5% são estudantes com mais de 71 anos, mulheres que frequentam as turmas no período matutino.

Analisando as faixas etárias dos estudantes dessa unidade escolar, é possível estabelecer três grandes faixas que têm, entre si, a mesma proporcionalidade: de 15 a 29 anos o percentual é de 30% dos estudantes; igualmente, 30% os estudantes entre 30 e 49 anos e mais 30% de estudantes de 50 a 70 anos; os 10% restantes correspondem aos estudantes com mais de 70 anos de idade.

As mulheres também são maioria na Escola do Horto, com 60% do total de estudantes, sendo 40% do gênero masculino. Como na Escola da Praça, não houve autoidentificação de estudante transexual. O local de nascimento dos estudantes também se assemelha aos verificados nas outras escolas, com maioria nascida no estado de São Paulo, mas com representatividade de todas as regiões da federação, não só dos estados do nordeste como verificado nas outras escolas. Não foi verificada a existência de estudantes imigrantes de outro país.

Gráfico XIII
Percentual da cor da pele dos estudantes da Escola do Horto



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola do Horto. Elaboração da autora.

Um indicador extremamente necessário e que não constou nos prontuários dos estudantes nem nas fichas de matrícula das duas primeiras escolas foi a autodeclaração da cor da pele. Dos 358 estudantes da Escola do Horto, 29% se autodeclaram brancos; 19% se identificam com a cor de pele preta; 1% se autodeclarava da cor amarela; 49% se percebem

pardos e 2% dos estudantes não quiseram declarar a cor da pele. Essa informação é muito importante para uma análise mais acurada da situação socioeconômica da comunidade escolar da EJA: constitui uma constatação histórica afirmar que os estudantes da EJA, além de terem sido afastados dos bancos escolares por algum motivo ao longo de suas vidas, também fazem parte das camadas econômicas mais vulneráveis da sociedade, incluindo pessoas do gênero feminino, pretas, periféricas e com filhos em idade escolar.

A equipe docente da Escola do Horto, mesmo que composta de funcionários concursados na Secretaria Municipal de Educação, passaram por um segundo processo seletivo, interno, com realização de prova, apresentação de projeto, entrevista e banca avaliadora constituída por gestores da unidade, supervisão técnica e formadores da Diretoria Regional. Esse procedimento faz parte dos critérios estabelecidos para o trabalho nos Ciejas da cidade de São Paulo, expressos no Decreto nº 53.676/12, que organiza esses estabelecimentos.

Outra singularidade dos Ciejas é a exigência de os professores trabalharem na jornada que abarca o período de formação *in locu* denominada Jornada Especial Integral (Jeif), correspondente a 25 aulas semanais acrescidas de 11 aulas de estudo dentro da unidade escolar. Desse modo, todos os professores da Escola do Horto têm um horário semanal garantindo de estudos coletivos, o que não se garantia nas escolas anteriores.

Na Escola do Horto a equipe é formada por 20 servidores, sendo 1 diretor, 1 assistente de direção, 2 coordenadores pedagógicos, 2 agentes escolares, 1 secretário e 13 professores dos diferentes componentes curriculares, incluindo 2 professores alfabetizadores, 1 professor orientador da sala de leitura e 1 professor coordenador do laboratório digital.

Considerando que a Escola do Horto é um estabelecimento escolar exclusivo para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos não foi necessária a análise do seu Projeto Político-Pedagógico. As ações que constam nesse documento são específicas da modalidade.

O grupo do Observatório da EJA em Heliópolis

O bairro, ou a favela de Heliópolis, a maior da América Latina, com cerca de 200 mil moradores, está localizado na Zona Sul da cidade de São Paulo e é considerado um símbolo de luta e resistência social devido aos movimentos em defesa da moradia. O local foi cenário de uma ocupação habitacional que teve seu início nos anos de 1960, fortalecida entre os anos de 1971 e 1972 quando a prefeitura de São Paulo removeu 153 famílias de áreas ocupadas na favela da Vila Prudente e Vergueiro para a construção de vias públicas, acomodando-as em

alojamentos “provisórios” na região. No entorno desses alojamentos outras famílias de migrantes nordestinos foram se instalando e, assim, iniciaram a ocupação do território.

Com o crescimento populacional e as crises econômicas vivenciadas no país entre os anos de 1980 e 1990, muitos aproveitadores, conhecidos popularmente como grileiros, tentaram tomar posse deste território. Contudo, foram represados pelo movimento dos moradores, por meio da criação da União de Núcleos e Associações de Heliópolis e Região (Unas). A UNAS é uma associação muito atuante na região que desenvolve projetos sociais articulados com o poder público em favor da moradia, da educação, da saúde e da segurança dos moradores.

Por meio da Associação, um grupo de gestores de escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos no formato de EJA regular, Cieja e Mova, em parceria com pesquisadores universitários e forças políticas do território, criaram o Observatório da EJA, a fim de analisar os fluxos de abertura e fechamento das turmas na região, número de matrículas e indicadores de retenção e evasão de estudantes. O Observatório é formado pelos gestores e educadores do Mova da UNAS, pela comunidade educacional (gestores, professores, agentes técnicos e estudantes) de 2 escolas municipais que oferecem a EJA no horário noturno e de 2 Ciejas com atendimento nos períodos matutino, vespertino e noturno, além de pesquisadores e representantes da Câmara dos Vereadores opositores ao governo atual. Os encontros são mensais e buscam ampliar a discussão com o poder público sobre a problemática do fechamento das turmas de EJA na região, bem como o de assegurar a escuta ativa da comunidade, a fim de fortalecer o processo dialógico já existente, tendo em vista que Heliópolis também é conhecido como “o bairro educador”, que entende a comunidade como uma grande escola.

Este mérito se deu graças à gestão da EMEF Campos Salles, que introduziu o conceito de Educação Integral nos anos 2000, garantindo a participação direta da comunidade nas decisões escolares por meio de assembleias gerais. Atualmente, a EMEF Campos Salles possui parceria com o Instituto Baccarelli, fazendo com que mais de 200 alunos da escola recebam formação musical, e parceria com o Instituto Esporte e Educação, pela qual mais de 200 estudantes praticam voleibol[46].

[46] Maiores informações disponíveis em: https://educacaointegral.org.br/experiencias/comunidade-se-transforma-em-bairro-educador/ Acesso em 24 jun. 24.

3. Os dados da “evasão” nas unidades pesquisadas

No começo do ano letivo de 2024, a Escola da Praça abriu 3 turmas de EJA no período noturno: 3TA, 4TA e 4TB, para o atendimento de 119 alunos. Entretanto, ao final do período da pesquisa empírica foi possível constatar a frequência de, em média, 50 estudantes ativos. Esses dados comprovam que, em média, o indicador de “evasão” alcançou a faixa dos 38% no primeiro semestre desse ano.

Já na Escola do Horto, a própria equipe administrativa, interessada em reconhecer os dados da unidade para a construção de um projeto político-pedagógico consistente, organizou os dados gerenciais do final do período letivo de 2023, os quais revelaram as seguintes informações:

> No que concerne ao número apontado de 118 aprovados, 31 reprovados e 115 que deixaram de frequentar, apontamos que os referidos números, guardadas as correções de alguns casos em divergência, devidamente corrigidos oportunamente no sistema Educacenso, estão corretos no que condiz à proporção de estudantes reprovados e que deixaram de frequentar. Aproveitamos a oportunidade para manifestar as razões desses quantitativos a partir do levantamento cuidadoso que procedemos de informações referentes a esses estudantes. (São Paulo/SME, 2024).

No Relatório esclarece-se que desses 115 casos de abando, 45 retornaram ao longo do mesmo ano, mostrando um grande fluxo de entrada e saída nessa unidade escolar. O estudo desse documento aponta que os motivos que levam os estudantes a deixarem a escola são múltiplos e que variam desde as demandas do mundo do trabalho até as questões sociais de vulnerabilidade mais complexas como a vulnerabilidade juvenil. Entretanto, considerando o objeto desta pesquisa, o que mais interessa nesse Relatório são os dados referentes aos procedimentos escolares, os quais comprovam que 6% dos estudantes deixam a escola por motivos “pedagógicos”.

Dando continuidade à análise dos dados de “evasão” da Escola do Bairro, dentre as três unidades pesquisadas essa foi a que apresentou os menores indicadores: a unidade iniciou o ano letivo atendendo 158 estudantes, divididos em 5 turmas: Básica II, Complementar II, Final I e Final II. Conforme depoimento de gestor dessa unidade, não existe aluno fantasma, pois passado o prazo de ausência o estudante é desligado e precisa fazer nova inscrição. Esse procedimento acontece com alguma frequência, atingindo em média 20% de movimentação por semestre letivo. Contudo, a pesquisa averiguou que, mesmo com uma movimentação considerável, os estudantes retornam, pois as turmas são completas.

4. A metodologia utilizada na pesquisa: as estratégias e os instrumentos usados para a coleta dos dados empíricos

O estudo de campo foi realizado nos meses de fevereiro a junho de 2024 e estruturou-se a partir de quatro estratégias metodológicas: (I) observação direta (Severino, 2016); (II) entrevista estruturada e semiestruturada (Szimanski, 2008); (III) inquérito estatístico, com a análise da escala Likert (Likert, 1932); e (IV) realização do círculo epistemológico (Romão, 2006). A aplicação desses instrumentos foi devidamente autorizada pelos participantes por meio do Termo de Livre Consentimento (TLC), no qual a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa.

O primeiro método de pesquisa: a observação direta

Segundo Severino (2016), a observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados, além de ser uma etapa imprescindível de qualquer tipo ou modalidade de pesquisa. A observação promove o reconhecimento do objeto de estudo que, muitas vezes, está oculto ao participante, mas que modela seu comportamento, levando o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. (Lakatos; Marconi, 2003)

Como todo método de pesquisa, a observação pode apresentar contribuições importantes ao estudo empírico, sendo considerada o ponto de partida de todo estudo social. Todavia, o exercício da observação nem sempre "traduz" claramente os fenômenos esperados pelo pesquisador. Nesse sentido, essa estratégia metodológica precisa estar sempre acompanhada de outros instrumentos de coleta de dados. Por meio da observação, o pesquisador tem acesso ao conjunto de comportamentos do objeto/sujeito estudado na relação direta com o meio em que está inserido. Ademais, permite evidenciar os fatos desencadeados em tempo real. Contudo, imprevistos podem influenciar diretamente a observação do pesquisador e pode possibilitar a existência de aspectos do objeto/sujeito pesquisado que podem ficar imperceptíveis ao pesquisador.

Conforme a intencionalidade, os meios, os participantes e o local do estudo empírico, a observação pode ser caracterizada de quatro maneiras: (I) Observação Assistemática ou Sistemática, a depender dos meios que serão utilizados pelo pesquisador; (II) Observação Participante e Não-Participante, que se refere ao nível de interferência do investigador no ato de observar; (III) Observação Individual ou em Equipe, relacionada com a forma de agrupamento dos objetos/sujeitos observados; e (IV) Observação de Campo ou de Laboratório, relacionada diretamente ao ambiente da pesquisa.

Diante das conceitualizações feitas a respeito da observação, ressalte-se que, neste estudo, a pesquisadora utilizou a observação sistemática, ancorada em roteiro. Além de sistemática, foi uma observação não-participante, pois não teve interação com o grupo no ato de observar. Ademais, a entrevista foi em equipe e de campo, pois foi sempre com a turma de estudantes no ambiente de sala de aula.

O segundo método de pesquisa: a entrevista

Em todo estudo empírico, o pesquisador precisa dispor de vários instrumentos para a coleta dos dados, para fins de garantir a maior fidedignidade possível das informações recebidas. Diante dessa perspectiva, a entrevista foi o segundo método de pesquisa usado neste estudo.

Segundo Szimanski (2008), a entrevista é um instrumento metodológico muito usado em pesquisas qualitativas que buscam os elementos subjetivos do sujeito e de como ele compreende os aspectos da realidade. Lakatos (1993) considera como um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional. Conforme a literatura consultada, a entrevista, como instrumento de coleta de dados, pode ser caracterizada por três formas: (I) aberta, na qual o pesquisador precisa ter clareza dos objetivos para não se desviar em informações que não correspondam com o real; (II) semiestruturada, quando não há um roteiro fechado, mas com objetivos claros, a fim de buscar uma compreensão do material, e (III) estruturada, no uso de questionário, o que pode dificultar a investigação de significados subjetivos e de temas mais complexos.

Neste estudo, o formato de entrevista mais utilizado foi o estruturado, com questões bem delineadas para se obter respostas de forma mais objetiva. Todavia, em seis ocasiões que envolveram sujeitos diferentes - com uma estudante, dois coordenadores pedagógicos, dois formadores e uma diretora de escola - o instrumento foi semiestruturado, dada a fluidez da narrativa e a necessidade de intervenção, por parte da pesquisadora, de retomar o assunto central da atividade sempre que desviado.

O terceiro método de pesquisa: o inquérito estatístico com uso da Escala Likert

Os inquéritos estatísticos são utilizados para recolher informação quantitativas em várias áreas, inclusive na pesquisa em ciências sociais, e são frequentemente conhecidos como

pesquisa de opinião. Trata-se de um instrumento que se organiza na forma de perguntas, as quais, diferentemente da entrevista, não podem ser abertas e devem seguir um padrão único. Essa padronização é necessária para assegurar a confiança, a generalidade e a validade. Outro aspecto que caracteriza o inquérito estatístico é a obrigatoriedade de os participantes serem confrontados com as mesmas perguntas e sempre na mesma ordem. De forma eficiente, o inquérito favorece a coleta de informações de um número grande de participantes, pois, como são padronizados, podem ser realizados de diversas maneiras: via contato pessoal, telefônico ou de forma virtual, o que otimiza o trabalho do pesquisador.

Nesta pesquisa, a aplicação do inquérito estatístico ocorreu apenas com o grupo de professores, sendo aplicado de forma virtual e presencial. No formato virtual, a pesquisadora disponibilizou um *link* na plataforma *Google Forms* em que os participantes ficaram à vontade para responder no momento mais adequado; no formato presencial, foi aplicado durante as visitas da pesquisadora às unidades educacionais e no Cieja.

A análise dos dados coletados por esse instrumento foi realizada por meio da Escala Likert[47], que corresponde a um tipo de escala de resposta psicométrica que avalia habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais de uma pessoa e é usada com frequência em pesquisas de opinião. A escala consiste na análise qualitativa das questões respondidas pelos participantes nas quais eles detalham seu nível de concordância em relação a cada uma das afirmações que perfila no questionário. Após a aplicação do inquérito científico, efetua-se o teste de consistência, no uso dos cálculos estabelecidos pela Escala Likert. As afirmações que não atingirem a métrica indicada, são descartadas do estudo, favorecendo assim o ajuste do instrumento para uma nova aplicação.

O quarto método de pesquisa: o círculo epistemológico

A estratégia metodológica de investigação científica conhecida como círculo epistemológico decorre do círculo de cultura[48], metodologia de intervenção pedagógica estruturada por Paulo Freire. Sobre o círculo epistemológico, Romão (2006, p. 4) esclarece:

[47] Rensis Likert (1903-1981), foi um professor de sociologia e psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan, EUA. Likert desenvolveu uma série de estudos sobre estilos de liderança e gerência, dedicando-se à realização de experiências e à análise de informações obtidas em experimentos de outros estudiosos, na tentativa de relacionar o sucesso alcançado por determinadas organizações com o sistema de liderança e a política de gestão de pessoas por elas adotada. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rensis_Likert acesso em 12 jul. 24.

[48] O Círculo de Cultura é a estratégia metodológica desenvolvida por Paulo Freire que parte do princípio de que o conhecimento se constrói por meio do diálogo. Desse modo, são características dos círculos de cultura: o diálogo, a participação, o respeito ao outro e o trabalho coletivo.

> A denominação de "Círculo Epistemológico", para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para sua distinção de sua fonte, que é Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, e principalmente, pela consideração dos "pesquisados" como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e pesquisandos são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão "o(a) pesquisado(a)" é substituída por "o(a) pesquisando(a)". Os(as) pesquisandos(as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação.

Dessa maneira, a pesquisa realizada e mediada pelo método investigativo do círculo epistemológico mantém as categorias freirianas do círculo de cultura como: (I) o diálogo como procedimento fundante entre os participantes; (II) o sentido ontológico do inacabamento, da inconclusão e da incompletude expresso em todos os seres; (III) a constituição do sujeito transindividual e (IV) a codificação e decodificação.

A decisão de utilizar esse instrumento de pesquisa exige do investigador a consciência de que, ao realizar sua investigação, torna-se também investigado, por necessariamente assumir uma relação dialógica e participante. Além da postura horizontalizada e recíproca no círculo, o pesquisador precisa ter a compreensão de que todos os participantes são sujeitos incompletos, porque necessitam dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução, e são inacabados, porque são imperfeitos (Romão, 2006). Assim feito, as respostas que irão emergir farão parte de um processo contínuo e inacabado que terá, em sua essência, a contribuição de todos os envolvidos.

A complexidade desse processo e a amplitude dada à consciência do pesquisador no uso do círculo epistemológico como método de pesquisa é descrita de maneira simples por Romão (2006, p. 5) nos seguintes termos:

> Assim, também no processo de conhecimento, é necessário um sujeito que, no mínimo, potencialize a superação da incompletude (conhecimento individual e ser completado pelo conhecimento dos outros); da inconclusão (conhecimento a ser superado pela interação dialético-dialógica com os conhecimentos dos outros) e do inacabamento (perspectiva individual a ser aperfeiçoada pelas outras perspectivas). Se o pesquisador trabalha individualmente, suas conclusões são, a priori, incompletas, porque resultantes de apenas uma perspectiva; inconclusas, porque, embora as coletivas também o sejam, representam apenas um passo dentro do caminho mais extenso do conhecimento socialmente acumulado, no interior do longo processo de evolução do conhecimento; e, finalmente, inacabadas, porque, certamente, mais imperfeitas do que as formuladas por sujeitos coletivos.

Esse processo de construção de conhecimento alicerçado no coletivo, pautado no diálogo, consciente da condição de incompletude, inconclusão e inacabamento dos sujeitos dialogantes, promove a constituição do que Lucien Goldmann chamou de sujeito transindividual. Em um dos seus artigos, o sujeito transindividual é assim descrito por Michael Löwy (2016, p. 185): "para a dialética, "o fundamento ontológico da História é a relação do homem com os outros homens, o fato de que o Eu individual só existe por detrás da comunidade". Em tal perspectiva, os demais seres humanos já não são simples objetos de conhecimento e observação, mas aqueles junto dos quais eu ajo."

Vê-se, então, que a construção do conhecimento perpassa, necessariamente, pela coletividade, na relação entre os homens, e nesse sentido o círculo epistemológico contempla a necessidade dessa construção coletiva e participante em que todos assumem a postura investigativa e contribuem para a constituição de novos saberes.

O instrumento foi utilizado com estudantes e professores das unidades escolares participantes. Após sua realização, a pesquisadora iniciou o processo de codificação e decodificação, a fim de categorizar os conceitos emergentes.

5. Os dados coletados na pesquisa de campo

A observação

Escola da Praça - observação no 3º Termo A, um pedido de ajuda

O instrumento de observação utilizado pela pesquisadora seguiu um roteiro voltado a sistematizar e apurar o olhar diante das situações de sala de aula. Nele, foram expressas observações sobre: a quantidade de estudantes em sala, a constituição etária da turma, a dinâmica da relação estabelecida entre os estudantes e a proposta pedagógica e didático-metodológica do docente.

O processo de observação na Escola da Praça iniciou com a turma do 3º Termo A (3TA), que equivale ao sexto ano do Ensino Fundamental regular, em uma aula de leitura. Esse tipo de aula acontece uma vez por semana, em docência compartilhada com professor de outra disciplina e em ambiente próprio chamado de sala de leitura (que lembra muito uma biblioteca), dependência encontrada em todas as unidades de EF da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Para o atendimento dessa sala é designado um professor específico denominado Professor Orientador da Sala de Leitura (Posl), profissional que pode fazer parte do quadro

docente da escola ou, na falta de candidatos, que venha designado de outra unidade, desde que tenha a anuência de sua chefia imediata, no caso, a direção da escola.

A turma do 3º Termo A é composta de estudantes de idades variadas, agregando desde os jovens recém-egressos do Ensino Fundamental, passando por jovens adultos e chegando a pessoas idosas e pertencentes ao público-alvo da Educação Especial.

A proposta da aula foi fazer a leitura da peça teatral: *O auto da compadecida*[49], escrita por Ariano Suassuna em 1955, como início de uma série de ensaios para uma possível apresentação no final do período letivo. A leitura se deu com a marcação dos personagens, cada estudante já tendo seu personagem escolhido desde a aula anterior, e deveria seguir as falas no decorrer do texto. Entretanto, devido às faltas de alguns desses estudantes, a leitura não foi feita de forma fluente, mas sempre quebrada, o que gerou desatenção dos envolvidos, com comentários aleatórios à aula e uso constante de aparelho celular. Outra situação que fragilizou o andamento da aula foi a diversidade da fluência leitora dos estudantes participantes, o que ocasionou comentários maldosos que visavam corrigir leitura feita de forma equivocada, criando situações vexatórias para estudantes mais velhos.

O que chamou a atenção da pesquisadora foi a atitude passiva do docente frente a essas situações de constrangimento entre os estudantes, posto que o profissional não se sensibilizou com as situações vergonhosas promovidas pelos estudantes mais jovens aos mais velhos e deixou a aula seguir como se nada estivesse acontecendo - uma situação que causou desconforto até mesmo para a própria pesquisadora.

Ao terminar a aula, uma estudante veio à procura da pesquisadora tentando entender uma pouco mais do que estava fazendo; após a explicação dos motivos que a trouxeram até a observação daquela turma, a aluna implorou pela separação dos estudantes mais jovens dos mais velhos. Sua narrativa clamava pela solução de um problema que, certamente, a levaria a sair da escola mais uma vez, confirme nos contou: “Eles só vêm para a escola para bagunçar, eles terão tempo para voltar para a escola quantas vezes precisarem, eu não. Esta é a minha última chance de terminar meus estudos e não estou tendo forças para continuar com esse desrespeito todo.”

Em outra ocasião, a pesquisadora acompanhou uma aula de Língua Inglesa. Logo no início da aula todos precisaram mudar de ambiente, pois os equipamentos de áudio e vídeo não

[49] Auto da Compadecida é uma peça teatral em forma de auto, em três atos, escrita pelo autor brasileiro Ariano Suassuna (1927-2014), em 1955. Trata-se de um drama ambientado na região Nordeste do Brasil, com elementos da tradição da literatura de cordel, do gênero comédia e traços do barroco católico brasileiro, além da mistura da cultura popular e da tradição religiosa. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Auto_da_Compadecida Acesso em 15 jul. 24.

estavam funcionando adequadamente, o que tomou cerca de 15 minutos da aula. Assim que se acomodaram na outra sala, a professora deu início com a proposta de trabalhar as palavras que designam os familiares em inglês: mamãe, papai, vovô, vovó, filho, sobrinho e assim por diante. Essa proposta já trouxe grande inquietação à pesquisadora, dada a tentativa de reconhecer algum sentido e significado de uma aula daquelas para aqueles estudantes, pois não havia qualquer relação com as demandas do mundo adulto. Os estudantes expressavam, nitidamente, desânimo e grande cansaço físico. Contudo, o pior ainda estava por vir: a aula foi conduzida por meio da apresentação de um vídeo infantilizado, com canções em inglês em que os estudantes eram obrigados a repetir. Novamente a pesquisadora passou por grande constrangimento de presenciar tamanho desrespeito com os estudantes.

Na noite seguinte, o período começou com a aula de arte, na qual a professora também utilizou um vídeo infantilizado para contextualizar e problematizar a comemoração do Dia das Mulheres. Um fato chamou ainda mais a atenção da pesquisadora: o uso de termos religiosos ao longo da aula e o discurso equivocado da docente de tratar uma pessoa com deficiência como mulher cadeirante.

Escola da Praça: o processo de observação no 4º Termo A – denúncia como marca de resistência

Acompanhar a turma do 4TA foi uma grata surpresa em meio ao que havia sido observado até então na Escola da Praça. Trata-se de uma turma composta majoritariamente de estudantes adultos e extremamente críticos, entre os quais foi possível verificar a presença de alguns alunos mais jovens, mas que apresentaram uma relação muito tranquila, respeitosa e recíproca como os mais velhos.

A primeira noite de observação foi na aula de Língua Inglesa, em que a docente buscou manter o trabalho pedagógico pautado em um conteúdo infantilizado e descontextualizado. Entretanto, ela foi confrontada a aula inteira pelos estudantes que questionavam para que eles precisavam saber daquele assunto. Essa postura deu alento à pesquisadora que, naquele momento, já estava novamente bem desconfortável com aquela postura didático-metodológica. A aula acabou sem uma mediação adequada e resultou na saída frustrada da professora.

Em seguida, foi a aula de Ciências. Vendo a professora anterior sair com certo desapontamento, a professora seguinte questionou a turma sobre o que havia acontecido, gerando um relato que foi fulcral para esta pesquisa. Uma das estudantes deu o seguinte depoimento: “Professora, pensa comigo: eu trabalhei o dia todo, estou aqui querendo voltar para a minha casa e ficar com os meus filhos e aí vem a professora pedindo para eu assistir um

vídeo infantil e a repetir palavras que eu nunca vou usar na minha vida, ah, faça-me o favor, não estou aqui para isso." Nesse ínterim, a professora de Ciências indagou: "E você gostaria de estar aprendendo o que em inglês?" A estudante retrucou a professora dizendo: "Professora, eu quero tentar fazer hotelaria, no meu caso, preciso aprender inglês conhecendo como se pronunciam as formas de tratamento, aprender como me direcionar aos hóspedes estrangeiros e não a falar mamãe e papai com musiquinha de fundo."

Nesse momento, a professora de Ciências olhou profundamente a pesquisadora, suspirou fundo e deu início à sua aula sobre células. Na verdade, a aula foi sobre respiração celular. Como recurso, a professora utilizou alguns desenhos feitos por ela própria para contextualizar sua exposição. Alguns alunos estavam prestando atenção, outros nem tanto, mas estes não atrapalharam a aula. Por ser uma aula narrada exclusivamente pela professora, com o passar do tempo os estuantes começaram a esboçar cansaço e certa desatenção, foi possível perceber que um deles estava dormindo e a maioria já estava usando o aparelho celular, mas de forma discreta. Mas quando a professora deu um exemplo prático sobre o que estava explicando, a turma voltou a lhe dar atenção. Ela comentou que a respiração celular se assemelha ao escapamento de um carro, devido à troca de gases existente. E então um estudante, que parecia entender do assunto, complementou a fala da professora, o que fez com que outros contribuíssem com suas opiniões.

Após o intervalo, a professora de Ciências continuou a aula, mas tratando de conteúdo voltado ao DNA celular, temática que inflamou a turma com a contribuição de vários casos próximos. A professora tentou o tempo todo retomar as discussões científicas sobre o conteúdo, evitando transformar a aula em um grande programa de auditório, mas foi em vão. Uma estudante, mais empolgada, dominou as discussões sem deixar a professora retomar sua intencionalidade inicial.

Na noite seguinte, o período começou com a aula de leitura, e grande foi o espanto da pesquisadora ao perceber que a mesma aula proposta para o 3TA na semana anterior estava sendo desenvolvida também com o 4TA. O professor não se preocupou sequer em mudar a peça teatral, trazendo novamente *O auto da compadecida* e a mesma intervenção didático-metodológica. O professor que acompanhava a turma nessa aula de docência compartilhada, de Língua Portuguesa, não esboçou nenhuma intervenção com a turma, estava ali apenas, como se diz popularmente, de corpo presente.

Nessa turma a aula teve maior fluência leitora e o professor Posl conseguiu avançar um pouco mais na leitura da peça teatral, mas com alguma dificuldade de manter a atenção dos estudantes que não tinham personagens definidos, haja vista que na peça atuam, em média, 10

personagens e a turma tem bem mais que esse número, de modo que vários deles ficaram ociosos. Esse fato não preocupou o professor da sala de leitura nem o de língua portuguesa.

A aula seguinte foi de Matemática. Mesmo antes de a professora entrar, uma estudante esboçou o seguinte comentário: “Eu não aguento mais fazer bolos e ter que reparti-los.” A aula era de frações e, pelo que parecia, já estavam nesse conteúdo há um certo tempo e com a utilização de uma mesma intervenção diádico-metodológica: o exemplo do bolo. Alguns estudantes até se dispuseram a participar da aula com certo empenho, porém, a maioria resolveu baixar a cabeça com fones de ouvido plugados em seus aparelhos eletrônicos. Esse comportamento não intimidou a professora, que continuou a conduzir a aula, sempre olhando para o fundo da sala, como se estivesse sendo ouvida por todos. Um monólogo triste e desolador percebido por todos os estudantes. Aqueles que estavam mais atentos faziam algumas perguntas, até para demonstrar certo engajamento e encorajar a professora, mas que também foi perdendo a força de articulação ao longo das duas últimas aulas do período.

Escola da Praça: a observação no 4º Termo B: a instauração do caos em sala de aula

A observação da última turma da Escola da Praça foi uma experiência difícil de ser descrita. Essa turma do 4º Termo B é composta de adolescentes recém-egressos do ensino regular, com a típica postura da idade: agressiva e transgressora, que se caracterizada pela insistente tentativa de demonstrar o quanto fazem parte, como integrantes, do grupo contraventor do bairro.

A aula assistida foi de Matemática, também com o conteúdo de fração, mesmo do 4º Termo A. Vale lembrar que o 4º termo B corresponde ao nono ano do ensino regular, enquanto o 4º Termo A, ao oitavo ano, o que, em tese, demandaria conteúdo diferenciado. A professora retomou o famoso exemplo do bolo, mas, diferentemente da outra turma, fez com o uso de material concreto: o disco de frações. Os estudantes se mostraram tão apáticos à aula que apenas um deles aceitou manusear o material concreto, justamente o mais velho e que veio de outro país. Os demais ficaram conversando em voz alta, às vezes até com berros e empurrões, não demonstrando respeito algum à docente.

Esse comportamento grosseiro e desrespeitoso se manteve nas aulas que se seguiram, os demais professores das outras disciplinas também reagindo como a de Matemática, encaminhando suas aulas como se nada estivesse acontecendo. Esse procedimento assustou muito a pesquisadora, bem como a falta de mediação da direção da escola nessa turma. Os alunos dominam a sala e não permitem que nenhum professor consiga ministrar sua aula. Nesse

caso, a pesquisadora não conseguiu antever onde se inicia a atitude desrespeitosa, se com os estudantes, que não apresentam um comportamento minimamente adequado para as aulas; se com os professores, que ignoram essa forma de manifestação de insatisfação por parte dos estudantes; ou se se trata da gestão, que mesmo sabendo do caos instaurado por esse grupo mantém grande distanciamento do conflito, optando por não se envolver na superação do desafio.

De fato, nessa turma não há como descrever qualquer intervenção didático-metodológica possível para a realização de qualquer tipo de análise científica: a balbúrdia predomina e o espírito de sobrevivência impera nas relações.

A Escola do Bairro: a experiência de observação do 4º Termo B: um deleite artístico

A observação dessa turma iniciou em uma aula de arte, realizada em ambiente próprio, com mobiliário adequado às atividades manuais e coletivas, um ateliê e não sala de artes, como descrito pela professora. A turma é composta, em média, de vinte alunos de idades variadas em que não há uma faixa etária específica e com a presença de um estudante da Educação Especial.

A proposta da aula era dar continuidade à construção de um boneco de papel marche. Entende-se que o trabalho estava em continuidade, pois os bonecos dos estudantes estavam em estágios diferentes de construção. O trabalho foi realizado sobre duas mesas grandes, de forma coletiva, com todas as cadeiras voltadas para a lousa em que a professora apresentava um vídeo de uma artesã famosa, retomando os passos para a construção do boneco. O vídeo apresentava um conteúdo adulto, de uma artesã que tem um canal exclusivo para ensinar a moldar bonecos e outros objetos usando a técnica do papel marche às pessoas que querem ampliar o orçamento familiar comercializando as peças produzidas.

Os estudantes estavam envolvidos com a atividade e aqueles mais adiantados auxiliavam os que demonstravam maior dificuldade. Não foi detectada pela pesquisadora qualquer atividade paralela dos estudantes, como o uso de celular ou conversas aleatórias à aula. Todos os estudantes estiveram extremamente envolvidos com a atividade e muito atentos às orientações da professora, que manteve uma postura atenta e provocativa durante todo o tempo, para estimular os estudantes a melhorarem cada vez mais o desempenho.

Escola do Bairro: a observação no 4º Termo A: o respeito ao estudante trabalhador

A turma do 4º Termo A é formado majoritariamente por um público adulto, com poucos jovens. Mesmo em número reduzido, esses jovens se concentram no fundo da sala e, por vezes, se distraem e ficam manuseando o aparelho celular, porém, de forma discreta sem atrapalhar o fluxo da aula ou o desempenho dos demais alunos da sala. Foi perceptível o comportamento respeitoso, mesmo com uma sala bem numerosa.

A aula assistida foi de História, que tematizava a Revolução Industrial. O professor usou o livro didático como apoio às discussões, a todo tempo mencionando exemplos mais próximos da vida cotidiana dos estudantes para contextualizar o momento histórico. Após a retomada do encontro anterior e da exposição dialogada, para então dar continuidade ao conteúdo, o professor apontou as folhas do livro que tratam do assunto discutido, fazendo a adequação do material para atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes. Em seguida, sugeriu que a turma respondesse a algumas questões que seriam discutidas após o intervalo.

A pesquisadora pode observar aspectos importantes para uma boa condução da aula, tais como: a linguagem acessível do docente; a adequação dos textos e da atividade proposta no livro didático; a proposição de participação dos estudantes a partir de exemplos do cotidiano, atribuindo sentido e significado aos conteúdos tratados, e a escolha de atividades que promovem a participação de todos.

Escola do Bairro: a observação no 2º Termo B: o compromisso com a humanização e a dedicação nas aulas

O conhecimento construído com a observação do trabalho pedagógico realizado no 2º Termo A foi equivalente a uma pós-graduação na Educação de Jovens e Adultos. Pode-se dizer que é a turma com maior número de estudantes já constatada pela pesquisadora, haja vista que ao chegar na sala não havia carteira para a pesquisadora se sentar, tendo ido em busca de uma cadeira no corredor da escola. A turma é composta de estudantes adultos e idosos, alguns deles são pessoas com deficiência intelectual. Entre eles, apenas 1 tem 15 anos e é nessa turma que a unidade acolhe uma estudante vinda do Haiti.

Considerando que o 2º Termo B equivale ao quarto ano do ensino regular, a professora regente da turma é polivalente, ministra aulas de todos os componentes curriculares, com exceção das atividades referentes à Sala de Leitura e ao Laboratório Digital, que são de responsabilidade, respectivamente, do Posl e do Poed. Recorde-se que a grade curricular nesse Termo não contempla aulas de Arte ou Língua Inglesa. Já no caso da Educação Física, sua

obrigatoriedade fica apenas no papel, pois a maioria, se não a totalidade dos estudantes, são dispensados dessas aulas, ou porque têm mais de 30 anos, ou porque têm filhos, ou porque trabalham durante o dia[50].

A professora da turma é uma profissional com muitos anos de experiência, aposentada de outro cargo do magistério. Em conversa com a pesquisadora, ela explicou que a turma não acolhe apenas estudantes correspondentes ao quarto ano do ensino regular, mas a todos os que ainda precisam consolidar o sistema de escrita alfabética e o de numeração decimal, independentemente do termo em que estejam matriculados. Por isso, a professora orienta alunos com níveis de aprendizagem diferentes, que vão desde o estudante com baixa ou nenhuma proficiência na leitura e na escrita até aquele que já está produzindo pequenos textos com certa autonomia. Em outras palavras, o 2º Termo B é considerada uma turma multisseriada. Devido a esses múltiplos níveis de aprendizagem dos estudantes, a professora divide a lousa em duas partes, com o mesmo conteúdo, mas com diferentes níveis de dificuldade. Ela ainda utiliza atividades em folha para auxiliar aqueles estudantes que não conseguem copiar da lousa.

Na primeira noite de observação foi possível perceber a utilização de oito matrizes diferentes de atividade rodando entre os alunos, uma experiência de adequação didática jamais vivenciada pela pesquisadora. Além da adequação das atividades, todos os estudantes receberam um encarte, um pequeno livreto com as tabuadas do 2 ao 10 e algumas noções de geometria para consulta e referencial. A postura docente demonstra atenção e amorosidade aos estudantes. Todas as noites ela começa a aula perguntando como foi o dia de cada um e fazendo inferências sobre assuntos comuns à turma. Ela não permite faltas sem justificativa, pois argumenta que se ela está lá todos os dias assumindo esse compromisso, os estudantes também precisam ser responsáveis quanto à frequência. O tom de sua voz é baixo e sempre com discurso pausado e direto. A pesquisadora não encontrou indícios de infantilização, mas de uma certa paciência amorosa.

No decorrer da aula, a professora não se senta em momento algum, permanece sempre caminhando entre as carteiras mediando as atividades com os estudantes. Ela traz em seu discurso sempre um reforçador positivo quando se depara com as lamentações dos estudantes. Diante de um ambiente pedagogicamente tão sedutor e de uma riqueza única para a aprendizagem docente, a pesquisadora ficou mais tempo que do que precisaria nessa turma. Em uma das aulas, depois de uma avaliação, a professora não gostou de ver os estudantes

[50] LEI No 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art1 acesso em 16 jul. 24.

comparando suas notas entre si, manifestando desânimo e desalento. Ela se irritou com aquela cena e fez comentários importantes sobre a avaliação. Foi um momento ímpar, pois ela começou dizendo:

> A prova não serve para medir o que vocês não sabem. Ela serva para mostrar o que já sabemos. Todos nós sabemos muito, não existe aquela pessoa que sabe e a que não sabe, não tem conhecimento maior ou menor. Quem já sabe diferenciar letra de número, mas ainda não sabe montar as palavras, excelente, já avançou de quando chegou na escola. Já está aprendendo, ninguém nasceu sabendo. Quem já consegue escrever seu nome, parabéns! Mostra que já avançou um pouco mais. Quem já consegue ler e fazer frases, supimpa! E assim por diante. Não quero mais ver vocês comparando suas notas com ninguém, cada um tem a sua cabeça, ou quando você saírem da escola irão levar a cabeça do amigo? Não! Cada um tem o seu tempo para aprender e estamos aqui para isso. (Relatório de Observação de Campo, 2024)

Após essas palavras rigorosas, mas afetuosas, a professora deu continuidade à aula da mesma forma que faz todas as noites. Diante de tanta sabedoria, mediada por tanto afeto com os seus estudantes, ficou muito difícil para a pesquisadora deixar aquela turma e ir observar as demais salas da Escola do Bairro. De fato, foi uma experiência profissional ímpar.

A Escola do Horto: os módulos e o direito de todos à educação

Como já mencionado, a Escola do Horto é um equipamento escolar exclusivo de Educação de Jovens e Adultos. A nomenclatura usada para identificar os agrupamentos é o módulo. A Escola do Horto atende a turmas do Módulo I, que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do ensino regular; do Módulo II, que representa o 4º e o 5º ano do ensino regular; do Módulo III, 6º e 7º ano, e, por último, o Módulo IV, que diz respeito aos 8º e 9º anos do ensino regular.

Esse formato de atendimento educacional vem recebendo cada vez mais estudantes com deficiência, física, intelectual ou múltipla, que têm seu acesso garantido à escola por meio do Transporte Educacional Gratuito (TEG), financiado pela prefeitura de São Paulo. Uma particularidade da Escola do Horto é a obrigatoriedade da formação continuada a todos os professores nos horários de estudo coletivo e no Projeto Especial de Ação (PEA)[51]. Essa prerrogativa é fundamental para a manutenção dos projetos específicos voltados aos estudantes adultos: todos os docentes que trabalham nesses equipamentos precisam, obrigatoriamente, aderir à Jornada Especial Integral de Trabalho, que amplia sua permanência na escola para a

[51] O PEA é o instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/14101-instrucao-normativa-sme-n-14-de-04-03-2022-reorganiza-o-projeto-especial-de-acao-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias. Acesso em 16 jul. 24.

realização de estudos formativos, construção do planejamento didático e sistematização dos registros, realizados sempre de forma coletiva.

Na visita para a observação da turma do 1º Termo A, a pesquisadora soube que a professora regente está trabalhando em regime de contrato e que, sendo assim, não pode frequentar os grupos de estudo. Essa restrição prejudica muito o planejamento da docente, pois ela não consegue fazer trocas pedagógicas com seus pares, o que torna seu trabalho mais solitário e confere baixa aderência em relação ao projeto da unidade.

Contudo, mesmo com todos os desafios, a professora dessa turma tem uma proposta apropriada para o público adulto. Em uma das aulas observadas, fez uso de um recurso didático que aproxima os conteúdos escolarizados da vida adulta: utilizou como suporte a notícia de um telejornal conhecido para contextualizar a temática a ser trabalhada relativa às águas na cidade de São Paulo. Essa temática faz parte do projeto do semestre da Escola do Horto intitulado: *É possível estabelecer uma relação sustentável entre a cidade e as suas águas?*

No momento da observação estavam em sala 10 estudantes. Dentre eles, 3 são pessoas com deficiência intelectual que contam com o apoio direto de uma estagiária de Pedagogia, para ajudar na adequação metodológica, além do amparo da Auxiliar de Vida Escolar (AVE), profissional responsável pela locomoção, alimentação e higienização desses estudantes, vinculado à Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), sob acordo de cooperação com a PMSP. Os demais estudantes são, majoritariamente, do público feminino, com faixa etária de 45 a 70 anos, com a presença de apenas uma jovem com 18 anos.

Em outra aula, a professora mostrou um vídeo sobre as águas da cidade de São Paulo; em seguida, coletivamente, solicitou que os estudantes citassem as palavras que lembravam do vídeo, para que se pudesse fazer a escrita de uma lista. Com essa lista, a orientação foi que as estudantes que conseguissem copiar fariam os registros no caderno; aqueles que ainda não têm coordenação no uso do papel e do lápis separaram as letras das palavras com a utilização de letras móveis; e as estudantes com maior proficiência na escrita foram orientadas a formar frases com as palavras. Adotava-se, então, uma mesma proposta, mas conformada às especificidades de aprendizagem de cada estudante, sem deixar ninguém de fora.

Em outro encontro, a professora disponibilizou material concreto aos estudantes com deficiência intelectual. Foram oferecidos jogos de repetição que eles jogaram com a ajuda direta das estagiárias: enquanto estes estudantes estavam exercitando a memória, os demais fizeram a escrita de um pequeno texto produzido após discussão coletiva. Assim, todos os estudantes, independentemente do nível de aprendizagem, estão sempre com atividades relacionadas aos desafios possíveis que precisam superar.

A Escola do Horto: a observação no Módulo III - a alegria de poder voltar a estudar

O exercício de observação dessa turma já foi uma alegria mesmo antes de os estudantes entrarem em sala. No refeitório, no momento do lanche que antecede a aula, eles já estavam falando alto e rindo muito das histórias contadas. Assim que chegaram em sala, de forma acolhedora, foram logo perguntando quem era aquela mulher que estava rondando a sala. Depois de uma breve apresentação, a pesquisadora sentou-se e começou o exercício da observação.

A turma do módulo III A é formada por estudantes adultos e idosos, a sua maioria composta de mulheres, com apenas uma estudante mais jovem, de até 30 anos, e de três estudantes do sexo masculino, com cerca de 50 anos. O mobiliário da sala está organizado no formato de grupo de 4 a 6 pessoas.

A aula observada foi de Arte e a professora usou o mapa do rio Capibaribe para ilustrar a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. A aula começou com o levantamento dos conhecimentos sobre esse rio tão importante para o estado de Pernambuco e com a pergunta de qual a sua representação na obra do ilustríssimo autor. Foram depoimentos enriquecedores, com histórias reais de migração do sertão para a cidade fugindo da seca que castiga tanto o sertanejo. Depois da escuta de todas as vozes que quiseram contribuir, a professora fez uma síntese da obra, agregando os objetivos do autor com as histórias contadas pelos estudantes. Foi um momento altamente significativo, que aproximou o contexto da obra à realidade dos estudantes. Em seguida, a professora enfatizou a importância da água para a sobrevivência de todos os seres vivos e sua relação direta na migração do sertanejo para a capital. Após essa explicação, a professora ainda fez a síntese da obra, destacando que nos últimos versos o personagem Severino, já quase se entregando à morte, reconhece a vida que se renova no nascimento de uma criança.

Foi uma aula densa e, ao mesmo tempo, muito envolvente, pois a mediação feita pela professora foi respeitosa e abordou vivências significativas dos estudantes, em razão das semelhanças das dificuldades vividas pelo personagem da história. Os estudantes se mostraram muito atentos às explicações da professora, que ao dar continuidade à aula pediu para que eles realizassem uma atividade de produção escrita no formato de história em quadrinhos, na qual os personagens explicassem a importância do rio Capibaribe para a subsistência da vida.

A aula após a de arte foi de Língua Inglesa. A *teacher,* como os estudantes chamam a professora, entrou na sala de aula bem alegre e falando algumas palavras em inglês. Esse procedimento descontraiu ainda mais o ambiente. Após a apresentação da pesquisadora, a

professora começou a aula propondo uma competição que utilizava um jogo de memória com palavras de mesmo campo semântico em inglês, por exemplo: mar-onda; água-chuva; barco-marinheiro, entre outras.

A sala foi dividida em dois grupos e iniciou-se a competição. Os grupos precisavam descobrir a paridade entre as palavras. Em seguida, deveriam copiá-las no caderno e tentar pronunciá-las - este foi o momento mais divertido, pois a pronúncia dos estudantes variava muito, mas não se tornou motivo de vergonha, mas de muita alegria e acolhimento. Os estudantes se ajudavam o tempo todo, mesmo quando estavam em grupos opostos, favorecendo a construção de um ambiente colaborativo para as aprendizagens. Nessa turma também há um estudante com deficiência intelectual, num nível de comprometimento moderado, sempre acompanhado de uma estagiária que fazia a mediação das atividades.

Dessa maneira, foi possível observar uma sala de aula com estudantes adultos e idosos e níveis de aprendizagem diferenciados, mas com atitudes colaborativas e acolhedoras entre professores e alunos e entre os próprios alunos.

As entrevistas

O método de pesquisa pautado na entrevista foi realizado de três maneiras: no formato estruturado, que abrangeu 36 estudantes e 03 formadores por meio de formulário; no formato semiestruturado, com a participação de 02 coordenadores pedagógicos e 01 diretora de escola de forma presencial; por contato telefônico, com 14 estudantes que foram entrevistados por não terem retornado à escola neste semestre.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas na Escola do Bairro que contemplava o 4º Termo A e o 4º Termo B. Na Escola do Horto participaram da entrevista os estudantes do Módulo III B. Os estudantes ativos da Escola da Praça não participaram da entrevista por causa do número reduzido de estudantes dessa escola, como também pela qualidade dos dados colhidos na realização do círculo epistemológico. Todavia, foram entrevistados os estudantes que evadiram no semestre.

As questões buscavam informações a respeito: (I) dos motivos que levaram o estudante a deixar a escola no passado; (II) da razão que provocou o seu retorno à escola; (III) do que espera da escola e do que mais gosta nela; (IV) do que não gosta e que gostaria que mudasse; (V) da organização da aula e da postura do professor; (VI) da relação das aulas com o mundo do trabalho; (VII) da possibilidade da existência de atividade infantilizada; (VIII) dos períodos de avaliação e (IX) possíveis sugestões.

A entrevista com os estudantes da Escola do Bairro

Os dados coletados na Escola do Bairro sobre a questão que trata da saída precoce da escola revelaram que 42% dos estudantes entrevistados disseram que foi por conta das demandas do mundo do trabalho; 10% informaram que foi por causa da gravidez na adolescência; outros 13% apontaram que tiveram problemas aleatórios, como a passagem pelo sistema prisional, e 22% dos estudantes indicaram problemas familiares.

Chamou a atenção nessa escola o reconhecimento dos motivos que levaram os estudantes a voltarem à escola. Imaginava-se que a causa mais relevante para a volta à escola seria ampliar a qualificação escolar e poder ter acesso a melhores empregos. Contudo, dos estudantes entrevistados, 55% apontaram que o retorno à escola foi movido pelo desejo de aprender a ler e a escrever e para ter mais conhecimentos. Apenas 35% dos estudantes indicaram que estavam em busca de melhores colocações no mercado de trabalho e os 10% restantes sinalizaram que foi para poder ter a oportunidade de melhorar de vida.

Quando os estudantes foram questionados sobre o que mais gostam da escola, 55% apontaram que é da relação que eles têm com os colegas e com os professores; já 35% gostam das aulas e 10% da alimentação oferecida no jantar. E 3% dos estudantes afirmaram que gostam de tudo, menos do barulho que os estudantes bagunceiros fazem. No que se refere à questão sobre o que os estudantes não gostam na escola, 40% deles apontaram que o horário do intervalo e da saída deveriam ser repensados, pois o jantar é muito rápido e a saída é muito tarde. Muitos indicaram como dificultador o cansaço físico ao ficar na escola até 23h e a falta de segurança ao voltarem para casa em tal horário. Outros 16% manifestaram insatisfação com a conduta de alguns estudantes mais barulhentos e registraram a necessidade de soluções mais eficazes no combate a esse comportamento. Já outros 10% reivindicaram um tempo maior na EJA, pois entendem que o tempo de duração é insuficiente para alguns estudantes consolidarem as aprendizagens necessárias. Foi mencionado também o desejo de ter Educação Física à noite, por 2% dos estudantes; outros 6% apontaram que a cozinha da escola deveria ter um cardápio mais diversificado, servindo biscoitos e leite quente, e os últimos 6% indicaram problemas estruturais como a falta de trinco nos banheiros.

Sobre a questão que indaga se o estudante já passou por alguma situação de desrespeito da parte de funcionários ou professores da escola, 84% dos entrevistados indicam que não, que sempre foram tratados com muito carinho e respeito por todos da escola; mas 16%, no entanto, apontaram que já sofreram atos desrespeitosos, principalmente em situações de uso do banheiro e na entrada quando chegaram fora do horário.

Considerando a questão que tratou das dificuldades encontradas pelos estudantes na escola, 55% dos entrevistados indicaram que têm alguma dificuldade nas disciplinas, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa. Já 11% deles se queixaram da forma como os professores explicam, dizendo que eles deveriam ter mais paciência com quem tem mais dificuldade. A falta de livros foi apontada como uma dificuldade para aprender por 7% dos estudantes; outros 7% indicaram que as grandes jornadas de trabalho prejudicam muito o aprendizado e os últimos 20%, não responderam.

No que se refere à relação entre o conhecimento construído na escola e de como pode ser praticado na vida cotidiana, 78% dos entrevistados afirmaram que usam os conhecimentos nas relações sociais que estabelecem no trabalho, na família, na religião e com os amigos; 3% deles informaram que somente às vezes conseguem atribuir sentido entre o que aprendem na escola e a vida cotidiana; 6% não reconhecem práticas cotidianas relacionadas com os conhecimentos adquiridos na escola e 13% dos entrevistados não responderam.

Sobre a possibilidade de os estudantes serem expostos a atividades infantilizadas e descontextualizadas do mundo adulto, 48% dos entrevistados negaram ter passado por essa vivência, mas 39% indicaram que já realizaram atividades infantilizadas e elas acontecem com maior incidência nas aulas de Arte e de Língua Inglesa. Houve 13% de entrevistados que não responderam.

Diante dos instrumentos de avaliação, 55% dos estudantes indicaram sentir medo desses momentos, com demonstração de insegurança e fragilidade emocional. Foram 32% os entrevistados que apontaram não terem receio das provas; 10% não responderam e 3% não souberam responder, pois ainda não tinham passado por essa experiência.

Sobre as possíveis sugestões dos estudantes, segue o que foi apontado entre os entrevistados: mais atividades de produção de texto (3%); mais paciência dos professores ao explicarem conteúdos novos (13%); aumento do horário do jantar (6%); abertura de mais turmas de EJA no território (6%); antecipação do horário de saída da escola (3%); aulas de ensino profissionalizante (3%); mobiliário mais confortável (3%); separação dos estudantes jovens dos adultos (3%); aumento do tempo de duração dos termos (6%) e aumento no número de aulas de Matemática (3%); reorganização dos horários de jantar e de saída (3%); aulas de Educação Física (3%) e sem sugestões (45%).

A entrevista com os estudantes da Escola do Horto

Os dados coletados nas entrevistas realizadas na Escola do Horto indicam que: 60% dos estudantes deixaram a escola no passado para trabalhar, outros 20% a deixaram porque se tornaram mães muito cedo e os 20% restante apontaram problemas familiares para deixar seus estudos. Quanto aos motivos que levaram os estudantes a retornarem à escola, 60% disseram que foi para acessar novas oportunidades de emprego e 40% para ter acesso a novos conhecimentos.

Quando perguntados sobre o que mais gostam na escola, 80% dos estudantes indicaram que é a relação entre os amigos e com os professores, e os 20% restantes avaliaram que são as aulas e os conhecimentos construídos. Interessante foi constatar que quando perguntados do que não gostam da escola, 80% não apontaram nenhum aspecto, mas 20% indicaram que não gostam da bagunça que alguns estudantes mais novos fazem porque acaba atrapalhando os colegas.

Nessa unidade, nenhum estudante entrevistado apontou ter sofrido qualquer tipo de desrespeito por parte dos professores ou demais funcionários. Sobre as dificuldades que enfrentam na escola, apenas 20% deles apontaram que precisam de ajuda nos conteúdos, mas não souberam explicar como. Os demais indicaram não ter nenhum tipo de dificuldade.

No que se refere à questão sobre o quanto as aulas trazem conhecimento para a vida cotidiana e as demandas do mundo do trabalho, 60% dos estudantes responderam que as aulas trazem conhecimentos usados no dia a dia e os outros 40% não responderam. Sobre a realização de atividades infantilizadas, 40% dos estudantes indicaram que sim, fizeram ou fazem algumas atividades que não estão direcionadas ao público adulto. Deste grupo, 40% não respondeu e 20% negaram a existência de atividades infantilizadas.

Por fim, na questão sobre a avaliação, 40% dos estudantes não responderam e 60% concluíram que ela é um bom instrumento para saber o quanto do conteúdo já conseguiram aprender. Sobre a questão que acolhe as possíveis sugestões, 20% indicaram que deveria ter punição mais severa contra os estudantes que só querem fazer algazarra e bagunça, prejudicando os colegas da sala.

A entrevista com os estudantes evadidos da Escola da Praça

A necessidade de reconhecer os motivos pelos quais os estudantes deixaram a escola é o ponto máximo deste estudo, posto que seu objetivo é desvelar se existem fatores intraescolares

que podem influenciar na saída precoce desses estudantes. Sendo assim, além de investir na pesquisa com os estudantes ativos, que estão cursando a EJA, foi necessário também investigar aqueles que não retornaram, mas que têm seus cadastros nos prontuários na secretaria das escolas.

Com a autorização e o acompanhamento da gestão da Escola da Praça, a pesquisadora teve acesso ao contato telefônico de 14 estudantes que fazem parte do que é chamado nas escolas de "busca ativa". O primeiro telefonema foi atendido por um casal, marido e mulher que frequentavam as aulas do 4º Termo A e, sem maiores explicações, deixaram de ir às aulas. Em conversa com a pesquisadora, os estudantes comentaram que não retornaram às aulas porque contraíram dengue e ainda estavam se recuperando. Ressaltaram ainda que, assim que fosse possível, voltariam a frequentá-las. A pesquisadora orientou o casal a levarem o atestado médico dos dias de afastamento, para terem o direito garantido de acesso às atividades de compensação de ausências e, assim, não perderem o semestre.

O outro contato foi de com uma ex-estudante de 41 anos que após várias tentativas de engravidar teria enfim conseguido. Como a gestação era de risco, por conta da idade, ela preferiu deixar a escola até que o bebê pudesse ficar sob os cuidados de uma cuidadora.

Outra ex-aluna informou que deixara a escola muito cedo para trabalhar na roça no sertão de Pernambuco, para assim ajudar a criar os irmãos mais novos. Ela voltou a estudar recentemente, já em São Paulo.

Uma ex-estudante, quando perguntada sobre alguma dificuldade de aprendizagem ou de algo que não lhe agradasse na escola, informou que não tem dificuldade, mas que já deixou a escola mais de uma vez quando morava na zona Norte devido à presença de frequentadores mais novos que fazem muito barulho e bagunça na sala de aula, atrapalhando os estudantes adultos. Desse modo, preferiu deixar os estudos. Disse ainda que o jovem só quer brincar, enquanto o adulto não tem mais tempo a perder.

Alguns números de telefones entregues à pesquisadora não resultaram em resposta ou caíram direto na caixa postal. Esse fato pode estar relacionado com o advento do uso do aparelho celular e da facilidade de mudança de número, por conta da alta rotatividade da troca do *chip*, o que torna cada vez mais difícil para as escolas manterem a comunicação com as famílias ou responsáveis pelos estudantes. Entre as várias tentativas frustradas, a pesquisadora conseguiu falar com a responsável de um ex-estudante que ao ser questionada sobre as ausências de seu filho na escola justificou que ele havia começado a trabalhar e que estava chegando muito tarde para frequentar as aulas. A pesquisadora orientava a responsável sobre a

obrigatoriedade do ensino escolar até os 17 anos e a necessidade de ele voltar a estudar quando a responsável desligou o telefone sem maiores explicações.

Em outra tentativa, a pesquisadora conseguiu falar com a responsável de outro ex-aluno e, dessa vez, conseguiu avançar na entrevista. Essa mãe disse que o filho estava trabalhando, mas que esse não era o real motivo das suas faltas: na verdade ele desistiu de tentar aprender. A mãe conta que ele já tem 16 anos e mal consegue escrever o próprio nome com autonomia, fato que lhe traz muita vergonha entre os outros alunos. A pesquisadora orientou a responsável sobre os inúmeros problemas que podem causar dificuldades de aprendizagem, desde um transtorno de déficit de atenção até problemas relacionados ao processamento auditivo central, e que, mesmo sem conseguir melhor desempenho, seria importante que ele pudesse retornar às aulas e ter acesso às vivências escolarizadas, mesmo que fosse apenas no âmbito da oralização. Diante das observações da pesquisadora, a mãe compareceu na outra noite e, como demonstração de carinho e de grande afeto, agradeceu muito pelas palavras que convenceram o filho a voltar a estudar.

O último contato exitoso foi com uma ex-estudante que está internada em uma clínica de reabilitação para dependentes químicos. A responsável afirmou que já teve outras internações e que a filha se tornou usuária de substâncias químicas pelo consumo de lança-perfume. A ex-aluna está inscrita no Centro de Atenção Psicossocial (Caps)[52] para recebimento de auxílio. Em conversa com a pesquisadora, a mãe explicou que a filha sempre teve dificuldades na escola que desde cedo teve acesso a substâncias químicas ilícitas no bairro, tornando-se dependente. Já esteve em regime de cárcere privado, no presídio de Franco da Rocha, e atualmente, internada, deixou de frequentar as aulas.

A entrevista com os professores que atuam na EJA - o tempo como marca da experiência

A interlocução com os professores seguiu o modelo de entrevista estruturada, isto porque foi utilizado o formulário *online* via plataforma *Google Forms*, portanto, sem contato direto entre pesquisadora e entrevistados. O instrumento era constituído de seis questões que buscaram investigar: (I) tempo de docência na EJA; (II) motivo que levou o docente a escolher a EJA para trabalhar; (III) diferença no trabalho do ensino regular e EJA; (IV) se a gestão

[52] Os Caps são equipamentos específicos de apoio à saúde mental que funcionam em regime de porta aberta, ou seja, não há a necessidade de encaminhamento ou agendamento prévio. Eles são divididos em várias modalidades, de acordo com o público acolhido e os serviços oferecidos. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/saude/w/noticias/332034#:~:text=Os%20Caps%20s%C3%A3o%20equipamentos%20espec%C3%ADficos,acolhido%20e%20os%20servi%C3%A7os%20oferecidos. Acesso em 20 jul. 24.

pedagógica na EJA é mais tranquila do que no ensino regular; (V) formação recebida, e (VI) se as diferenças nas faixas etárias dos estudantes exigiram mudanças na proposição das aulas.

Dos professores que participaram da entrevista, 37% têm menos de 1 ano de trabalho na EJA, outros 37% têm entre 18 e 25 anos de trabalho somente na EJA e os 26% restante têm entre 3 e 5 anos de trabalho. Sobre os motivos que fizeram com que escolhessem a modalidade para trabalhar, 50% dos professores indicaram que buscavam um ambiente de trabalho mais tranquilo e de relações mais respeitosas da parte dos estudantes; 25% escolheram a EJA pelas benesses do horário noturno como o adicional do salário, e os outros 25% informaram motivos alheios às questões pedagógicas. Dentre os professores entrevistados, 12% afirmaram terem escolhido a EJA pela experiência anterior no Mobral e nos programas de alfabetização do supletivo. Essas experiências proporcionaram a conscientização sobre o poder da educação dessas pessoas para a transformação social.

Sobre a terceira questão, que indagou sobre as diferenças do trabalho docente no ensino regular e na EJA, cerca de 37% dos professores comentaram que na EJA não há incidência de tantos conflitos ou de desinteresse nas aulas, como é encontrado frequentemente no ensino regular. O mesmo percentual de 37% dos professores indicou que a diversidade entre as idades dos alunos da EJA exige a preparação de atividades diversificadas para atender os diferentes níveis de aprendizagem e de experiências entre os estudantes, o que não acontece com os alunos do ensino regular que têm a mesma idade e vivências mais aproximadas. E os 26% restantes relataram que os estudantes da EJA, por vivenciarem múltiplas situações de vulnerabilidade ao longo de suas vidas, sejam financeiras, sociais ou de outros tipos, exigem dos membros da comunidade educativa uma postura mais acolhedora e respeitosa, um cuidado maior com a autoestima desses sujeitos.

Sobre a gestão pedagógica na EJA, 75% dos professores afirmaram que o trabalho nas turmas é mais tranquilo, silencioso e organizado no que se refere ao comportamento e à receptividade dos estudantes. Entretanto, diante da diversidade das idades e dos níveis de aprendizagem, o docente tem maiores responsabilidades quanto a diversificar a linguagem e as atividades para atender, quase que de forma exclusiva, todos os estudantes. Os demais 25% indicaram apenas a tranquilidade de poderem ser ouvidos e o interesse do estudante de aprender cada vez mais.

No que se refere à formação continuada para o trabalho com a EJA, 50% dos entrevistados apontaram que recebem por meio do setor responsável da Secretaria de Educação, nos momentos de formação na escola. Os demais 50% dos estudantes indicaram que não recebem formação específica para o trabalho com os estudantes da EJA.

Por fim, a última questão buscou investigar o quanto as diferenças nas faixas etárias dos estudantes exigem mudanças na proposição das aulas. Essa foi uma resposta unânime, posto que todos os professores apontaram que a heterogeneidade nas idades e, consequentemente, das vivências desses estudantes provocam a necessidade de proposições diferenciadas nas atividades, nas posturas e nas mediações docentes. As adequações são constantes no que se refere ao formato e ao tamanho das letras, nos comandos mais diretivos ou mais reflexivos, nos exemplos utilizados em sala de aula. Esses aspectos necessitam de reflexão contínua por parte do professor, a fim de que possa atender às necessidades e demandas de todos os estudantes da turma.

A entrevista com gestores e formadores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos

O processo de pesquisa empírica deste estudo demandou um esforço que não estava previsto, o que se deu pela recusa de alguns gestores de autorizar a entrada da pesquisadora nas unidades escolares que coordenam ou dirigem. Investigar os motivos internos da escola que podem levar à evasão dos estudantes pode desvelar um cenário de responsabilidades e responsabilizações, riscos que poucos gestores assumiram nesta jornada.

Considerando esse claro desconforto e com receio de prejudicar a fidedignidade dos dados, a pesquisadora optou por entrevistar dois coordenadores que não são os gestores das unidades escolares que fizeram parte do universo da pesquisa. Esses profissionais compõem o quadro de funcionários da RME/SP, mas de outras unidades escolares. O critério para a escolha desses coordenadores pedagógicos foi o tempo no cargo, um deles tem menos de 3 anos de exercício e o outro, mais de 15 anos. Diferentemente do cargo de coordenação pedagógica, a foi realizada entrevista com a direção da Escola do Bairro, que se mostrou muito solícita em descrever à pesquisadora como busca organizar o período noturno e como acolhe funcionários e estudantes que compõem a EJA.

Em relação aos formadores de professores da EJA que contribuíram com as entrevistas, dos 20 convites realizados, a pesquisadora teve apenas três devolutivas. Cabe ressaltar que essas respostas são de formadores também da RME/SP, mas de diferentes regiões: um da Freguesia/Brasilândia, um de São Miguel Paulista e outro da Penha, que não correspondem à localização das escolas pesquisadas. Eles foram procurados, mas recusaram a participação neste estudo, alegando ser um ano muito delicado, devido às eleições municipais. Os formadores do órgão central da Secretaria Municipal de Educação, a Dieja, tiveram uma reação semelhante

diante do convite da pesquisadora. A princípio, não se recusaram, mas dificultaram ao máximo a possibilidade de participação, o que fez com que a pesquisadora desistisse do contato.

A entrevista com um coordenador iniciante - a aprendizagem construída no dia a dia de uma escola com EJA

A entrevista com o coordenador pedagógico novo na função ocorreu no mês de abril, nas dependências da unidade escolar em que ele trabalha, com duração de cerca de 28 minutos. A pesquisadora iniciou a entrevista agradecendo ao coordenador e informando que ele precisaria assinar um termo de livre consentimento, o que foi prontamente providenciado. Em seguida, foi apresentado o objeto da pesquisa e os três eixos de investigação: (I) diretrizes curriculares e normatizações da EJA; (II) gestão pedagógica docente e (III) constituição identitária da EJA na atualidade.

Sobre as diretrizes curriculares, a pesquisadora questionou se a organização da EJA nas escolas favorece a saída precoce dos estudantes com a organização dos horários de entrada e saída, períodos dos módulos e termos, avaliações externas e aprovação automática. Sobre esses aspectos, o coordenador afirmou que já trabalhou em duas escolas em que havia procedimentos diferentes: uma pautava-se no trabalho por projetos pedagógicos e a outra, de forma mais conservadora. Em ambas as experiências, o coordenador afirmou que conseguiu detectar vantagens e desvantagens. Ressaltou que os alunos da EJA buscam uma escola deixada no passado, com regras rígidas e muitos registros no caderno, postura que a maioria dos estudantes entende ser a mais eficaz para a construção da aprendizagem. E relata que o lhe deixou intrigado é que, na escola organizada por projetos, os estudantes mais jovens participavam menos que os mais velhos. Destacou ainda que muitas vezes os grupos etários não se misturavam.

Sobre essa divisão etária, a pesquisadora questionou se tal situação poderia causar algum desconforto e favorecer a saída do estudante antes de terminar o curso. O coordenador comentou que não tinha pensado nessa hipótese, mas que agora, com a questão posta, percebe que existe, sim, uma dissonância cultural entre o estudante com mais de 70 anos e aquele estudante que, ao completar 15 anos, é automaticamente transferido para a EJA. Mas reconhece que muitos estudantes do regular buscam a EJA por conta do período noturno, para desse modo abrirem maiores chances de chegar ao mercado de trabalho, além de recuperarem o tempo escolar perdido pelas reprovações de anos anteriores.

A entrevistadora ponderou com o entendimento de que muitas vezes o estudante do regular não se adequa às diretrizes impostas pelo sistema de ensino e questionou, então, se a EJA, com seus estudantes mais velhos e suas especificidades, acolhe as expectativas e

demandas desse público mais jovem. O coordenador não respondeu à questão, mas interpelou dizendo que o poder público não autorizaria a separação desses estudantes, haja vista a existência da obrigatoriedade de número mínimo para a abertura de salas, o que, mesmo com todas as faixas etárias incluídas, já significa um enorme esforço para se conseguir abrir e manter as turmas ativas.

Mudando o eixo de investigação, a pesquisadora alerta para os dados atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontam a existência de 9 milhões de brasileiros que se autodeclaram analfabetos e de outros 69 milhões de jovens e adultos que não terminaram a Educação Básica. Diante dessa constatação, a pesquisadora perguntou ao coordenador se é necessária uma gestão pedagógica diferenciada dos professores para o atendimento desse público tão heterogêneo e, ao mesmo tempo, tão específico. O coordenador comentou que percebe que os professores mais novos na carreira do magistério, há pouco saídos da universidade, não conseguem desenvolver um trabalho pedagógico mais voltado ao público da EJA, posto que eles ficam muito presos ao currículo e aos livros didáticos. O que não acontece com os professores mais experientes, que apresentam uma postura didático-metodológica mais aproximada às demandas dos estudantes, como acontece nos Ciejas.

A pesquisadora questiona se, mesmo com essa postura didático-metodológica mais adequada aplicada no dia a dia nas aulas, esse professor consegue adequar também as normatizações impostas como a realização do instrumento avaliativo institucionalizado[53] que não reconhece as particularidades do público da EJA. Em resposta, o coordenador explicou que a aplicação desses instrumentos afasta os estudantes por causa de sua estrutura digital e da falta da assistência da rede de internet, além do tratamento dos itens em que o conteúdo tratado poucas vezes corresponde à realidade das aprendizagens dos estudantes. Nessas aplicações, muitos estudantes faltam para não ter que passar por tal experiência, que não agrega em nada na formação desses alunos.

Ainda sobre as avaliações externas, o coordenador afirmou que todo o sofrimento causado pode ter sido em vão, haja vista que não houve a divulgação dos dados que pudessem auxiliar na reflexão do desempenho das turmas e nas ações de replanejamento docente. Nesse sentido, a pesquisadora retoma a questão direcionada sobre o quanto as diretrizes e

[53] Na cidade de São Paulo, os estudantes do Ensino Fundamental, a partir do 2º ano, e os estudantes do Ensino Médio (poucas escolas), realizam a avaliação institucional denominada Prova São Paulo. Esse instrumento, de caráter sigiloso, chega nas unidades escolares com questões abertas e fechadas. Além das questões, alunos, professores, funcionários e responsáveis respondem questionário próprio. Esse instrumento pode ser aplicado no formato impresso ou virtual. Os dados são apresentados no ano seguinte para mediar o planejamento das equipes.

normatizações interferem na prática docente. O coordenador afirma que concorda totalmente com a existência dessa influência.

No questionamento sobre o último eixo da entrevista, a pesquisadora questiona sobre as demandas e expectativas do público mais jovem na relação direta com as demandas expressas pelos estudantes mais velhos. E complementa questionando: o estudante mais novo tende a completar a Educação Básica para ingressar na universidade, e o adulto, tem esse mesmo objetivo? Como proporcionar situações didáticas que possam atender a essas expectativas diferenciadas? Tal contexto pode influenciar na saída precoce do estudante?

O coordenador consegue sistematizar as demandas de cada faixa etária. Os mais jovens são imediatistas, querem passar logo de ano para recuperar o tempo perdido, mas não por conta do mundo do trabalho, apenas para equalizar a relação idade série escolar; comentou que em sua trajetória não se deparou com alunos que buscavam o ensino superior, avaliando que eles não ambicionam esse nível de escolaridade. Já o idoso volta por uma questão afetiva, de aceitação no mundo letrado.

Nesse momento, a pesquisadora replicou: então podemos considerar três perfis, três sujeitos que procuram a EJA, basicamente com perspectivas diferentes e intencionalidades diferentes - o jovem que quer resgatar o tempo perdido, o adulto que procura qualificação profissional e o idoso que busca representação social. São três perfis de pessoas estudando numa mesma turma, isto é possível? O coordenador riu e respondeu que, depois da entrevista, está vendo a EJA por outro ângulo, que jamais tinha pensado. Na grande utopia que defendia de acreditar que pessoas com faixas etárias tão díspares e, consequentemente, com expectativas também tão diversas, possam ter suas demandas atendidas em um único modelo de intervenção didático-metodológico.

Para finalizar a entrevista, a pesquisadora retoma a questão inicial referente à possibilidade da juvenilização da EJA ser responsável por parte da saída precoce dos estudantes. O coordenador, após refletir um pouco, responde que sim, que o professor e a metodologia não dão conta. Desse modo, faz-se necessária a formação da equipe escolar para uma gestão pedagógica mais exitosa.

A entrevista com a coordenadora experiente - a EJA por outras lentes

A entrevista com a coordenadora mais experiente foi mais sintética, devido à complexidade das respostas dadas à pesquisadora. A entrevista ocorreu na sala de formação do Centro Educacional Municipal de Educação Infantil (Cemei), situado na Vila Prudente, e não passou dos 10 minutos, mas a profundidade reflexiva foi como poucas neste estudo.

Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora agradeceu a oportunidade e prontamente explicou o objeto da pesquisa e os eixos que compõem este estudo: diretrizes curriculares e normatizações, gestão pedagógica docente e constituição identitária da EJA. A coordenadora informou que esses eixos decorrem de aspectos anteriores. A coordenadora defende que as práticas docentes, o acolhimento, a maneira como se organizam os tempos e espaços para os estudos dos jovens, dos adultos e dos idosos é que faz toda a diferença. Afirma que não acredita na progressão continuada como um problema, pois alguns procedimentos basilares a antecedem como a definição de objetivos, a forma como se organiza o trabalho docente, as condições participação dos estudantes e o acolhimento de suas contribuições para essa organização.

Esse acolhimento passa por reconhecer quais são as aprendizagens importantes que eles precisam ter, o que eles já trazem de conhecimento, como são organizados esses saberes no planejamento docente. A coordenadora afirma que há muitos equívocos que envolvem o trabalho na EJA e que é preciso enfrentá-los um a um. Um deles, por exemplo, é não valorizar o conhecimento escolarizado, ficar só no saber popular, que é muito importante, mas que precisa avançar. A coordenadora fez uso de uma situação em Heliópolis na qual se recebeu uma representante da defensoria pública para explicar o que se tem vivido na atualidade em relação a conflitos que estão para além dos geracionais, pois situados na divisão de classes e de raça, além de xenofobia, que também é muito frequente. A coordenadora completa dizendo que vivemos em uma sociedade muito conservadora e exclusivista, o que desemboca na EJA.

Nesse momento, a pesquisadora retoma o diálogo perguntando a respeito da progressão continuada. Alerta para alguns discursos recorrentes dos próprios estudantes que revelam a insatisfação com o tempo dos módulos e/ou etapas da EJA, tomando como exemplo dessa manifestação a análise do período de apenas 1 ano entre a etapa de alfabetização (período em que o estudante começa a consolidar o sistema de escrita alfabética) e a etapa básica (momento em que os estudantes já precisam refletir e interpretar pequenos textos). Os estudantes se sentem despreparados para dar continuidade quando não se sentem seguros. Enquanto gestora, você entende que esses tempos precisariam ser expandidos, ou você acha que a solução está nessas questões curriculares e de conteúdo?

A coordenadora concorda com a questão da expansão do tempo do estudante da EJA e manifestou o quanto é fundamental ressaltar o respeito dos tempos de aprendizagens dos sujeitos. Contudo, afirma que estamos amarrados a um tempo estrutural que precisa, sim, ser revisto. A coordenadora reforça que o trabalho na EJA é com outro público, que consegue se autorregular, se auto reconhecer, saber quais são suas lacunas e necessidades. Desse modo, seria preciso pensar em uma estrutura em que esses sujeitos participassem dessas decisões.

A coordenadora termina sua contribuição afirmando que se faz necessária a flexibilização desses tempos e espaços para a garantia das aprendizagens dos estudantes, mas que, para isso, precisa de maior comprometimento das políticas públicas. Que elas possam ser assertivas no atendimento às necessidades dos estudantes da EJA.

A entrevista com a diretora da Escola do Bairro - humanização e seriedade profissional

A entrevista com a diretora da Escola do Bairro ocorreu no mês de maio nas dependências da própria escola, com duração de quase uma hora e meia. A pesquisadora agradeceu a participação da diretora e orientou sobre o objeto da pesquisa e seus eixos: (I) diretrizes curriculares e normatizações; (II) gestão pedagógica docente e (III) constituição identitária da modalidade. Em seguida, solicitou a assinatura do termo de livre consentimento, o que foi prontamente atendido.

A entrevista iniciou com perguntas sobre o tempo de magistério e o tempo na gestão da EJA. A diretora relatou que tinha 40 anos de magistério, 27 anos como gestora de EJA e, naquela unidade escolar, outros 25 anos como gestora. Tendo em vista todo esse tempo de trabalho com a EJA, a pesquisadora indagou como a diretora concilia o trabalho no ensino regular, com os estudantes mais jovens, com o trabalho peculiar na EJA?

Para responder a essa questão, a diretora comentou que existe algumas diferenças entre o tratamento no ensino regular e na EJA. A primeira é entender que não é porque a EJA é semestral que ela deve ser um resumo do Ensino Fundamental regular - existe uma adequação do conhecimento do aluno. Além disso, podem ser aplicadas algumas excepcionalidades em termos de organização, por exemplo: quando se trata do regular não é permitida a entrada na segunda aula sem o adulto responsável; já na EJA, por conta das questões do trabalho, o estudante pode entrar na segunda aula, o portão é aberto novamente sem o risco de nenhum constrangimento. E existem ainda aqueles alunos que, por conta da distância do trabalho, só vão conseguir chegar depois do início da segunda aula. Então, para esses estudantes, é fornecida

uma autorização para que ele possa entrar atrasado, mas com o compromisso de procurar o professor e fazer as atividades de compensação de ausências.

No momento da entrada, os estudantes da EJA vão direto para a sala de aula, pois há muitas pessoas de idade mais avançada que não conseguem ficar em pé por muito tempo, o que é diferente do regular, em que os estudantes aguardam a professora perfilados no pátio. Mesmo no acesso para o segundo andar, o elevador é liberado para esse público mais velho, o que no regular só é usado pelas crianças que são público-alvo da inclusão. À noite é servido jantar no intervalo, uma refeição muito importante para os alunos que chegam direto do trabalho. Desse modo, enquanto durante o dia o recreio vem depois do final da terceira aula, à noite o jantar é servido mais cedo, no término da segunda aula, pois eles chegam do trabalho com fome e precisam comer logo. Se os alunos com mais de dezoito anos precisarem ir embora, eles são liberados, já os estudantes menores de dezoito anos não são autorizados a sair sem a presença do responsável. Também há o atendimento da secretaria no horário do intervalo, pois os estudantes da EJA têm muitas dificuldades no entendimento de alguns procedimentos e, assim, os funcionários da secretaria precisam estar atentos e disponíveis para explicar um determinado procedimento mais de uma vez, como acontece frequentemente nos casos de solicitação do bilhete único.

Dando continuidade à entrevista, a pesquisadora perguntou sobre a formação dos profissionais da EJA, e se havia uma formação específica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação ou se a formação em serviço promovida pelos coordenadores é suficiente para atender às demandas formativas desses profissionais. Para essa questão, a diretora comentou que a formação externa oferecida pela SME está cada vez mais escassa e a formação em serviço não dá conta por causa da atribuição das aulas dos professores que atuam na EJA, mas que também têm a sua jornada no regular. Propor uma formação específica e direcionada somente às demandas da EJA não atenderia aos demais professores com aulas atribuídas apenas no ensino regular.

Sobre a formação continuada, a pesquisadora insiste perguntando sobre as políticas públicas de formação para a EJA. No órgão regional, que é a divisão pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, provavelmente deve existir um setor exclusivo voltado para as formações docentes. E acrescenta perguntando à diretora se ela percebia a existência de um itinerário formativo voltado exclusivamente aos profissionais que atuam na EJA, e se entendia serem necessárias ações de fomento a essa formação?

A diretora respondeu que não tem participado dos momentos de formação dos coordenadores que acompanham a EJA, mas que eles são chamados para a formação de acordo

com o horário de trabalho, e não por conta de pautas específicas do ensino regular ou da EJA. Para a diretora, não tem formação específica, principalmente no que tange às questões de documentação dos estudantes. Os setores da Diretoria de Ensino se lembram que existe a EJA apenas no período de projeção de turmas para o ano letivo seguinte e na hora da atribuição das aulas. No restante do tempo, temos que lembrá-los o tempo todo disso, e um exemplo é a organização da escola para as eleições.

Nas escolas que têm EJA não é possível ter o espaço organizado no sábado cedo, pois na noite anterior não houve aula. Pois bem, a gestão foi chamada a justificar o porquê de não ter a escola arrumada para a recepção das turmas. A própria SME tem algumas determinações que atendem apenas ao ensino regular, às vezes a própria Secretaria de Educação esquece que existe a demanda da EJA, que muitas vezes é vista por muitos como um "puxadinho" da escola que dá trabalho, e que isso leva à obrigatoriedade de se pagar o adicional noturno - somente isso.

Adiante, a pesquisadora perguntou à diretora sobre as mudanças que ela presenciou na EJA ao longo desses anos. A diretora respondeu que quando ingressou todas as escolas tinham EJA, com muitas turmas; que as unidades com cinco turmas era a preocupação das diretorias de ensino. Nessa escola, por exemplo, eram 14 turmas lotadas, com 38 alunos. A pesquisadora interveio perguntando sobre os motivos da queda do número das turmas, ao que a entrevistada respondeu informando que a demanda foi diminuindo devido a alguns motivos, mas que naquela escola quatro deles eram os mais relevantes. O primeiro se deve ao fato de que muitos moradores tinham adquirido casa própria e terem se fixado nesse território, e com o tempo eles envelheceram e deixaram de procurar a escola. Quem morava de aluguel não conseguiu manter o pagamento, porque foi ficando muito caro, então, muita gente que frequentava a EJA, mas que não tinha casa própria, mudou-se para bairros mais próximos das extremidades da zona Leste, em que os aluguéis são mais baratos, e deixaram a escola. O segundo aspecto, talvez o mais recente, que colaborou para a queda da demanda dos estudantes, foi o período de isolamento provocado pela pandemia da COVID-19. Esse afastamento físico do estudante com a escola fez com que muitos deles não retornassem, principalmente os mais idosos e com comorbidades. E um terceiro aspecto se refere aos incentivos das políticas públicas para a constituição de programas que favorecem a manutenção e a permanência do estudante no ensino regular. Existe uma instrução normativa em vigor que, na prática, impede a retenção dos estudantes do ensino regular, o que garante a promoção automática.

Nesse momento, a diretora entrevistada rememorou um fato do passado relacionado à tentativa de fechamento das turmas por parte do poder público. Diante dessa iniciativa, houve

um movimento grande da comunidade, dos professores e dos estudantes que conseguiu manter o atendimento da modalidade. Na época, os alunos argumentaram que, se fosse para ir estudar em outra escola, eles não iriam, por conta do acesso e da distância. Até porque uma parte da clientela não mora no entorno, esses estudantes só param aqui porque a escola é bem localizada, bem servida por diversas linhas de ônibus. Nesses casos, os estudantes trabalham no município de São Caetano e moram no bairro do Sapopemba, e a região da escola se torna passagem obrigatória. Agora, se for para estudar no Sapopemba, eles não chegam a tempo para as aulas, por conta do trabalho. Sendo assim, os estudantes param aqui, estudam e depois seguem para casa. Quando propuseram levar as turmas para outras escolas, os alunos perderiam essa rota de passagem e não conseguiriam chegar a tempo de início das aulas.

A diretora complementa informando que, hoje, a maior demanda é de estudantes que vêm do interior de São Paulo e de outros estados, principalmente do Nordeste. E o que chama a atenção é que não são pessoas de mais idade, mas pessoas que em média têm 16 anos e que não conseguiram estudar em suas cidades, não estão alfabetizados e são multirrepetentes.

Um quarto e último aspecto levantado pela diretora deve ser citado, na medida em que impacta diretamente na diminuição da demanda: trata-se da normatização que rege a organização da EJA estabelecendo número mínimo de estudantes para a abertura de turma e o período impróprio para que elas sejam organizadas. Atualmente, para que uma turma tenha autorização de funcionamento ela precisa ter no mínimo 20 estudantes e ser indicada ao setor da DRE até o final do mês de outubro de cada ano. Esse procedimento é prejudicial à manutenção da EJA, na medida em que, nessa época, não há procura de matrículas pelos munícipes e acaba parecendo que não há demanda. Contudo, sem o atendimento dessas condições, a turma não tem autorização para sua abertura e a EJA vai se extinguindo compulsoriamente, ficando cada vez mais distante o acesso aos estudantes. E nessa perspectiva, a população não vai para uma escola que não esteja localizada no bairro ou no itinerário de casa para o trabalho. Tudo isso impacta diretamente no fechamento das turmas da EJA.

Diante desse cenário apresentado pela diretora, a pesquisadora indaga sobre a afirmação: se queremos mais demanda, precisamos oferecer mais EJA, o contrário também é verdadeiro? A diretora confirma com toda a certeza e dá o exemplo do problema de manutenção do fluxo para a continuidade dos estudos. Se não há a abertura de sala que possa manter o fluxo de continuidade dos termos/etapas pelos alunos, o munícipe nem faz a matrícula, pois sabe que não vai conseguir completar seus estudos nessa unidade. Desse modo, é importante manter turmas abertas de todos os termos/etapas para que o estudante fique seguro e permaneça na escola. Porque, uma vez fechada a turma, dificilmente se consegue abrir novamente.

A diretora afirmou também que a busca ativa tem sido um procedimento que vem alcançando êxito nessa escola. Alguns estudantes que voltam para a EJA querem ler a bíblia e ter suas funções sociais de leitura garantidas. É assim que as igrejas do entorno mantêm parcerias com a equipe de busca ativa da escola. O comércio também ajuda, mas quando as turmas são fechadas o fluxo de matrículas cai, mesmo com todo o apoio da comunidade. Para fortalecer a EJA, é preciso manter todas as turmas abertas e rever a obrigatoriedade de tê-las montadas somente no mês de outubro. Esse período demarcado de organização das turmas para o ano seguinte influencia muito no desmonte da EJA, pois o estudante não procura a escola para fazer matrícula em outubro, mas no começo do ano, como antigamente. Tudo isso é muito contraditório ou, até mesmo, proposital.

Diante desse contexto, a pesquisadora pergunta se essa situação é anunciada ao poder público. A diretora respondeu que sim, todos os anos, todos os semestres. O supervisor acompanha a frequência dos estudantes e, mesmo às sextas-feiras, dia em que a presença tende a ser menor, os alunos vêm para a escola. O estudante que não tem frequência adequada, passa por uma busca ativa e, se ele não retornar em três dias, perde a vaga. Para voltar, esse aluno precisa fazer uma nova inscrição, pois nessa escola não existe aluno "fantasma", todos são assíduos, afirma a diretora. Para a garantia da frequência, a entrevistada relata que, além da chamada do professor em sala, há também a chamada paralela feita pelos funcionários da secretaria. Por isso, quando a gestão pede a abertura de novas turmas à supervisão, ela é sempre contemplada, pois há seriedade na aferição dos dados de frequência dos estudantes. A diretora reforça o quanto é importante ter políticas públicas de reconhecimento da realidade da EJA, pois se as turmas de EJA I são fechadas, consequentemente, em curto prazo, fecha-se a modalidade inteira.

Nesse momento, a diretora comentou sobre o novo perfil de estudantes que procuram a EJA na escola: idosos que, por recomendação médica, voltam à escola para combater doenças emocionais como ansiedade e síndrome do ninho vazio. Além dos munícipes idosos que buscam a escola como terapia, existem as pessoas que são mais religiosas e querem ler a bíblia com autonomia, acorrendo à escola em busca de fluência leitora. Ademais, também existe na região um público formado por mulheres abrigadas, por terem sido vítimas de violência doméstica, que não conseguem frequentar a EJA no período da noite, pois o abrigo não se responsabiliza pelos seus filhos enquanto elas estão na escola. Essas mulheres precisam frequentar as aulas no mesmo período em que suas crianças estudam. Quando a equipe da escola foi fazer a propaganda nesses lugares, muitas delas se interessaram, mas o horário noturno não era

acessível. Tem-se, aqui, um problema grande, pois não há Cieja nessa região, um formato de instituição escolar que poderia atender à demanda dessas mulheres.

Seguindo as questões da entrevista, a pesquisadora indaga à diretora sobre a metodologia usada pelos professores. Na ocasião das visitas de observação, a pesquisadora notou que as atividades propostas não se estendem à casa: as sequências didáticas são iniciadas, se desenvolvem e são finalizadas na própria aula. Quando se perguntou aos estudantes sobre esse procedimento eles afirmaram que já tinham sinalizado aos professores que não conseguem entregar atividades extraclasse por conta das demandas de trabalho, e que por isso há um combinado de se fazer tudo em aula. Essa conduta foi alvo de reflexão coletiva ou se instituiu aleatoriamente entre os docentes?

Sobre esta questão, a diretora comentou que os estudantes não têm tempo de fazer em casa, e os professores entendem bem isso, consideram uma briga perdida. Em tal situação, a diretora fez mais três relatos extremamente marcantes sobre o fato de as discussões escolares chegarem até a casa dos estudantes, ultrapassando os muros da escola. Ela relata uma experiência de Leituraço[54], com uma proposta de texto - algo sobre se você priorizaria seu filho ou seu amigo - que não tinha um final fixo e que os estudantes deveriam propor a finalização, cada qual da forma que achasse mais adequada.

A diretora continuou dizendo que quando a criança está aprendendo a se alfabetizar fica protegida pela família. E os adultos? O adulto está solto por aí; ele tem que aprender a pegar o ônibus para não ser humilhado pela sociedade, poder chegar no lugar e poder ler o cardápio. São enganados, mas também têm muitos conhecimentos do dia a dia. Pedreiros que sabem a raiz cúbica ou quadrada e que não sabem nomear. A costureira vai para o mesmo caminho. Essa leitura do mundo é muito importante. Tem muita experiência, mas como se organiza esse conhecimento?

Atualmente, nessa escola, os estudantes perderam o medo de usar o laboratório digital devido ao uso constante do celular, mas houve um tempo em que eles não tinham coragem, com medo de não saber usar, de quebrar e ainda não poder pagar. E para mexer? Na pandemia, quem

[54] A ação do Leituraço está ligada a um conjunto de iniciativas de estímulo à leitura realizadas pela rede municipal de ensino. O Programa *Quem Lê, Sabe Porque*, lançado em setembro de 2013, articula o incentivo ao hábito de ler entre estudantes, educadores e nas comunidades. Cada um dos atuais 45 CEUs da cidade de São Paulo conta com um núcleo do programa, acompanhado por um tutor com experiência comprovada na área e formação em nível de mestrado ou doutorado. Envolve formação permanente de mediadores de leitura e realização de atividades culturais. Disponível em: https://www.capital.sp.gov.br/w/noticia/leituraco-permite-contato-com-obras-literarias Acesso em 25 jul. 24.

tinha um neto ou alguém mais próximo conseguia mandar as atividades. Os estudantes mais velhos sem apoio, não conseguiram. Foram utilizados muitos áudios com o apoio de aplicativos populares, mas eles não conseguiram usar o *google* sala de aula, que foi a plataforma oferecida pela Secretaria de Educação.

Passada a emoção e retomando as questões da entrevista, a pesquisadora perguntou sobre os impactos da juvenilização na escola. A diretora respondeu que não sofreram com a chegada dos estudantes mais jovens, porque na realidade são poucos. A maior parte dos estudantes são adultos que buscam qualificação escolar, pois as empresas em que trabalham precisam garantir que seus funcionários tenham escolaridade para o exercer o trabalho. Informa que há uma padaria grande no bairro cujos turnos de trabalho impedem que seus funcionários se tornem estudantes de EJA nessa escola. A diretora avalia que caberia flexibiliza o oferecimento da EJA também nos períodos matutino e vespertino, pois quem trabalha no turno da manhã ou da tarde consegue vir, mas quem trabalha em outro horário, não. Nos períodos de Páscoa ou Natal eles evadem em razão do aumento da demanda de trabalho.

A pesquisadora, então, imagina a seguinte situação: A mãe traz a criança, fica duas horas e meia e volta para casa. Faz o que tem que fazer e volta para buscar o filho. Desse modo, seria possível garantir a educação para essas mães enquanto a criança está na escola. Porque à noite ela não pode deixar o filho sozinho. Poder-se-ia usar da mesma metodologia dos Ciejas, com turnos reduzidos.

Dando continuidade à entrevista, a pesquisadora perguntou sobre os programas de apoio pedagógico existentes no ensino regular, principalmente os que se referem aos tempos de aprendizagem e à educação integral dos estudantes, que tanto fazem falta na EJA. A pesquisadora buscava saber como a diretora analisa tal realidade e como essa falta impacta no atendimento dos estudantes?

Diante de tais questionamentos, a diretora começou sua resposta dizendo que se tem apenas seis meses para cada etapa/módulo, e que parece, às vezes, que a EJA não faz parte da SME, que ela só existe para o cumprimento de uma medida legal e não serve sequer para a inserção social. Por exemplo, o Fundamental I tem aula de arte; a EJA, nas etapas de alfabetização e básica, não tem; de manhã as crianças têm inglês, a EJA do Fundamental I também não tem. Os estudantes da EJA só terão acesso às aulas de arte na etapa/módulo complementar e final, todas realizadas no final do curso. Quando os estudantes começam a ter aula de arte, eles tecem depoimentos que são inacreditáveis, como o de uma estudante de 26 anos e de senhoras com mais de 40 anos que nunca usaram lápis de cor e que ficam dois, três dias pintando uma mandala. Nesses casos, não é só uma aula de arte, mas é o próprio resgate

da função estética da arte na vida dessas pessoas. Trata-se de processos que demandam tempo e que seis meses não bastam.

Quando a EJA tem nome e rosto, os depoimentos ganham vida. São histórias de pessoas que estavam muito deprimidas, que precisavam ocupar o tempo fora do contexto familiar. No primeiro momento elas vêm para ocupar a cabeça com outras coisas, para depois terem acesso ao desenvolvimento do pensamento crítico, como no caso do aluno que foi pensando no assunto da aula e refletiu em casa.

Em janeiro, quando começa o ano letivo, em cada rosto há a história de cada estudante, muitas vezes são as mães dos estudantes do regular. E quando se vêm na EJA rostos, histórias e expectativas, não tem como imaginar que apenas ler sobre a EJA dê conta das demandas. Cada escola precisa construir sua história com a EJA: há escolas que terão mais adolescentes e jovens, outras (caso da escola dessa diretora) têm mais adultos, de modo que a mediação deve ser diferente para os diferentes contextos. Temos os adolescentes sim, mas são mais adultos. Quando se entende o papel da educação na formação do adulto, é maravilhoso.

Logo após esse relato, a diretora voltou à questão inicial da inexistência de projetos na EJA e comentou da falta de profissional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Auxiliar de Vida Escolar (AVE), para os estudantes com deficiência. As crianças têm o respaldo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - e os adultos?

Terminada a entrevista, que pontuou elementos fundantes da EJA, a pesquisadora insistiu em perguntar de onde vem o sucesso da EJA nessa unidade escolar? A diretora sintetizou a resposta da seguinte forma: a equipe acredita que os alunos percebem que naquela escola o trabalho é sério; tem a busca ativa, a procura pelo estudante, a mediação, mas se ele resolver sumir, perde a vaga...e volta novamente. Algumas escolas não dão baixa, então, sem entrar no mérito, o aluno percebe que não precisa se esforçar para passar de módulo/etapa, mesmo com faltas, podendo fazer de qualquer jeito. Para o adolescente, esse procedimento é um prêmio, mas para o adulto se torna um castigo.

O estudante adulto não quer passar de ano ou de etapa sem o conhecimento. Ele entende como uma falta de compromisso e, por isso, evade. Por exemplo, a professora da sala multisseriada tem quatro turmas em uma, de modo que ela poderia muito bem ser mais flexível com a frequência dos estudantes devido seu grande esforço de atender diferentes níveis de aprendizagem, mas ela jamais uso tal discurso, ao contrário, ela briga muito com os estudantes quando faltam. O aluno precisa ser acolhido e esse acolhimento é o chamar, o conversar, o responsabilizar-se. Essa é uma concepção que traz a conscientização para o aluno de que, se ele não fizer direito, estará fora. Os estudantes precisam perceber que não serão tratados como

“coitadinhos”, embora se tenha um respeito muito grande pela sua realidade, mas isso não o exime das suas responsabilidades. Isso também faz com que o aluno perceba que a EJA, naquela escola, não está para brincadeira.

Grande parte das escolas que fecharam a EJA foram aquelas que não monitoravam as faltas - e aqui não está tudo bem. Então, na sexta é preciso vir, sim, escola não é clube; se o estudante falta dois dias, ninguém fala nada, está tudo bem, então ele começa a faltar três e estará tudo bem. Desse modo, por que devo ir? Não pode ser assim, avalia a diretora; a escola precisa entender a realidade do aluno, mas até para que o ajude a transformá-la, o estudante precisa vir todos os dias. Esse é o segredo do sucesso: o processo. Mais: tem de haver a interação e o compromisso dos professores, sem os quais não se atinge uma boa gestão. Então, a sensibilização é fundamental. Nessa escola, diz a diretora, os professores mais velhos e experientes são os primeiros a escolher as turmas da EJA; nas escolas em que são professores novos e despreparados que escolhem essas aulas, houve turmas fechadas, pois eles não lutam pela EJA.

Organizar a escola é muito desafiador e precisa ter rotina. A escola é o lugar de rotinas e regras, mas que não tem um dia igual ao outro. Enxergar o fora da escola também é importante e só fica na EJA quem realmente gosta. Diz a diretora: “eu estou há 27 anos e procuro fazer a diferença na vida dessas pessoas.” (Entrevista, diretora escolar, 2024)

A entrevista com os formadores – a falta de uma proposta específica para a EJA

Como já previsto, diante da experiência prévia com os gestores das unidades escolares, o contato com os formadores também não foi uma tarefa simples para a pesquisadora, pois esses profissionais representam o poder público que, neste estudo, tem as diretrizes curriculares e as normativas que organizam a modalidade como foco de investigação e questionamento dos fatores intraescolares, com o objetivo de verificar se tais diretrizes e normativas podem causar a evasão dos estudantes da EJA.

Entre os 20 formadores da cidade de São Paulo, apenas 3 participaram da entrevista estruturada, realizada de forma virtual entre os meses de junho e julho. Esses formadores não correspondem às regiões onde as três unidades e o grupo do observatório atuam: eles fazem parte da Diretoria Regional de Educação da Freguesia/Brasilândia, da Penha e de São Miguel Paulista. A função desses formadores é participar das formações oferecidas pelo órgão central da Secretaria Municipal de Educação (Dieja) e repassá-las na região onde atuam, no formato

de cursos, palestras, seminários, entre outros moldes, para os coordenadores pedagógicos e professores que trabalham na EJA.

As questões tratadas pela pesquisadora envolveram: (I) a estrutura da formação oferecida, considerando a periodicidade, a metodologia de trabalho e a bibliografia indicada; (II) o fenômeno da juvenilização como eixo de reflexão para o trabalho docente e (III) os tempos de aprendizagens dos estudantes, tendo em vista as diretrizes curriculares e as normativas que alicerçam a modalidade na cidade de São Paulo.

Sobre a primeira questão que trata da estrutura de formação dos profissionais, tendo em vista metodologia, bibliografia e periodicidade, as formadoras comentaram que as estratégias usadas nessas formações são: homologia de processos: vivenciar o que será depois vivenciado com os educandos/estudantes; respeito às especificidades de cada modalidade/território; validação dos fazeres e saberes não acadêmicos e incentivo às práticas de cidadania.

As formações buscam promover a reflexão docente para uma postura voltada à dialogicidade, à escuta, à criticidade, ao reconhecimento da identidade cultural, à apreensão da realidade, à segurança, à competência profissional, à generosidade e, o mais importante, ao reconhecimento de que educação é um ato ideológico. Sintetizando as respostas, a questão do cuidado com o trabalho não infantilizado e a garantia do direito à continuidade dos estudos para a formação profissional e integral dos estudantes também foram eixos citados.

No que se refere à bibliografia e aos autores utilizados, que indicariam quais as tendências que alicerçam a EJA na cidade de São Paulo, das três formadoras apenas uma foi enfática em afirmar que a bibliografia que respalda a formação do trabalho docente na EJA não é a mesma que dá suporte à formação dos professores do ensino regular. Essa formadora indicou autores e pensadores que tratam, em seus estudos, das especificidades do estudante adulto, a saber: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Miguel Arrroyo, Boaventura Santos, entre outros pesquisadores universitários representantes de uma geração mais contemporânea que tem apresentado dados e pesquisas da realidade atual. As outras duas formadoras, mesmo indicando as diferenças do trabalho proposto nos fundamentos da pedagogia e da andragogia, centraram suas respostas na existência de um documento curricular municipal específico para atender às demandas da modalidade.

Sobre a periodicidade do itinerário formativo, as formadoras relataram a existência de formações mensais para os coordenadores, além de horários de formação oferecidos aos professores pelos coordenadores pedagógicos na própria escola. Entretanto, as três formadoras apontaram falhas no direcionamento dessas formações, que deveriam serem feitas diretamente aos professores, como também indicaram o problema das especificidades das temáticas, que

nem sempre atendem às demandas desses professores na ação direta com seus estudantes. Ressaltam ainda que, ao analisarem os resultados das formações dos Ciejas, elas ocorrem no formato semanal e atendem a todo o coletivo de professores, desse modo aproximando mais suas pautas das necessidades do trabalho docente e exibindo resultados mais exitosos.

No que tange à segunda pergunta, sobre o fenômeno da juvenilização como eixo de reflexão do trabalho docente, uma formadora indicou que sente dificuldades, dado que pouquíssimos subsídios são oferecidos, e que mesmo os coordenadores pedagógicos tendo formação e sendo orientados para trabalhar uma certa variedade e diversidade de textos que falam sobre o respeito e a solidariedade, potencializando a singularidade desse jovem junto ao idoso, ainda há uma lacuna entre a formação dos coordenadores pedagógicos e o que eles trabalham com os docentes no chão da escola, gerando dificuldades para o trabalho na EJA. Contraditoriamente, uma das formadoras respondeu que nas formações essa questão sempre é levantada e, em conjunto com a gestão e os professores, são planejadas ações que incluem os mais jovens e podem conferir pertencimento à realidade da EJA.

Já a terceira formadora comentou que o primeiro passo foi dado, que é o reconhecimento de que esse movimento de fato está acontecendo, isto é, passou-se da negação para a ação. Afirma ainda que observa que sempre falamos de EJAs no plural, porque essa relação é muito mais tranquila nos CIEJAS, por exemplo, do que em unidades que apresentam ensino regular. A formadora ressaltou que existe o estudo sobre a metodologia conhecida como Desenho Universal da Aprendizagem[55](DUA) que poderia auxiliar nesse processo, considerando os objetivos de promover acesso e permanência para todos.

A última questão observou os tempos de aprendizagem dos estudantes condicionados à proposta curricular e à organização da EJA. Sobre essa temática, as respostas das formadoras foram muito diferenciadas. A primeira afirmou que a formação continuada oferecida tem um olhar para as especificidades da EJA, mas também alertou que se deve atentar para as questões do horário de entrada do estudante e sua assiduidade. Já para a alfabetização, a orientação aos formadores é que seu trabalho deve partir de temas geradores extraídos do convívio desses estudantes, temas relacionados à vivência cotidiana deles, dialogando constantemente com as necessidades e expectativas que trazem na busca de aprender a ler e a escrever, estimulando e trabalhando a autoestima e, especialmente, valorizando cada etapa do aprendizado na sua integralidade.

[55] O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa. (Ribeiro; Amato, 2018)

A segunda formadora foi mais direta ao relatar que o tempo reduzido é uma necessidade no atendimento da realidade dos estudantes da EJA, que muitas vezes precisam concluir os estudos para conseguir ascensão profissional. Então, cabe organizar os horários de estudo em consonância com a vida familiar e a continuidade dos estudos. Enfatizou ainda que a continuidade dos estudos é um direito do estudante que deve ser garantido, por isso as atividades devem ser elaboradas e planejadas para ocorrerem os avanços necessários para gerar as habilidades de leitura e escrita, para diminuir a evasão e para concretizar as habilidades propostas. Sobre essa questão, a terceira formadora foi mais direta e não se desviou da pergunta, indicando que essa é uma dimensão que tem mais relação com a questão da legalidade, dos tempos que a lei estabelece do que com a realidade. Sabe-se que muitos estudantes avançam nos módulos, mas com uma alfabetização precária, inconsistente, que fará falta para outros avanços se consolidarem e até para que ele permaneça estudando. A formação com os docentes pretende equipá-los com conhecimento diverso e específico, para que façam uma educação voltada ao aluno da EJA, e não que seja um "puxadinho" do Fundamental. Isso possibilitaria intervenções mais eficazes potencializando o tempo que o aluno está na unidade educacional.

Outra realidade são os ajustes internos que as unidades acabam fazendo: alunos ouvintes, estudantes que ficam retidos para permanecer mais um ano na turma de alfabetização, enfim, cada unidade vai criando as suas maneiras de oportunizar o que realmente se faz necessário. De fato, nota-se que os estudantes evadem porque entendem estar "passando sem saber". Percebe-se que o estudante da EJA procura a escola com outro intuito, muito além de obter o diploma: ele vai para aprender, portanto, a escola tem de fazer sentido para ele.

Desse modo, aponta a formadora que a formação busca apontar meios, caminhos, possibilidades de trabalho para o docente, a fim de minimizar essa experiência do "não aprender". O estudante adulto também traz suas inseguranças e vivências de uma escola que o excluiu ou de uma sociedade que não permitiu sua permanência, e tudo isso vai constituir sua passagem pela EJA. O ideal, termina a formadora, seria um formato um pouco mais flexível, dando ao conjunto de educadores (que realmente acompanham e conhecem aquele aluno) a possibilidade de indicar o melhor encaminhamento, após consulta ao aluno.

O inquérito e a análise dosados com o uso da Escala Likert

Neste estudo a estratégia de coleta de dados empíricos reconhecida como inquérito foi aplicada apenas com o grupo docente. Essa decisão de utilizar esse método de coleta de dados apenas com os professores foi tomada por conta da possível falta de participantes, realidade que

poderia atrapalhar a análise dos dados no caso dos gestores, da equipe de apoio e dos formadores, e por conta do baixo entendimento do procedimento pelos estudantes envolvidos.

Sendo assim, participaram do inquérito 48 professores, os quais, ao responderem às afirmações do modelo Likert indicando qual o nível de concordância com cada uma delas, apontaram a sua percepção sobre as temáticas tratadas. Esclareça-se que o formulário foi aplicado em dois momentos. O primeiro contou com a participação de 29 professores que assinalaram seu nível de concordância ou discordância para dez afirmações, e destses dez itens, quatro não passaram pelo teste de consistência indicado pela Escala Likert e foram descartados do estudo.

Os seis itens aprovados revelaram que: (I) do ponto de vista da prática docente, trabalhar na EJA é mais tranquilo do que no ensino regular; (II) o conteúdo trabalhado na EJA é uma síntese do que é proposto no ensino regular; (III) a juvenilização das turmas da EJA favorece a saída precoce dos estudantes mais velhos; (IV) a proposta curricular da EJA é a mesma do ensino regular, com algumas flexibilizações nos níveis de complexidade; (V) a organização da EJA é a mesma do ensino regular, no que tange ao aferimento de frequência, rigidez no horário de entrada e saída, período de avaliações, rigorosidade na entrega de trabalhos e de atividades extraclasse etc., e (VI) a estrutura do planejamento da EJA segue os mesmos padrões do ensino regular (objeto do conhecimento/objetivo de aprendizagem).

Com a rejeição de quatro itens, a pesquisadora reformulou o teste e o reaplicou com outros 19 professores. Nesse segundo momento de aplicação, apenas três itens não foram aprovados no teste de consistência e, do mesmo modo como se passou no primeiro, também foram retirados do estudo.

Considerando os itens já aprovados na primeira aplicação e os três não aprovados, houve a incidência de apenas mais um item, correspondente aos ajustes do primeiro instrumento, o qual indicou que as diferentes faixas etárias encontradas nas turmas de EJA exigem adequação das atividades para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Desse modo, foi possível comprovar sete afirmações a respeito da organização e da gestão docente na EJA.

Os achados nos Círculos Epistemológicos – o encontro com processos humanizadores na educação

Ao longo da pesquisa foram realizadas nove sessões com estudantes, professores e gestores utilizando o método do Círculo Epistemológico. Entre os estudantes, participaram as turmas do 3TA, 4TA e 4TB da Escola da Praça; do 2TB da Escola do Bairro e dos módulos I e

III da Escola do Horto. Além dos estudantes, os professores da Escola da Praça e da Escola do Horto e os gestores que compõem o Observatório da EJA em Heliópolis também vivenciaram essa experiência.

Ressalte-se que os professores da Escola da Praça não participaram desse processo por causa da falta de data para a organização de um encontro coletivo. Na Escola do Bairro, a pesquisadora aplicou o método em uma reunião pedagógica e na Escola do Horto, em um encontro de formação coletiva; no grupo de gestores do Observatório da EJA em Heliópolis, o instrumento de pesquisa foi aplicado no encontro de organização.

Em todas as turmas em que o instrumento foi aplicado, independentemente do seu perfil, a pesquisadora iniciou a atividade com a sua própria apresentação e o esclarecimento sobre o objeto da pesquisa. Para essa atividade, foi programado um roteiro prévio que considerava as características de cada perfil, porém, conforme a dinâmica da metodologia, cada grupo teve seu próprio percurso que contou diretamente com a contribuição de todos os participantes.

O Círculo Epistemológico no 3TA da Escola da Praça: as dificuldades encontradas na sala de aula

A turma é composta de estudantes adultos, com apenas 1 jovem que chegou atrasado e apresentava sinais de embriaguez ou uso de droga, pois ao entrar em sala de aula aparentou um semblante confuso, disperso e com olhos bem irritados. Saiu por vezes da sala sem avisar ou pedir licença e, quando resolveu nela permanecer, deitou-se no chão ao fundo da sala e por lá ficou até o final da dinâmica.

Ao iniciar a atividade, a pesquisadora se apresentou e explicou o objeto de sua pesquisa: analisar a ocorrência de fatores intraescolares que favorecem a saída precoce do estudante da EJA. A estrutura do círculo foi organizada em blocos de investigação: o primeiro buscava o reconhecimento dos motivos que levaram os estudantes a deixar a escola regular; o segundo indagava sobre a participação dos estudantes mais jovens na turma e os impactos dessa situação na relação com os estudantes mais velhos; o terceiro questionou a metodologia do trabalho docente.

Considerando os diálogos estabelecido sobre os motivos que levaram os estudantes a deixarem a escola regular, eles indicaram que a saída é atribuída ao fato de precisarem trabalhar para ajudar a família ou deixarem de estudar porque a escola era muito distante de onde moravam - esses foram os motivos mais incidentes entre os estudantes. A retenção contínua, com a consequente distorção idade/série, foi outro aspecto que surgiu nesse grupo.

Em continuidade, a pesquisadora indagou se foi fácil regressar à vida escolar e se houve incentivo dos familiares. Em resposta, o grupo indicou que todos tiveram muito incentivo de seus companheiros e filhos. Ressaltaram ainda que se sentem orgulhosos de terem a oportunidade de voltar a estudar. O depoimento de uma estudante indicou a dificuldade de ter material escolar quando mais jovem, motivo pelo qual passava por muitos constrangimentos e que a levou a deixar a escola, passando a trabalhar para manter o material de suas irmãs mais novas. Ela informou que a tinha a escola próxima, mas não podia ter os materiais.

Em meio às discussões, uma estudante pediu a palavra e comentou sobre a dificuldade que passa na escola. Relatou que, diferentemente da colega, não teve problemas para ter os materiais necessários para as aulas, mas precisou deixar a escola para trabalhar e sustentar a família. E ao retornar, não está satisfeita com a escola, pois vem sendo aprovada sem ter leitura e escrita fluentes. Reforça que essa situação não resolve seu problema, pois atualmente ela consegue ir para escola, mas ainda não consegue aprender nem construir conhecimento. Nesse momento, a pesquisadora fez uma intervenção questionando se as aulas eram muito difíceis. A turma respondeu que há momentos em que pouco entendem a explicação do professor, questionam a relevância de alguns conteúdos que percebem que não serão úteis no seu cotidiano e a postura de alguns professores que, mesmo percebendo as dificuldades, não mudam a forma de conduzir as aulas. Um estudante comentou que se sente desrespeitado com tal situação, pois por mais que "peleje" ele não consegue e o professor não está "nem aí" com isso.

Diante das observações feitas pelo grupo, a pesquisadora verificou se as atividades eram compatíveis com as necessidades dos alunos. Eles responderam que vivenciam aulas que são indicadas para crianças, como as de Inglês e de Artes, com muitos vídeos infantilizados e com proposições fora do contexto adulto. O mesmo estudante que comentou ter dificuldades em algumas aulas comentou que não entende o porquê de o professor de Língua Portuguesa só trabalhar carta de reclamação. O aluno ressalta que não se usa mais esse instrumento e que o que ele precisava mesmo era aprender a fazer currículo e redação, pois é o que as empresas pedem.

A pesquisadora, percebendo a entrada e saída constante de um estudante mais jovem, perguntou à turma se os alunos mais novos atrapalham a dinâmica da aula. A resposta do grupo foi unânime: sim, atrapalha demais, mas não generalizam, dado que no ano anterior eles tiveram a experiência da presença de um aluno de 25 anos que ajudava a todos na sala. Nesse diálogo, uma estudante propôs que os alunos mais novos fossem separados em salas diferentes, pois os jovens só vêm à escola para bagunçar e atrapalhar.

Chegando perto do final da atividade, um estudante pediu a palavra e, num tom de desabafo, comentou que vai acabar desistindo mais uma vez da escola. Diante desse comentário, a pesquisadora quis saber mais a respeito. O estudante se emocionou e não conseguiu falar. Sua esposa, que também frequenta as aulas, respondeu que ele está muito desanimado por passar de ano sem saber ler e escrever. Ela comentou que o marido é um excelente profissional, faz reparos elétricos que muito jovem formado não consegue fazer, mas não pode dirigir e tirar a carteira nacional de habilitação porque não sabe ler e escrever; não pode votar sem a carimbeira porque não assina seu nome; enfim, não pode fazer um monte de coisas. Enquanto a esposa narrava a história do marido, a emoção invadiu a todos do grupo. A aluna continuou perguntando se isto estava certo e o encontro terminou sob forte emoção de todos os participantes, que agradeceram muito por participarem.

O encontro com o Círculo Epistemológico no 4º Termo A da Escola da Praça: o desencanto ao voltar para a escola

Com esse grupo, a pesquisadora também propôs a organização das discussões organizadas por blocos. Entretanto, e de forma imprevisível, as reflexões ganharam caminhos próprios, conduzidas pelos depoimentos dos participantes.

Após a apresentação da pesquisadora e dos motivos que a trouxeram até ali, o grupo foi questionado se os motivos que os levava a deixar a escola regular. As razões foram diversas: (I) conflitos familiares; (II) mudança constante de moradia; (III) necessidade de trabalhar para sustentar a família; (IV) gravidez e casamento precoces, e (V) retenções sucessivas.

Terminada as reflexões sobre as causas da saída precoce dos estudantes do ensino regular, a pesquisadora indagou sobre como as aulas na EJA contribuem para os afazeres da vida profissional. Diante desse questionamento, o grupo demonstrou grande insatisfação, pois comentaram que as aulas são repetitivas e infantilizadas; que alguns professores passam a maioria do tempo conversando sobre assuntos aleatórios e, ao final da aula, pressionam os estudantes para terminarem a atividade; outros se mostram antipáticos e distantes, o que dificulta a aproximação para pedir explicação. Os estudantes terminaram dizendo que nenhum professor perguntou a eles o que acham que seria melhor estudar nas aulas, nunca conversaram sobre o que gostam ou sobre o que já sabem.

Em seguida, a pesquisadora abordou a questão das faltas dos estudantes, os motivos de tantas ausências. O cansaço foi o aspecto mais comentado pela turma, seguido pela percepção de que não adianta se esforçar muito porque sabem que todos irão passar de etapa mesmo sem saber o suficiente. Nesse momento, um estudante pediu a palavra e comentou que, se tem tanto

estudante jovem que pouco comparece e que quando vem à aula só perturba, e no final é promovido, então, para que se esforçar, se não vai aprender nada mesmo. Termina dizendo que só está na escola por conta do diploma.

O encontro terminou com os agradecimentos da pesquisadora e com o sentimento de que muito deve ser feito por aquele grupo.

A experiência do Círculo Epistemológico no 4º Termo B da Escola da Praça: o exercício hercúleo de escuta dos jovens

A turma é composta de estudantes entre 15 e 17 anos, com apenas 1 deles com mais de 30 anos e 3 com mais de 25 anos. O ambiente posto não se parece com a organização de uma sala de aula: os alunos deram pouca atenção ao que a pesquisadora falava, ficavam em pequenos grupos conversando e sem nenhuma devolutiva, apenas o estudante mais velho e uma das alunas com mais de 25 anos participaram com atenção, para os demais foi um momento de deboche e manifestação de irritabilidade por estarem naquele espaço, mesmo tendo aceitado participar da dinâmica.

A pesquisadora iniciou a atividade falando um pouco de si e da proposta de sua pesquisa. Suas palavras soaram ao vento, pois os estudantes continuaram virados para trás, conversando, por vezes gritando e se agredindo de forma indiscriminada. Nos poucos momentos de diálogo foi possível verificar que: (I) a maioria dos estudantes eram egressos do ensino fundamental regular na mesma escola; (II) apenas 1 estudante era retido de escola particular; (III) a dinâmica conturbada provocada pelos jovens envolve mais duas estudantes adultas, que acham engraçado estar naquela situação de deboche; (IV) os estudantes buscam representar uma postura grosseira e intimidadora, relacionada com a criminalidade; (V) os alunos mais jovens não trabalham e dão a entender que vivem de situações ilícitas; (VI) um deles declarou que saiu da escola regular para cometer delitos e atos infracionais, e (VII) relataram que, ao terminar a EJA, não farão o Ensino Médio na escola do bairro. Quando perguntados do porquê, a resposta foi que a escola é muito bagunçada e só tem estudante que não quer nada da vida.

O acesso da pesquisadora a essas informações foi um processo hercúleo e penoso. Durante toda a atividade esses estudantes faziam questão de demonstrar que ninguém os orienta a nada, que eles são as suas próprias referências e, assim, não escutam ninguém e estão sempre em postura defensiva e combativa.

O Círculo Epistemológico no 2º Termo B da Escola do Bairro: uma lição de carinho e responsabilidade

A presença da pesquisadora nessa turma se tornou rotineira, devido ao seu interesse em conhecer mais sobre a organização de turmas multisseriadas. Observe-se, no entanto, que a Secretaria Municipal de Educação não reconhece a existência de salas multisseriadas.

A professora da turma explica que esse processo é feito de forma interna para garantir o direito do aluno de aprender, mas que encontram muitos empecilhos para mantê-la aberta, tendo a diretora de pedir, todo semestre, autorização para o funcionamento dessa sala, que legalmente é uma sala de alfabetização II. Nessa turma há alunos de Alfabetização I, Alfabetização II, Básica I e Básica II. Anteriormente, a turma era dividida em quatro, mas a Diretoria Regional não deixou abrir separadamente.

Na noite do encontro, a pesquisadora não precisou se apresentar, mas fez questão de retomar as causas que a levaram a frequentar a turma; feito isso, abriu o primeiro bloco de perguntas questionando os motivos que os fizeram deixar o ensino regular, tendo obtido as seguintes respostas: (I) necessidade de trabalhar para sustentar a família; (II) casamento e gravidez na juventude; (III) dificuldades de aprendizagem; (IV) deficiência intelectual e (V) outras responsabilidades familiares.

O retorno à escola também foi questionado e, entre as respostas, estão o incentivo da família e dos patrões, o desejo de aprender a ler a bíblia com autonomia e a necessidade de saber escrever uma redação para concorrer a uma vaga de emprego. Ainda sobre o retorno, uma estudante comentou que já estudava nessa escola, mas que teve de abandonar as aulas em 2014 porque não conseguiu manter o pagamento do aluguel da casa onde morava. Nesse ano, voltou a morar no bairro e logo em seguida fez a sua matrícula.

O diálogo desencadeado com esse grupo foi tão fluído que a pesquisadora desistiu de seguir o roteiro e foi apenas intervindo nas reflexões quando necessário. Os depoimentos dos estudantes anunciaram grande receio de terem de deixar a turma da professora alfabetizadora ao final do período; alegaram que, atualmente, eles passam de um período para o outro mesmo sem saber ler e escrever. Essa situação já fez com que vários estudantes começassem a faltar para perder a vaga e, assim, retornar no mesmo período.

A queixa sobre a promoção automática teve concordância de todos os participantes. Sobre isso, a professora comentou que desde o final da pandemia, no ano de 2021, ela não tem mais autonomia na decisão sobre as progressões ou retenções dos seus estudantes, pois os resultados vêm prontos da Secretaria de Educação. Diante dessa situação, questiona seu papel na gestão pedagógica de seus estudantes. Outro aspecto que a professora pontuou considerava

que os estudantes são adultos, sugerindo que eles próprios deveriam participar da decisão de serem promovidos ou, para não usar o termo "retido", "estar em continuidade" no termo, para assim terem mais tempo para consolidarem as aprendizagens necessárias.

Perante essa situação, uma estudante pediu a palavra e comentou que sabia que não tinha conhecimento necessário para passar para o 3º termo, mas como não tinha faltas foi promovida. Ressalta que a professora até tentou falar com a supervisora sobre a condição dessa aluna, mas ela não aceitou analisar as avaliações e seguiu a legislação em vigor, promovendo a aluna. Dado tal contexto, a aluna contou que passou de termo sem saber quase nada e acabou desistindo de estudar, concluindo que só retornou no semestre em curso porque teve a garantia da diretora de que iria frequentar a turma da alfabetização.

Sobre a turma ser multisseriada com autorização do órgão regional, a professora conta que a aplicação das provas externas causa muito desconforto e acaba constrangendo os estudantes, em razão da não adequação desses instrumentos às necessidades de aprendizagens. Isso se deve a que são aplicados os mesmos instrumentos a toda a turma e de forma homogênea, desconsiderando a diversidade de níveis de aprendizagem existentes em sala. E o que é mais surpreendente é que a professora comenta que nunca teve acesso aos resultados dessas provas.

Ao chegar ao final da atividade, a pesquisadora agradeceu a presença de todos e se despediu com muito carinho de uma turma que a recebeu de forma muito acolhedora.

O Círculo Epistemológico no Módulo I da Escola do Horto: o direito de frequentar a escola

A proposta aplicada a esse grupo foi diferenciada das demais, pois ela é composta de estudantes idosos, com apenas 3 alunos mais jovens, e parte deles são pessoas com deficiência. Desse modo, o diálogo estabelecido não teve tanta autonomia e precisou da participação da professora regente e das professoras de apoio (estagiárias de Pedagogia).

Ao serem perguntados sobre os motivos que os fizeram deixar a escola, a primeira resposta foi a de que naquela época mulher não ia para a escola, ficava em casa para ajudar nos afazeres domésticos e na roça. Os depoimentos de alunos que nunca frequentaram a escola na infância ou na juventude eram comuns. Eles relataram que estar na escola e ter a oportunidade de aprender a ler e a escrever, principalmente em letra cursiva, trazia uma alegria e um orgulho muito grandes. Comentaram que os desafios da vida não lhes permitiram estudar antes, mas que, naquela escola, que tem um horário tão bom, fica fácil vir todos os dias. Sobre a frequência, houve manifestação unânime: considerar que somente faltam quando têm consulta marcada no posto de saúde, que é ao lado da escola.

Considerando os estudantes mais jovens, um deles tem deficiência intelectual leve e se expressa com facilidade; o segundo, um pouco mais velho, mas que não chega a ser considerado idoso, também se expressa com tranquilidade e relatou que trabalha no comércio com a família; a última, uma jovem de 18 anos, não transpareceu ter alguma deficiência, mas relatou que passou por uma relação familiar tumultuada que demandou mudança constante de cidade, o que ocasionou o seu atraso escolar.

Os estudantes com deficiência intelectual, quando chamados pela pesquisadora, também participaram manifestando, cada qual à sua maneira, que gostam de vir para a escola. Entre eles um idoso de mais de 70 anos, que vive em um abrigo e frequenta as aulas todos os dias por ter acesso ao transporte educacional gratuito, não conseguiu verbalizar a alegria, mas expressava esse sentimento no olhar, no sorriso e na necessidade do toque acolhedor.

A atividade nessa turma teve duração de quase 1 hora. Com ela foi possível averiguar que: (I) os idosos não deixaram a escola, eles sequer entraram nela na juventude; (II) muitos voltaram porque já encerraram as obrigações com seus familiares, como cuidar dos filhos e depois dos netos; (III) alguns retornaram por prescrição médica, e (IV) a alegria de saber ler e escrever é um sentimento muito forte e traz a esses estudantes muito orgulho.

Sobre as implicações geracionais, não foi necessário entrar nesse bloco de intervenção porque todos trabalham de forma coletiva e colaborativa e se ajudam mutuamente. Além disso, as indagações sobre as mediações docentes e gestão pedagógica foram até levantadas e receberam respostas muito positivas quanto à atuação docente, de aceitação geral. Sem nada mais a tratar, a pesquisadora encerrou o encontro agradecendo a presença e a contribuição de todos.

O Círculo Epistemológico no Módulo III da Escola do Horto: alegria e o reconhecimento da importância de aprender

A dinâmica nesse grupo foi bem agitada, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Após o estabelecimento da ordem dos depoimentos, foi possível coletar informações muito importantes e altamente relevantes para o estudo.

A pesquisadora se apresentou e explicou os motivos que a levaram a estar ali com a turma. Mesmo antes de iniciar qualquer indagação, uma estudante já se adiantou dizendo “que bom que ‘as meninas’ não vieram hoje, porque do contrário, não seria possível fazer essa atividade.” Ao ser perguntada sobre quem são as meninas, a estudante respondeu que são alunas mais jovens muito bagunceiras que só vêm para atrapalhar a aula. O discurso da estudante anunciou o descontentamento e o desconforto dos outros estudantes da sala em ter de conviver

com alunas muito agitadas e que dispersam muito a aula. Seu depoimento reforçou o desejo dos demais estudantes de não misturar, em uma mesma turma, jovens com adultos.

Sobre os motivos que fizeram com que deixassem a escola, o trabalho na roça foi o que mais apareceu, seguido dos afazeres domésticos e da ideia, naquela época, de que a mulher não precisava estudar.

Quanto ao procedimento da promoção automática, os estudantes se manifestaram totalmente contra e alertaram que o certo é o aluno passar de módulo apenas quando tem condições de frequentar o módulo seguinte, e que essa avaliação tem que ser do professor, como no passado. Em relação a isso, uma estudante comentou que não adianta passar de ano sem saber o conteúdo, sem saber usar o computador, ressaltando que todos deveriam fazer um abaixo-assinado para acabar com essa forma de passar o estudante sem que ele saiba do que precisa de verdade. Ainda sobre a temática da promoção automática, outro estudante relatou que muitos conhecidos e vizinhos que estudaram naquela escola saíram sem concluir, justamente porque passaram de módulo sem saber o que deveriam e não se sentiram seguros para continuar.

Ao tratar da questão do horário das aulas, os estudantes confirmaram que poder estudar no período matutino é essencial para a manutenção da frequência, pois se fosse no horário noturno certamente não teriam voltado a estudar, devido à falta de segurança no bairro.

Sobre a gestão pedagógica docente e a relação com os demais funcionários da escola, todos os depoimentos foram no sentido de elogiar a atuação desses profissionais, que sempre são muito atenciosos e acolhedores. Reforçaram que os professores têm muita paciência e as "lições" são discutidas e bem explicadas. Desse modo, quando resta alguma dúvida sobre a atividade, os estudantes não têm receio de perguntar.

Ao encerrar a atividade agradecendo a todos pela participação, a pesquisadora foi surpreendida com um pedido, uma solicitação inesperada: os estudantes anunciaram o desejo de permanecerem na Escola do Horto para conclusão do Ensino Médio e pediram que constasse esse pedido no estudo; a ideia de sair daquele espaço tão acolhedor e de ter que frequentar uma unidade escolar no período noturno assusta a muitos, por isso anunciavam que não dariam continuidade aos estudos nessa hipótese. Cabe ressaltar que a Escola do Horto é uma instituição municipal que atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio é de responsabilidade do governo estadual.

O encontro foi encerrado com os agradecimentos da pesquisadora pela participação e contribuição de todos.

O Círculo Epistemológico com os gestores do Observatório da EJA em Heliópolis: movimento e luta pela permanência da EJA no território

O Observatório da EJA em Heliópolis é formado por um grupo de gestores e professores das escolas da região, mais representantes da comunidade, lideranças dos movimentos sociais e pesquisadores do entorno. O objetivo dos encontros é avaliar o atendimento da modalidade na região sobre os aspectos relacionados a demanda, fluxo, matrículas, abertura e fechamento de turmas.

A dinâmica do Círculo Epistemológico com esse grupo teve a duração de 2 horas e possibilitou verificar a existência de muitos fatores que impactam diretamente no objeto deste estudo. O encontro contou com a participação de 13 integrantes, cada qual representando uma instância, com exceção da presença do representante dos estudantes. O encontro foi aberto pela diretora de uma escola da região, que também dirige a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (Unas), no qual ela relatou sobre a dificuldade de abrir e manter novas turmas de EJA devido aos empecilhos impostos pela Diretoria Regional. Em seguida, ela descreveu o cenário das turmas de EJA que oferece em sua unidade escolar e contou um pouco sobre as dificuldades em manter uma turma multisseriada, por causa do descompasso existente entre a demanda dos estudantes e a autorização para a abertura de novas turmas pela Diretoria de Ensino.

A diretora continua dizendo que a ideia desse colegiado é trocar informações sobre as turmas, principalmente as do Fundamental I, na qual não tem fortalecida a política pública para a sua manutenção. Reforça ainda haver demanda, mas o que não existe é justamente política pública, portanto, não tem atendimento para o que as pessoas precisam. Nesse sentido, a diretora provoca os participantes a pensarem sobre as principais demandas de suas unidades, para que se possa traçar um plano de trabalho, e sobre a necessidade do engajamento com os movimentos sociais da cidade. Seguiu propondo a reflexão sobre um novo formato para o oferecimento da EJA que pudesse atender às demandas dos estudantes, uma nova organização que teria início na condição de projeto-piloto, para que pudesse ser avaliado ao final de um período determinado. A diretora afirmou que todas as inovações implementadas no bairro de Heliópolis seguiram esse caminho, até serem normatizadas pelo poder público.

Sobre a introdução da diretora, houve um depoimento sobre a necessidade de reconhecimento das demandas e expectativas do estudante da EJA. Esse estudante busca a escola que deixou no passado, com cadernos repletos de registros que, muitas vezes, não refletem a consolidação da aprendizagem. Em seguida, foi citada a situação vivenciada em um

Cieja localizado em outra região da cidade, o qual tem muita força representativa em todas as regiões já que foi constituído por meio de muita luta e pelo apoio dos membros da comunidade, lançando os caminhos para a abertura de outras unidades em todas as regiões.

Esse equipamento vem sofrendo sucessivas intervenções da Secretaria de Educação dado o atendimento à legislação[56] vigente, que não incorpora as demandas dos estudantes. A diretora comenta que foi preciso a constituição de um "cinturão" de vereadores apoiadores para proteger esse Cieja e completou dizendo que os membros da gestão que representam o poder público vigente vêm enfraquecendo os coletivos, sob o argumento de cumprimento da legislação, a qual, como dito, não reflete as necessidades dos estudantes adultos.

Nesse ínterim, houve a explicação sintetizada da normativa por uma integrante do grupo, para que os membros dos movimentos sociais pudessem entender melhor. A professora explicou que a IN SME n.º 30 veio para desmontar a EJA, na medida em que definiu onze itens que precisam ser justificados nos casos de retenção, uma documentação profusa que faz, ao fim e ao cabo, com que o estudante tenha aprovação automática, sem contar que a Instrução foi publicada no final de outubro, sem nenhuma chance de discussão dos envolvidos. O fato é que a Instrução Normativa vigente é do ano de 2023, mas desde o período pandêmico os estudantes vivem o processo de promoção automática.

Tal situação motivou o depoimento de uma outra diretora sobre um caso de uma estudante que se matriculou na EJA no auge da pandemia, precisou participar das aulas pelos meios tecnológicos e como não tinha acesso aos equipamentos necessários, depois dos dois anos ela foi promovida e recebeu o certificado do Ensino Fundamental, mas saiu da escola da mesma forma que entrou. No ano em curso, ela procurou a escola para verificar se poderia voltar; para atender à aluna, a diretora permitiu que ela frequentasse as aulas como ouvinte, situação que não é regulamentada na Educação Básica. A diretora ainda ressaltou que, para garantir o direito de aprendizagem da estudante, está cometendo um ato ilegal, tudo por conta da imposição de uma normativa que não teve a escuta dos envolvidos no seu processo de construção e articulação.

[56] Instrução Normativa SME n.º 30, de 31 de outubro de 2023, define orientações às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Médio no que se refere aos registros de vida escolar e às ações de acompanhamento pedagógico. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/17898-instrucao-normativa-sme-n-30-de-31-10-2023-define-orientacoes-as-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-fundamental-e-medio-no-que-se-refere-aos-registros-de-vida-escolar-e-acoes-de-acompanhamento-pedagogico, Acesso em 30 jul. 24. Essa instrução apresenta onze incisos com instruções básicas para a aprovação do estudante. No caso de um desses itens não ser atendido, o estudante tem garantida a promoção automática, mesmo que não comprove conhecimento adequado para a promoção.

Outro aspecto relevante pontuado pelo grupo foi o reconhecimento de que existe um grande projeto de desmonte da EJA pelo poder público, haja vista que algumas instituições particulares oferecem a modalidade sem custos aos estudantes. Diante disso, a pergunta não é mais entender o porquê do desmonte da EJA, mas para quem será entregue a EJA da nossa cidade. Relato do representante da educação formal explica que o desmonte ocorrido na EJA regular também ocorre com as turmas do Movimento de Alfabetização (Mova). Os supervisores de ensino que regulamentam as turmas do Movimento utilizam um aparato burocrático totalmente inalcançável pelos educadores e coordenadores das organizações da sociedade civil. Sem o repasse financeiro da prefeitura, feito com a anuência da supervisão escolar, os estudantes ficam sem o lanche e o educador sem a ajuda de custo, o que enfraquece o trabalho pedagógico.

Em seguida, uma das participantes apontou a dificuldade que vem encontrando em dar aulas na EJA, em particular no que tange à distância das faixas etárias nas turmas, na medida em que se encontram, na mesma sala, estudantes jovens que passam o dia dormindo e tomando iogurte, mas que dominam os recursos tecnológicos, e estudantes mais velhos, trabalhadores, que enxergam na escola somente o lápis e o caderno cheio de atividades copiadas da lousa - essa situação precisa ser repensada urgentemente. Rebatendo a afirmação da colega, outro representante lembrou do fechamento contínuo das turmas de EJA e questionou: como atender o estudante que busca a escola do passado, do lápis e do caderno, concomitantemente com o estudante que está imerso nas novas tecnologias?

São muitas as mudanças e as dinâmicas encontradas na escola, onde se encontram professores conservadores e contemporâneos, permanece a mesma. Há alguns anos, era oferecida apenas a suplência como forma de atendimento aos estudantes jovens e adultos. Com o tempo, vários outros modelos surgiram, fragmentando a modalidade, modelos que os munícipes nem conhecem. Não se pode desconsiderar que ainda persiste um engessamento teórico e que a escola é uma instituição conservadora.

Atualmente, a juvenilização invadiu a EJA, mas os professores ainda buscam o perfil de aluno da época de Paulo Freire, os nordestinos. O fato é que esse aluno já é da terceira geração em que o avô é nordestino e o neto é um paulista jovem que acessa a tecnologia, mas que ainda é suprimido do sistema escolarizado por várias outras contingências que não são problematizadas pela comunidade educativa. Dificilmente um projeto dará conta de tal complexidade.

O término do encontro foi marcado pelos agradecimentos da pesquisadora e pelo compromisso de todos os membros de manter ativo esse grupo denominado Mobilização da EJA.

O Círculo Epistemológico com os professores da Escola da Praça: desvelando a realidade da EJA de forma simples e direta

A dinâmica desse grupo foi muito sintética, mas com grandes contribuições relativas à problematização dos aspectos que favorecem e/ou enfraquecem a EJA. Após a apresentação da pesquisadora e do objeto que move a pesquisa, perguntou-se sobre as dificuldades encontradas para manter as turmas abertas. Sobre essa questão, foi explicado que o calendário de abertura das turmas, em outubro, não coincide com o período de procura das vagas pelos munícipes, que acontece entre os meses de janeiro e fevereiro. Por esse motivo, tem-se um esvaziamento natural da demanda, o que impede a abertura de novas salas e, consequentemente, enfraquece a modalidade.

Outro problema enfrentando pelo estudante, que o afasta cada vez mais da escola, é a dificuldade de acesso aos aplicativos voltados para o requerimento de passe escolar junto ao órgão responsável do poder público. Além da necessidade de se ter acesso a banda larga e de possuir um equipamento tecnológico, o estudante precisa dominar um conhecimento específico para manusear e processar sua solicitação do passe escolar gratuito. Como esse aplicativo apresenta um certo nível de dificuldade e a maioria dos estudantes não são alfabetizados, não são todos os que conseguem acesso à condução gratuita - sem esse benefício o aluno não consegue manter sua frequência na escola e acaba perdendo a vaga.

O procedimento da promoção automática também foi indicado como outro aspecto que favorece a evasão do estudante, posto que, ao perceber que passou de etapa/módulo sem ter o conhecimento suficiente, ele desiste de frequentar as aulas. O estudante adulto, diferentemente do jovem, volta para a escola em busca de conhecimento, não apenas de um certificado de conclusão. Quando esse adulto percebe que não está aprendendo, ele tem a consciência de que não tem tempo nem disposição a perder, e então decide deixar a escola. Nesse sentido, o grupo defende o uso da autoavaliação como instrumento de verificação das aprendizagens, para que os estudantes possam participar da construção da ata final de resultados e contribuir para a sua própria promoção ou retenção.

No que se refere às diferenças entre se trabalhar com turmas do ensino regular e turmas da EJA, o grupo apontou que, considerada a organização e o respeito dos alunos com os professores, de fato é mais tranquilo trabalhar com os adultos. Contudo, a diversidade de níveis

de aprendizagem entre os estudantes, requer do corpo docente maior desempenho no planejamento e na articulação das propostas didático-metodológicas.

Outros fatores foram pontuados para justificar o enfraquecimento do trabalho na EJA, como: (I) a violência doméstica vivenciada; (II) a falta de visibilidade e de políticas públicas voltadas para a modalidade, e (III) a busca dos estudantes pelo formato de escola que deixou no passado.

Sem nada mais a tratar, a pesquisadora encerrou a atividade agradecendo a presença e participação de todos os envolvidos.

O Círculo Epistemológico com os professores da Escola do Horto

Esse encontro ocorreu no momento de formação semanal do grupo e demandou um tempo maior, cerca de 2 horas, se comparado ao tempo de duração dos encontros com os outros grupos. Cabe lembrar que na Escola do Horto todos os professores fazem parte da formação continuada, motivo que fez com que os diálogos e as reflexões se alongassem um pouco mais.

A pesquisadora deu início indagando sobre como definem a Escola do Horto enquanto instituição escolar exclusiva no atendimento de jovens e alunos. Em resposta, o grupo comentou que a Escola do Horto representa um lugar de garantia de direitos baseado no conceito de educação para a vida, pelo qual o estudante pode ter a oportunidade de se especializar, se aprimorar e ainda acessar o ensino técnico.

O grupo foi indagado sobre as expectativas dos estudantes que procuram a Escola do Horto. Os participantes alegaram que os estudantes procuram a escola para ter acesso à cultura escrita e, assim, se sentirem incluídos na sociedade letrada. Em alguns casos, os estudantes procuram a escola para aumentar o nível escolar e poder concorrer a um emprego melhor, e até mesmo para dar continuidade aos estudos e poder acessar a universidade.

Ainda sobre as características da Escola do Horto, a pesquisadora pediu que o grupo falasse um pouco mais. Então, o grupo fez uma breve apresentação sobre a organização e o funcionamento da instituição e, dentre os apontamentos, o que teve maior ênfase foi o referente ao trabalho docente mediado por projetos interdisciplinares. Os professores reforçaram que não há plano de aula que não esteja conectado ao projeto do semestre: todos os professores, de todas as disciplinas têm na temática do projeto a base para a construção de suas sequências didáticas; não são aplicadas atividades ocasionais ou aleatórias, dado que o tema do projeto semestral é definido em conjunto por docentes e alunos em assembleias abertas.

Em continuidade, a pesquisadora perguntou sobre o fenômeno de juvenilização e de como ele impacta a gestão das relações interpessoais da sala e a escolha das estratégias didático-metodológicas pelos professores. Sobre esse assunto, o grupo defendeu a ideia de que o maior conflito que enfrentam é o social: o geracional existe, não há como se negar esse fato, mas não paralisa as ações nem as intervenções docentes.

No que se refere à formação docente, o grupo respondeu que recebem semanalmente a formação pela coordenação pedagógica, formação que visa conhecer (e reconhecer) as demandas do território e as necessidades de aprendizagens dos estudantes. Os participantes pontuaram, com veemência, a falta da formação inicial para o trabalho com os estudantes da EJA. Nem todas as instituições de ensino superior têm propostas sistematizadas para a formação de professores no atendimento da modalidade.

Sobre a questão voltada às avaliações e os mitos que a cercam, a pesquisadora quis saber um pouco mais sobre como essa temática é encarada pelos estudantes e como ela é tratada na Escola do Horto. O grupo entende que há uma tensão, uma expectativa e, em alguns casos, até um certo desespero em relação às avaliações, pois os estudantes têm uma memória negativa sobre o que é uma avaliação. Esses sentimentos existem porque a escola, na sua história de constituição, tratou a avaliação de determinada maneira. Os professores afirmaram que este instrumento tem que ser usado como um "suleador"[57], não como punição. Nessa escola, para esse grupo, a avaliação é um instrumento orientador, jamais tendo sido usada como ferramenta de opressão ou de dominação. Para os estudantes, a avaliação é um validador das aprendizagens e, quando eles percebem que não avançaram, ficam muito apreensivos.

Sobre essa percepção, a pesquisadora questionou o grupo se esse sentimento de insegurança pode causar sua saída precoce da EJA, ao que o grupo respondeu indicando que o conhecimento precisa de tempo para a sua efetivação, que se na primeira frustração o aluno desistir e evadir, não há como garantir os avanços. O que é diferente no que se refere à promoção automática legalizada pelo sistema, pelo que se conclui que a EJA não deveria ter o mesmo formato da escola regular. Essa situação é muito complexa, pois implica aprendizagem diferenciada.

Dando término à atividade, a pesquisadora indagou sobre o desejo dos estudantes de permanecerem na Escola do Horto para seguirem com o Ensino Médio. Sobre essa questão, o

[57] O verbo Sulear, criado por Marcio D'Olne Campos e utilizado por Paulo Freire como uma "bússola" que aponta para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-o a outro verbo, esperançar. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2021/09/13/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-sendo, acesso em 30 jul. 24.

grupo primeiramente apontou que a escola não pode ser vista como um clube nem pode ser entendida como um espaço exclusivamente social, vale dizer, a escola não pode exercer essa função assistencialista, e sim sua função educadora. O estudante precisa vencer os desafios propostos e evoluir cognitivamente e nas relações que estabelece com os outros. Essa postura dos estudantes revela o quanto não conseguem entender a sociedade como um organismo aprendente.

Não havendo mais nada a tratar, a pesquisadora encerrou o encontro agradecendo a presença e a contribuição de todos os envolvidos.

6. Considerações transitórias e introdução à qualificação dos dados

Escrever sobre a construção deste capítulo foi reviver a parte mais intensa deste trabalho, pois nele constam os relatos, as vivências, as impressões e as emoções ocorridas ao longo da trajetória da pesquisa empírica, tornando-o, assim, primordial para a consolidação do estudo.

Este capítulo foi dividido em quatro partes: (I) a primeira indica o universo da pesquisa, descrevendo quais as instituições e os sujeitos que fizeram parte desta investigação; (II) a segunda buscou contextualizar esses espaços, localizando-os nos territórios e apresentando a sua estrutura e organização; (III) a terceira parte apresentou os instrumentos metodológicos usados ao longo da pesquisa, e (IV) a quarta parte apresentou os dados encontrados.

No próximo capítulo, a análise do conteúdo está alicerçada nos princípios de Laurence Bardin e a qualificação dos dados, na mediação do Estruturalismo Genético de Lucien Goldmann, pelo qual se verificam as totalidades estruturadas, procurando destacar a dialética entre o todo e as partes, sob o entendimento de que é impossível compreender a totalidade sem a articulação das suas partes, ou seja, sem perceber o lugar que elas ocupam nas relações.

Desse modo, as categorias que permearão a análise dos dados serão: visão de mundo, estrutura significativa, compreensão, explicação, consciência real, consciência possível e sujeito transindividual.

CAPÍTULO V
INCONCLUSÕES NECESSÁRIAS

1. Os caminhos escolhidos para a análise dos dados

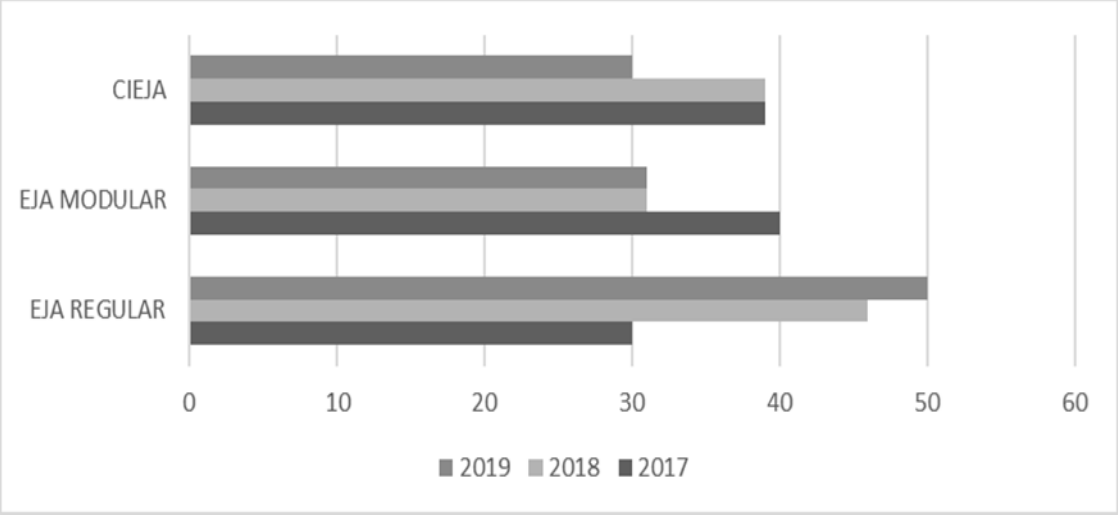
Os caminhos percorridos nesta trajetória de reconhecimento dos processos e procedimentos escolares que levam à "evasão" dos estudantes da EJA foram descontínuos e contraditórios. As primeiras inquietações motivadas pelo elevado fluxo de entrada e saída dos estudantes da modalidade se deram ainda nos primeiros anos de exercício na função como coordenadora pedagógica. Naquele momento, a justificativa do alto fluxo de saída dos estudantes centrava-se principalmente nas questões externas à escola, como o cansaço do estudante relacionado às horas de trabalho, o acesso precário aos meios de transporte e as inúmeras responsabilidades familiares da vida adulta, numa relação direta de trabalhador que estuda, e não o seu contrário.

Entretanto, essa perspectiva perdeu parte de sua validação quando do envolvimento da pesquisadora com outras formas de atendimento da EJA que buscam, na sua organização, minimizar as dificuldades referentes aos horários e às demandas externas dos estudantes adultos e trabalhadores, os quais, mesmo sob tais condições vividas nessas unidades, também apresentam fluxo dinâmico de entrada e de saída de estudantes.

GRÁFICO XIV

Percentual das matrículas e do fluxo de evasão dos estudantes ente 2014 e 2020

EJA Regular, Modular e Ciejas



Fonte: Centro de Informações Educacionais de SME/SP. Elaboração da autora.

A análise dos dados gerenciais da Secretaria Municipal de Educação alerta para a existência de um movimento de entrada e saída consecutiva em três das cinco formas de atendimento: na EJA regular, na modular e nos Ciejas, com maior incidência na EJA regular. Por força desses dados, reconhecer que apenas os fatores externos à escola seriam as causas da "evasão" ou do fluxo contínuo de entrada e saída do estudante já não era mais suficiente. Era necessário compreender como a estrutura interna da escola também poderia, ou não, influenciar na saída antecipada dos estudantes da EJA da escola.

Perante esse cenário de dúvidas e contradições, o estudo dos processos e procedimentos escolares que levam à "evasão" do estudante da EJA foi iniciado, passando por todas as fases da pesquisa acadêmica: levantamento da literatura científica; reflexão sobre a história da modalidade; apresentação dos contextos atuais e investigação empírica.

Portanto, a partir desta seção serão apresentadas as análises dos "achados da pesquisa" sob as lentes do método de Análise de Conteúdo, com base nas contribuições de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco e Laurence Bardin; da Análise do Discurso, com as contribuições de Eliseo Verón, e do Estruturalismo Genético, com o suporte de Lucien Goldmann.

A Análise do Conteúdo

Em posse dos "achados da pesquisa" levantados por meio da observação, das entrevistas, da aplicação do inquérito e das sessões do círculo epistemológico, iniciou-se a fase de estudo dessas informações. Para tanto, um dos métodos de análise utilizados foi o da Análise do Discurso, a partir das contribuições de Franco (2018) e Bardin (1977).

A Análise do Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (mensagens) que visa reconhecer indicadores que permitam fazer inferências sobre as condições de produção/recepção dessas mensagens. Sobre o conceito da Análise de Conteúdo, Franco (2018, p. 12) indica:

> O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

Portanto, a emissão das mensagens está vinculada às relações e contextos de seus produtores (Franco, 2018), que envolvem questões econômicas, sociais e histórico-culturais.

O processo de Análise do Discurso é dividido em três etapas: (I) a organização; (II) a codificação e (III) a categorização do material.

A fase da organização, ou pré-análise, compreende o momento em que o pesquisador vai reler os textos (leitura flutuante), rever o conteúdo (escolher os documentos), reunir os textos a partir de conceitos que se assemelham (constituição do *corpus*) e formular hipóteses a respeito das informações encontradas, num processo de tratamento dos resultados obtidos para preparar o material para a próxima fase. O tratamento descrito na primeira fase é pautado em algumas regras apontadas por Bardin (1977) como fundamentais para a separação dos documentos, são elas: a regra da exaustividade (contemplar todos os aspectos indicados no itinerário), da representatividade (conter a representação do universo pesquisado), da homogeneidade (seguir as escolhas das unidades de registro) e da pertinência (estar adequado ao conteúdo e objetivos do trabalho).

A segunda fase é a codificação, momento em que o pesquisador precisa identificar as unidades de registro no texto que podem ser indicadas por meio de palavras, temas, objeto, personagem, acontecimento ou documento. Essas unidades de registro precisam ser relacionadas às unidades de contexto, caracterizadas por inferências externas da linguagem como o contexto social e as relações histórico-sociais. Em outras palavras, é preciso relacionar o discurso pronunciado com o sujeito que fala, com as condições sociais desse sujeito e sua história e trajetória cultural.

A terceira fase é a categorização, na qual o pesquisador vai relacionar as unidades encontradas nas fases anteriores a categorias maiores. Esse agrupamento pode ser feito usando o critério semântico, sintático, léxico ou o expressivo. A contribuição deste método de análise encontra-se no procedimento de separação das partes do conteúdo, feita de forma sistêmica e bem delineada, pela qual se promove a compreensão da mensagem e a busca de novos conhecimentos.

A Análise do Discurso

Esta pesquisa também utilizou as contribuições da Análise do Discurso de Eliseo Verón, que dedicou seus estudos à pesquisa empírica dos instrumentos de análise da comunicação e do

discurso social. Verón superou a visão dicotômica e binária do signo *saussureano*[58], composto de quatro pares de conceitos: sincronia vs. diacronia; língua vs. fala; significante vs. significado; e sintagma vs. paradigma. Esclarece Verón (1980, p. 76) que

> ao rejeitar o "real em si" que se supunha existir fora da linguagem (a linguagem não é "uma nomenclatura, ou seja, uma lista de termos correspondendo cada um a uma coisa"), eliminou-se, com isso, uma questão bem mais importante: a construção do "real", o afeiçoamento de sistemas de representação, terceiro termo essencial de qualquer funcionamento de sentido.

Essa estrutura dicotômica defendida por Ferdinand de Saussure promove uma relação linear de sentido do discurso e não considera a existência de um terceiro termo: a questão da materialidade do sentido. Para Verón, a produção discursiva depende, diretamente, das inferências sociais, culturais e do contexto sociopolítico e econômico em que "[...] o ideológico é uma dimensão constitutiva de qualquer sistema social de produção de sentido." (Verón, 1980, p. 104) Assim, falar em discursos pressupõe a produção de sentidos e de ideologia.

A Análise do Discurso de Verón busca compreender a mensagem que está além da interpretação do texto e das informações objetivas que ele expressa. Seu método propõe investigar as condições econômicas, sociais, históricas e culturais que envolvem a produção da mensagem, em busca da mensagem não dita, implícita, subjetiva que não se manifesta. Para tanto, esse procedimento procura focar no reconhecimento das inferências externas compreendidas na produção do discurso.

Segundo esse autor, o sistema de produção dos discursos sociais apresenta três fases: produção, circulação e reconhecimento. Esse processo não é linear, pois um conjunto textual sempre terá duas leituras possíveis: uma feita pelo processo de produção e a outra pelo reconhecimento do discurso. A circulação é a relação existente entre essas duas fases: a produção do discurso e o seu reconhecimento. Desse modo, a teoria dos discursos sociais se encontra em um plano translinguístico, para além da interpretação da mensagem explícita (verbal ou escrita).

A trajetória teórico-metodológica de Verón presume que a produção social do sentido está relacionada com a teoria da discursividade, caracterizada pela superação dos limites impostos pela linguística e pela semiótica, com a introdução da materialidade do sentido, mediado pelos contextos reais. É assim que a semiologia proposta por Verón indica que a

[58] Refere-se a Ferdinand de Saussure (1857-1913), filólogo e linguista suíço considerado o responsável por transformar a linguística em uma ciência, ao definir a língua como objeto de estudo. Ele contribuiu para a linguística, a semiótica e a semiologia contemporâneas, e ainda para a teoria dos signos. Disponível em: www.unifal-mg.edu.br/petletras/teoria-linguistica-saussure-e-as-dicotomias-linguisticas. Acesso em 12 ago. 24.

concepção de um conjunto significante não é do todo linguístico, mas composto também dos aspectos extralinguísticos, a semiose social.

A análise dos dados sob as lentes do Estruturalismo Genético

Os dados encontrados na pesquisa também serão analisados sob as lentes do Estruturalismo Genético de Lucien Goldmann, um método que procura analisar as totalidades estruturadas e a dialética entre o todo e as partes, entendendo que é impossível compreender a totalidade sem a articulação das suas partes e sem perceber o lugar que elas ocupam nas relações. Cabe ressaltar que as pesquisas de Lucien Goldmann se encontram sob o signo da filosofia marxista. (Löwy, 2008, p.21)

O estruturalismo genético é a maneira pela qual Goldmann define o método dialético marxista. Seu ponto de partida é a categoria da totalidade, que segundo Lukács introduz o princípio revolucionário no campo da ciência (Löwy, 2016, p. 26). A totalidade é considerada enquanto realidade histórica e produto da atividade humana em construção, distante de um modelo teórico abstrato e formal. Para Goldmann (*apud* Löwy, 2008, p. 24), a totalidade é a realidade universal que engloba a materialidade e a espiritualidade.

Sobre as contribuições de Goldmann para a sociologia do conhecimento, Löwy (2013, p. 166-167) esclarece:

> De acordo com Goldmann, a tese central e constitutiva da sociologia do conhecimento é que a estrutura categorial da consciência do pesquisador é um "fato social" que se relaciona com as aspirações e interesses dos diferentes grupos sociais. Esta concepção não está em contradição com a pretensão da ciência em atingir uma verdade objetiva? Não conduz ela necessariamente ao relativismo, ao caos de ideologias contraditórias? Goldmann nega, na medida em que, para ele, as diferentes perspectivas não têm o mesmo grau de adequação ao objeto e não têm o mesmo valor cognitivo: daí a necessidade daquilo que ele chama de uma "sociologia diferencial do conhecimento" ou uma epistemologia sociológica diferencial.

O conceito defendido por Goldmann é genético porque busca a gênese do processo de constituição histórica do sujeito/objeto, da sua totalidade e estrutura; e é estrutural porque compõe um processo de formação pautado no movimento contante de estruturações e desestruturações, isto é, pautado na mudança. Sobre o Estruturalismo Genético, Romão (2007, p. 76-77) assim contribui:

> Um dos pontos de partida mais importantes do Estruturalismo Genético é que todos os seres humanos, individual ou socialmente, estão à procura de equilíbrio na sua relação com a natureza e com os outros homens e mulheres ou com grupos sociais. E

> este equilíbrio é obtido quando ocorre uma acomodação da sua consciência e de sua *práxis*, no sentido de se considerarem capazes de enfrentar e de solucionar os problemas e os desafios que lhes são colocados por aquelas relações. O desequilíbrio decorrente de uma desestruturação pessoal ou coletiva, pelo contrário, é gerado por um sentimento ou impotência epistemológica, ética e *praxiológica*. E embora tais conclusões não estejam explicitadas na teoria goldmanniana, podem dela ser inferidas.

Em função da escolha Estruturalismo Genético como método de referência, os conceitos utilizados na categoria da totalidade foram: (I) visão de mundo, que trata de uma elaboração coletiva de determinados grupos constituída sob um processo de estruturação do equilíbrio entre sujeito e meio ambiente; (II) estrutura significativa, estruturas de pensamento de grupos sociais constituídas por meio das relações com os outros grupos, com as instituições e com a sociedade na totalidade; (III) compreensão, procedimento que busca entender a estrutura significativa imanente do sujeito/objeto do estudo, e (IV) a explicação.

Feita a conceitualização breve e simplificada dos três métodos de análise utilizadas nesta pesquisa: a Análise de Conteúdo; a Análise do Discurso e a categoria de totalidade segundo o Estruturalismo Genético, a próxima seção visa descrever o tratamento dos dados no processo de verificação das hipóteses indicadas no início deste estudo.

2. O Tratamento dos Dados

O método da Análise de Conteúdo

O tratamento dos dados seguiu a orientação das etapas indicadas pelo método da Análise de Conteúdo, tendo início com a organização do material. Foram organizados os textos referentes à observação realizada nas turmas da EJA, às entrevistas aplicadas com estudantes, professores, gestores e formadores da EJA, aos depoimentos dos círculos epistemológicos e aos resultados obtidos no inquérito por meio da Escala Likert.

A organização dos dados

Na fase da organização foram selecionados 26 documentos: 8 deles são textos referentes à observação, outros 8 resultam das entrevistas semiestruturada e estruturada, 9 são registros dos círculos epistemológicos e 1 texto refere-se aos resultados encontrados no inquérito.

A codificação dos dados

Na fase de codificação houve a necessidade de separar as unidades de registro de cada instituição pesquisada, a fim de aprofundar as reflexões sobre a relação entre as repostas dadas

e seus contextos, principalmente os que se relacionam ao território e à organização do atendimento.

No que se refere à Escola da Praça, as unidades de registro encontradas foram: (I) conflitos geracionais contantes entre os estudantes; (II) faltas excessivas; (III) aulas repetitivas e sem planejamento adequado; (IV) baixa interação entre professores e estudantes; (V) infantilização das atividades propostas; (VI) trabalho docente com conteúdo desconectado das atividades do contexto adultos; (VII) evidente postura passiva de uma parcela dos professores e situação de constrangimento e conflito na relação com os estudantes; (VIII) exemplos práticos significativos, mas não raros; (IX) presença da promoção automática mesmo sem aprendizagem; (X) falta de escuta do estudante; (XI) vulnerabilidade social e econômica da comunidade, e (XII) descrédito na organização da escola.

Terminada a análise da Escola da Praça, passou-se ao levantamento das unidades de registro dos documentos de pesquisa referentes à Escola do Bairro, nos quais foram observados os seguintes apontamentos: (I) o ambiente é favorável e adequado; (II) o conteúdo trabalhado dialoga com as necessidades do público adulto; (III) existe uma adequação das atividades e do material para atender aos diferentes níveis de aprendizagem; (IV) a presença de professores experientes; (V) o uso de metodologia diversificada; (VI) o reconhecimento dos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes; (VII) a postura docente respeitosa e atenciosa; (VII) o envolvimento coletivo da turma; (VIII) as dificuldades causadas pela promoção automática; (IX) a consciência da necessidade da participação dos estudantes nas decisões e na autoavaliação; (X) a crítica do calendário por causa dos períodos que não colaboram para a realização das matrículas; (XI) o resgate dos alunos do modelo de escola que deixaram no passado; (XII) o retorno à escola por prescrição médica; (XIII) a falta da rede de apoio e de proteção para o estudante adulto; (XIV) a existência da boa relação entre alunos e professores; (XV) a insatisfação decorrente da organização dos horários de entrada; (XVI) a consciência de que a avaliação é um procedimento que assusta, mas não paralisa, e (XVII) a solicitação de mais atividades de produção de texto (instrumento atualmente requerido em entrevistas de emprego).

Finalmente, o mesmo procedimento foi realizado com os dados coletados nos documentos de pesquisa da Escola do Horto, redundando nas seguintes unidades de registro: (I) fortalecimento do planejamento coletivo e participativo com projetos interdisciplinares; (II) uso de recursos materiais diferenciados; (III) adequação das atividades; (IV) aproximação do conteúdo com as demandas da vida adulta; (V) existência de situações pontuais de conflitos geracionais; (VI) retorno à escola por prescrição médica; (VII) descontentamento com a

promoção automática; (VIII) existência do horário diurno ajuda a manter a frequência; (IX) apoio da rede de proteção aos adultos; (X) consciência da existência de demandas relacionadas com os conflitos sociais; (XI) falta de formação inicial dos docentes; (XII) consciência da aprendizagem diferenciada na EJA; (XIII) reconhecimento do papel social da escola como função educacional e não assistencial, e (XIV) avaliação como um procedimento temido, mas valorizado e considerado necessário.

No que se refere às entrevistas, também foram estabelecidas as unidades de registro conforme o perfil do entrevistado. Dessa forma, considerando as entrevistas com os professores, foram encontradas as seguintes unidades de registro: (I) tempo de carreira variado entre os docentes entrevistados; (II) ambiente de trabalho da EJA é considerado mais tranquilo; (III) necessidade de planejamento mais robusto, devido à diversidade geracional e aos níveis de aprendizagem, e (IV) necessidade de diversidade na organização das atividades propostas.

Considerando a entrevista com o grupo dos gestores, as unidades de registro encontradas foram: (I) existe a procura do aluno pelo formato de escola deixada no passado; (II) os diversos grupos etários não se misturam; (III) os professores com menos tempo de carreira têm mais dificuldades de entender a dinâmica de trabalho da EJA; (IV) a avaliação externa é considerada um procedimento inadequado, pois não se tem acesso aos resultados; (V) os alunos jovens são imediatistas e querem apenas recuperar o tempo perdido nas recorrentes reprovações; (VI) os adultos não querem ser promovidos sem construírem os conhecimentos pertinentes ao período; (VII) as práticas docentes, o acolhimento e a organização dos tempos e dos espaços são fatores importantes para o sucesso pedagógico da EJA; (VIII) a necessidade de valorização do conhecimento escolarizado; (IX) a necessidade de respeito ao tempo estrutural do aluno na EJA; (X) a carência da escuta do estudante nas tomadas de decisão, inexistente na legislação; (XI) a consciência de que a EJA não é um resumo facilitado do ensino regular; (XII) a adequação de tempos, espaços e da estrutura física é fundamental para o bom atendimento dos estudantes; (XIII) a falta de formação específica do diretor; (XIV) o esquecimento da EJA pelo poder público; (XV) a busca ativa dos estudantes é constante no comércio, nas igrejas e nas comunidades; (XVI) o desmonte da EJA começa na imposição de um calendário de matrícula que não atende às necessidades dos estudantes; (XVII) a falta de políticas públicas para garantia e manutenção da modalidade; (XVIII) a necessidade de cada escola construir sua história na EJA; (XIX) o aluno adulto não quer passar de período sem ter o conhecimento; (XX) a existência do respeito da sua realidade, com a consciência de que ela só vai mudar se o aluno frequentar as aulas; (XXI) a seriedade e o compromisso da equipe escolar também são formas

de acolhimento aos alunos, e (XXII) a escola não é clube nem entretenimento, é lugar de rotina e de regras.

Em continuidade ao procedimento, as unidades de registro encontradas no perfil dos formadores foram: (I) a formação considerando as especificidades do público da modalidade que deveria ser oferecida diretamente aos professores; (II) a necessidade do cuidado com a não proposição de atividades infantilizadas; (III) a existência de poucos subsídios para o trabalho com o público mais jovem; (IV) a falta de adequação das atividades; (V) a possibilidade de organização interna de cada escola para atender às inúmeras necessidades que não estão previstas nas diretrizes e normatizações da modalidade, e (VI) a progressão continuada que não respeita os tempos de aprendizagem dos adultos.

No que se refere ao grupo do Observatório da EJA em Heliópolis, as unidades de registro encontradas foram: (I) falta de política pública para a EJA, principalmente nos anos iniciais; (II) falta de atendimento ao que os estudantes precisam; (III) reflexão sobre a proposição de um novo formato de atendimento da EJA; (IV) necessidade de reconhecimento das demandas do estudante, privilegiando a escuta desses sujeitos; (V) percepção de que legislação vigente vem enfraquecendo os coletivos e a modalidade; (VI) existência de muita burocracia; (VII) promoção automática como incentivadora da evasão do estudante; (VIII) juvenilização como causadora de conflitos geracionais, e (IX) conservadorismo da escola que promove a falta de flexibilização diante das necessidades do estudante da atualidade, que não tem mais o perfil do estudante nordestino, mas que ainda sofre com a supressão do sistema escolarizado e as várias outras contingências que não são problematizadas pela comunidade educativa.

Por fim, tendo em vista o estudo do inquérito, as unidades de registro encontradas foram: (I) do ponto de vista da prática docente, trabalhar na EJA é mais tranquilo do que no ensino regular; (II) o conteúdo trabalhado na EJA é uma síntese do que é proposto ao ensino regular; (III) a juvenilização das turmas da EJA favorece a saída precoce dos estudantes mais velhos; (IV) a proposta curricular da EJA é a mesma do ensino regular, com algumas flexibilizações nos níveis de complexidade; (V) a organização da EJA é a mesma do ensino regular, no que tange ao aferimento da frequência, rigidez nos horários de entrada e saída, ao período de avaliações, à rigorosidade na entrega de trabalhos e atividades extraclasse, e (VI) a estrutura de planejamento da EJA segue os mesmos padrões do ensino regular (objeto do conhecimento/objetivo de aprendizagem).

A categorização dos dados

Terminado o estudo da primeira fase e dando continuidade aos procedimentos da Análise de Conteúdo, a próxima etapa foi de categorização das unidades de registro em grupos maiores ou, como a sua própria denominação indica, em categorias de análise.

As unidades de registro foram agrupadas em três categorias/eixos de análise: a primeira referente à normatização e as diretrizes que organizam o funcionamento da modalidade (políticas públicas); a segunda com relação à gestão didático-metodológica docente, e a terceira, o contexto da identidade da EJA, nele incluindo a juvenilização das turmas. Todos seriam fatores que, nas hipóteses levantadas inicialmente, podem favorecer a "evasão" do estudante da EJA.

A normatização e as diretrizes organizativas da EJA

No que se refere à primeira categoria, as diretrizes e normatizações que organizam o funcionamento da modalidade, o estudo apontou que existe um grande sentimento de insatisfação do estudante com o procedimento da "promoção automática" instituído na EJA, que o promove de etapa/módulo sem que ele entenda ter construído os conhecimentos próprios do período.

Nos depoimentos foi possível perceber que há a intenção, por parte de muitos estudantes, de acumular um número de ausências consecutivas para se obter a retenção no período por faltas e permanecer na mesma turma, procedimento equivocado que culmina com o aumento dos índices de "evasão". Esse descontentamento dos estudantes foi detectado também nos documentos dos outros grupos pesquisados: professores, gestores e formadores.

O segundo aspecto, relacionado à categoria das diretrizes e normatizações, é a organização do horário de funcionamento da modalidade. As escolas que oferecem a EJA noturna atendem às necessidades do adulto trabalhador que tem suas obrigações ao longo do dia nos mundos do trabalho, mas esse perfil não é o único na atualidade. Nesse aspecto fica de fora um novo perfil detectado: o de estudantes idosos que cada vez mais estão procurando a EJA por prescrição médica, devido a patologias relacionadas à saúde mental ou física. Para esse público específico, o período noturno não é aconselhável, por conta de possíveis ataques a sua saúde física, haja vista que eles acabam apresentando faltas excessivas em noites de muito frio ou em períodos chuvosos. Nos depoimentos foi possível analisar também que os estudantes das instituições de atendimento exclusivo da modalidade (Ciejas) reforçam constantemente a

importância do oferecimento das aulas no período matutino, pois se o atendimento fosse somente no período noturno certamente não estariam frequentando as aulas por causa da insegurança do território nesse horário.

Essa situação também foi alvo de preocupação dos gestores que atendem à EJA apenas no período noturno, ao revelar que mulheres em condição de abrigamento por terem sido vítimas de violência doméstica não conseguem frequentar as aulas assiduamente, pois não têm com quem deixar seus filhos. Elas precisariam estudar no mesmo horário que suas crianças estudam. Estudantes nessas condições fazem a matrícula, mas não permanecem na escola.

O terceiro aspecto encontrado referente a essa categoria diz respeito ao calendário de matrícula da modalidade imposto pela legislação. O período de abertura das turmas (outubro) não corresponde com a época de procura da vaga pelo munícipe (janeiro). Desse modo, as escolas estão fechando cada vez mais suas turmas de EJA por não conseguirem montar as salas no período determinado pela SME. Outro obstáculo para a abertura de novas turmas é a obrigatoriedade do atendimento de um número mínimo de alunos por sala, sem a possibilidade da organização de turmas multisseriadas. Diante disse, ao saber que a abertura da sala está em risco por conta de um número mínimo por turma, o estudante, o estudante decide não retornar à escola, percebendo que não adiantará dar continuidade aos estudos em um determinado semestre pois, para o próximo, não terá garantida da sua permanência na EJA.

O quarto apontamento detectado foi indicação da falta de uma política pública exclusiva para o oferecimento de EJA. Os documentos da pesquisa revelaram que os mesmos parâmetros legais (instruções normativas e diretrizes) utilizados no Ensino Fundamental regular servem de base para a organização do trabalho na EJA, desconsiderando especificidades, necessidades e, principalmente, expectativas do estudante adulto. Numa situação desse tipo, quando o aluno adulto não vê contempladas as suas necessidades, deixa a escola.

O quinto apontamento discute a obrigatoriedade da aplicação das avaliações externas aos estudantes da EJA. Esse procedimento é o que mais contraria as especificidades desses estudantes, porque sua estrutura de aplicação tende à homogeneização dos conteúdos e dos itens, independentemente dos diversos níveis de aprendizagem existentes na turma. Além desse ato de desrespeito pedagógico, a aplicação desses instrumentos é feita de forma virtual, o que repele ainda mais os estudantes mais velhos, fazendo com que muitos não frequentem as aulas no período de aplicação e assim favorecendo o movimento de “evasão”.

O sexto aspecto refere-se à formação dos profissionais que atuam na EJA. Os depoimentos indicaram que não há formação específica, inicial e obrigatória nas instituições de ensino superior. A tênue formação continuada que foi possível identificar não está direcionada

ao corpo docente, mas ao coordenador pedagógico das unidades escolares, isso quando há uma proposta de formação.

A gestão didático-metodológica docente

A segunda categoria está relacionada à gestão didático-metodológica docente e indica que, nas instituições em que não há a conscientização dos profissionais quanto à necessidade de uma proposta pedagógica voltada ao atendimento das demandas do público adulto, os índices de "evasão" são acentuados. As atividades pedagógicas realizadas com pouco planejamento, contemplando atividades repetitivas, infantilizadas e descontextualizadas da realidade desses estudantes, são disparadoras de insatisfação que levam o aluno a tomar a decisão de deixar a escola precocemente, à medida que não atribuem sentido e significado nessas vivências escolares. A pesquisa identificou que, em escolas em que o currículo da EJA é organizado a partir do conceito de "resumo facilitado" (do ensino regular), a prática didático-metodológica não reflete os interesses e as necessidades desses estudantes, distanciando-os cada vez mais da permanência na escola.

O contrário também foi constatado nas unidades em que: (I) as atividades são selecionadas e direcionadas ao público adulto; (II) existe a adequação das atividades para o atendimento dos diversos níveis de aprendizagem; (III) tem-se a preocupação com o planejamento docente; (IV) os projetos interdisciplinares são construídos coletivamente com a participação dos estudantes. Nessas, os resultados referentes à permanência dos alunos são maiores. Nas unidades escolares em que existe reflexão sobre os elementos basilares do currículo relacionados com o objeto do conhecimento e os objetivos de aprendizagem dos estudantes da EJA, o trabalho docente se torna significativo tanto para o professor quanto para o aluno, o que motiva o estudante a permanecer na escola.

Outro aspecto importante que incide nessa categoria é a importância da relação entre professores e alunos. Quanto maior é esse vínculo, menor é o índice de "evasão" por motivos intraescolares. Nos depoimentos, foi possível perceber que, nas unidades em que as relações entre professores e alunos são distantes, enfraquecidas e fragilizadas, o número de turmas abertas e o número de alunos em sala é consideravelmente menor do que o encontrado naquelas unidades em que o trabalho com o fortalecimento dos vínculos afetivos faz parte da rotina escolar. Torna-se conclusão demonstrável de que a falta do diálogo e do reconhecimento dos interesses dos estudantes adultos favorece a construção de um ambiente escolar menos acolhedor, mais ríspido e até mesmo turbulento, permeado por sentimentos como insegurança

e instabilidade, os quais levam à falta de comprometimento de docentes e alunos. Nesse cenário de fragilidade e insatisfação, o estudante adulto não permanece, deixando a escola precocemente.

Novamente, a situação contrária também foi encontrada ao longo da pesquisa. Em unidades em que o acolhimento, o diálogo e o estabelecimento de relações dialógicas e horizontalizadas foram identificados, os estudantes demonstraram alegria de conviver com os seus professores e os demais membros da equipe escolar. Nos depoimentos foi possível encontrar a manifestação do desejo, por parte dos estudantes, de continuar na unidade em outro nível de ensino, o médio.

O distanciamento das faixas etárias nas turmas

A terceira categoria encontrada nessa pesquisa, a partir do procedimento da Análise de Conteúdo, foi o distanciamento das faixas etárias dos estudantes da EJA e os conflitos geracionais que podem incidir na "evasão" dos alunos.

No decorrer deste estudo, a maioria dos documentos revelou a existência do sentimento de insatisfação entre os estudantes por conta do grande distanciamento etário das turmas. Nesse sentido, cabe ressaltar que em alguns casos a idade de 15 anos para a entrada do estudante na EJA passou de mínima para obrigatória, fato que tira a possibilidade e o direito de convivência desse aluno, que é muito jovem, de conviver com seus pares de idade. Essa inserção obrigatória é a responsável pelo sentimento de repulsa desse estudante à escola, o que favorece ainda mais a promoção de comportamentos resistentes aos estabelecidos pela cultura escolarizada, atrapalhando os estudantes mais velhos que necessitam de melhores e de maiores condições para consolidar a aprendizagem.

Em relação aos depoimentos dos estudantes mais velhos foi possível encontrar o descontentamento de conviver em turmas com alunos mais jovens que promovem a indisciplina e o desrespeito aos professores, tumultuando o ambiente escolar. Os estudantes mais velhos indicaram que os mais jovens não buscam a escola para adquirir conhecimento, apenas frequentam as aulas porque ainda são obrigados pelas suas famílias ou responsáveis e, ao desorganizarem a aula, tiram a oportunidade dos mais velhos de aprender. Em alguns relatos foi mencionado que muitos estudantes deixaram a escola mais de uma vez por viverem essa situação. Outros casos também foram citados de pessoas conhecidas dos estudantes, ex-alunos que também saíram, mas que não retornaram à escola.

Essa situação de desconforto e falta de pertencimento foi escancarada nos documentos de pesquisa referentes à turma do 4TB da Escola da Praça, composta majoritariamente de alunos egressos do ensino regular, situação que não permite o estabelecimento da rotina de aula e se ressente de comportamentos agressivos e transgressores. A tentativa de escuta desses estudantes revelou a imensa insatisfação por estarem naquele contexto, com depoimentos permeados pela desmotivação e o desapego de estarem na escola. A pesquisa também revelou contradições no depoimento desse grupo, que não se sente pertencente nem à escola nem à comunidade. Eles revelaram que não pretendem dar continuidade aos seus estudos nas escolas do bairro por entenderem que essas unidades são muito bagunçadas e desorganizadas.

O estudo mostrou ainda que quando os conflitos geracionais se agravam e a turma é composta majoritariamente de um público mais adulto e idoso, é o jovem quem mais "evade". O contrário também acontece, quando a turma é maciçamente composta por jovens, como no 4TB da Escola da Praça, no qual é o estudante mais velho quem decide sair. Essa hipótese foi comprovada na realidade assistida no 4TB da Escola da Praça e no Módulo III da Escola do Horto, nos quais o perfil que mais evadiu foi o do jovem, devido à presença maior do público adulto e idoso em sala de aula.

Uma constatação que não foi prevista no início deste estudo, mas foi revelada no processo de pesquisa, é o aumento de estudantes idosos nas turmas de EJA para atender à prescrição médica de retornarem à escola como forma de tratamento e manutenção da saúde mental. Os casos de depressão e ansiedade foram os mais encontrados durante o processo de investigação.

O estudo também indicou que a extensa diferença geracional existente entre os estudantes da EJA causa preocupação entre professores, gestores e formadores, principalmente no que se refere às demandas relacionadas ao planejamento e à mediação dos diversos níveis de aprendizagem encontrados. Contudo, nem sempre os profissionais envolvidos com as turmas da EJA, principalmente os mais jovens na carreira, estão preparados ou têm os conhecimentos necessários para esse atendimento, dada à falta e/ou precariedade da formação inicial e continuada oferecidas.

A Análise do Discurso

A metodologia da Análise do Discurso também foi usada como instrumento de estudo para a qualificação dos dados encontrados no decorrer desta pesquisa. As categorias analisadas seguiram os padrões descritos pela metodologia.

A Análise do Discurso da categoria/eixo Instruções Normativas e Diretrizes Organizativas

Ao verificar o quanto as instruções normativas e as diretrizes que organizam a modalidade impactam na "evasão" dos estudantes, foi possível constatar que as políticas públicas que organizam a EJA favorecem a saída precoce do estudante, na medida em que se utiliza o processo de promoção automática como procedimento de progressão escolar. O que ocorre é que o estudante, mesmo sem ter consolidado os conhecimentos adequados ao período, é promovido para a etapa/módulo subsequente desde que tenha frequentado as aulas regularmente. Essa normatização foi implementada no período em que o mundo passou pelo isolamento causado pela pandemia da COVID-19, com o oferecimento das aulas no formato virtual. Entretanto, o estudante adulto não retorna para a escola apenas em busca de um certificado, ele quer ter as aprendizagens consolidadas.

Diante de tal situação, é possível encontrar estudantes que entraram nos anos iniciais da EJA ainda em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e que, por causa dessa instrução normativa, passaram para os módulos/etapas seguintes mesmo sem ter comprovada a aprendizagem necessária. Atualmente, alguns desses alunos já estão cursando os anos finais da modalidade e, no entanto, não consolidaram seu processo de alfabetização. Sobre isso, a pesquisa apontou que muitos gestores vêm tentando "driblar" a legislação mantendo os alunos na condição de ouvintes nas turmas de alfabetização, atitude que não é reconhecida legalmente; ou reorganizando as turmas no modelo multisseriado, procedimento que também não se enquadra nas políticas públicas atuais.

Desse modo, o gestor coloca em risco seu cargo, embora com o propósito de garantir um direito que vem sendo negado ao aluno pelo poder público. Ademais, quando o estudante não encontra esse respaldo da equipe gestora, mesmo que ilícito, ele não tem outra saída a não ser deixar a escola, simplesmente porque não consegue acompanhar os conteúdos trabalhados pelos professores em sala.

Além da promoção automática, outra circunstância que favorece a "evasão" do aluno da EJA e que está diretamente relacionada com as políticas públicas da modalidade é a organização do horário de atendimento. Com exceção dos 16 Ciejas em funcionamento na cidade de São Paulo, todas as unidades escolares só podem oferecer a modalidade no período noturno, condição que impede a frequência regular de alguns perfis de alunos como os idosos e as mulheres em estado de acolhimento, vítimas de violência doméstica, além dos estudantes que apresentam alguma deficiência. Considerando o aumento da procura por matrícula na EJA por parte dos estudantes idosos em busca de tratamento contra ansiedade, depressão e demais

doenças relacionadas à saúde mental, o horário noturno não favorece a permanência desse estudante por conta das baixas temperaturas que podem fragilizar sua saúde física e da falta de segurança do horário de término das aulas, às 23 horas. A pesquisa também demonstrou que há interesse das estudantes mães de filhos em idade escolar de participar das aulas no mesmo período em que seus filhos ou netos frequentam a escola.

Outro fator intraescolar relacionado com o aspecto normativo que contribui para a "evasão" do estudante é a organização do calendário de matrícula das turmas da EJA. O munícipe tende a procurar a secretaria da escola para fazer a sua matrícula no começo do ano letivo, entre os meses de janeiro e fevereiro, mas nesse período as turmas já foram montadas, de acordo com a demanda indicada no mês de outubro do ano anterior. Esse procedimento causa a sensação de esvaziamento pela aparente falta de demanda no período de abertura, o que é uma inverdade, pois se em outubro a demanda costuma ser sempre baixa, por conta da aproximação do final do ano e da possibilidade de trabalho extra, nos meses de janeiro e de fevereiro volta-se a ter procura por matrícula na secretaria da escola. Contudo, como as salas não foram abertas no ano anterior, devido à inconsistência do prazo, o munícipe é realocado para outras escolas, às vezes a unidades distantes do bairro, o que faz com que ele, na maioria das vezes, desista da vaga. Ademais, mesmo o aluno ativo tende a desistir da escola quando sabe que não tem a segurança de frequentar a turma aberta no período seguinte.

Além dos desdobramentos da promoção automática, das dificuldades do horário das aulas e do período inapropriado de matrícula, o estudo investigativo apontou mais um procedimento relacionado às políticas de atendimento da EJA que favorece as faltas sucessivas, levando até a saída precoce do estudante: a aplicação dos instrumentos de avaliação externa no formato virtual. Os depoimentos dos professores e dos gestores revelaram que no período de aplicação desses instrumentos os alunos ficam muito ansiosos. Um dos motivos desse nervosismo é a falta de familiaridade com o uso do computador e da plataforma de acesso. Essa dificuldade atrasa a aplicação do instrumento e os estudantes não conseguem resolver os itens no tempo determinado, implicando na possibilidade de um resultado que não corresponde ao nível de aprendizagem desse estudante, e que ficou comprometido unicamente por conta do eventual desequilíbrio emocional. Essa situação se agrava quando o estudante se depara com itens que nem sempre dialogam com os níveis de sua aprendizagem, reforçando ainda mais o sentimento de insegurança.

A pesquisa revelou também que, após todo o esforço dos estudantes de realizar as avaliações externas, não há ocorrência, em nenhuma das edições do processo avaliativo, de acesso dos resultados pelas equipes docente e gestora. Dessa maneira, a avaliação externa se

torna um procedimento que não colabora com a aprendizagem em nenhum aspecto, nem para o reconhecimento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e tampouco para a reflexão sobre os dados quando do planejamento docente.

Em resumo, o estudo indicou a hipótese de que as instruções normativas e as diretrizes paulistanas que organizam a modalidade não garantem o acesso nem a permanência do aluno da EJA nos bancos escolares. Categoricamente, elas contribuem para a "evasão" dos estudantes da modalidade.

A Análise do Discurso da categoria/eixo Gestão Didático-Metodológica Docente

Na continuidade ao estudo, foi realizada a análise do discurso da segunda categoria, que se refere à gestão didático-metodológica docente, a qual revelou que os indicadores de "evasão" são maiores nas unidades em que a proposta pedagógica não considera as especificidades do público adulto no planejamento didático-pedagógico e assume uma versão do currículo caracterizada como "resumo facilitado" do ensino regular.

Outro aspecto que merece destaque são os depoimentos que revelaram incidir diretamente na "evasão" dos estudantes é o trabalho com atividades ocasionais que não atendem às necessidades das faixas etárias dos alunos. Proposições didáticas infantilizadas desrespeitam a condição do sujeito adulto, na medida em que o pressupõem incapaz de ter atitudes ou de formular conceitos com autonomia. O que é um grande equívoco, pois vários depoimentos revelaram a existência de alunos com um conjunto nada desprezível de conhecimentos em suas áreas de atuação profissional, mas que ainda não consolidaram os conhecimentos escolarizados.

Cabe sempre destacar que o estudante adulto já consolidou muito da sua formação como sujeito, diferentemente da criança, que ainda passa pelos processos de formação cognitiva, psíquica e social. O adulto procura a escola para ter conhecimentos úteis na resolução de problemas imediatos, de curto prazo. A consciência dessa condição deve, ou deveria, ser basilar na escolha das decisões didático-metodológicas do planejamento dos docentes.

O fato é que as escolhas curriculares precisam atender às especificidades, necessidades e expectativas do estudante adulto que estão diretamente relacionadas com o conhecimento da equipe escolar sobre: Quem é o meu estudante? Onde e como ele vive? O que ele espera da escola? Respondendo a essas simples questões, a equipe da escola terá elementos para melhor escolher e conduzir propostas didático-metodológicas significativas e que façam sentido para o universo adulto, como as que se referem à cidadania e ao mundo do trabalho, favorecendo a permanência desse estudante na escola.

Essa hipótese foi confirmada com os dados obtidos na pesquisa em outras unidades, pelos quais se verificou que o planejamento é construído de forma coletiva, incluindo o estudante na escolha dos temas a serem trabalhados ao longo de um determinado período. Essa prática pode ser encontrada na Escola do Horto, onde existe uma dinâmica de escolha dos temas dos projetos na qual todos os membros da comunidade educativa participam, contribuindo na defesa de temas que estão diretamente relacionados a sua realidade como: trabalho, cidadania, território, sociedade, política, ambiente, entre outros que o grupo entenda ser relevante.

Esse encontro é antecedido por uma reflexão que gera uma votação interclasse e que inclui a escolha de um ou de mais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs)[59]. Essa dinâmica envolve leitura, reflexão e argumentação desses estudantes na defesa da temática; a partir desse momento, a equipe tem acesso às informações fundamentais sobre a vida, as escolhas e as expectativas desses alunos, para além da convivência escolar. O reconhecimento desses elementos é fundamental para a elaboração de um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes. A participação direta do estudante na escolha do tema, no exercício reflexivo da argumentação e na contribuição para as tomadas de decisão, traz a consciência do seu protagonismo e pertencimento à unidade escolar, fatores importantes para a sua permanência na escola. Desse modo, foi possível comprovar que quanto menos envolvimento e participação dos estudantes nas tomadas de decisão, maior o número de "evasão".

No estudo, foi possível também perceber os desdobramentos da "promoção automática", que diferentemente da "progressão continuada" impacta na condução pedagógica docente e na saída antecipada do aluno da escola. Considerando que em alguns casos o estudante possa ser promovido sem ter consolidado os conhecimentos necessários, caberá à equipe docente, diante desse reconhecimento, promover ações de recuperação contínua e de adequação das atividades para suprir as necessidades dessa aprendizagem. Entretanto, quando essa condição não é reconhecida e o professor, independentemente dos níveis de aprendizagem dos alunos, mantém nas aulas uma proposta pedagógica unívoca, homogênea e sem adequações, consequentemente o estudante, sem conseguir acompanhar o alto nível de complexidade da aula, deixa a escola mais uma vez e a "evasão" volta a acometê-lo.

[59] ODS é a sigla para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que fazem parte da chamada "Agenda 2030". Trata-se de um pacto global assinado durante a Cúpula das Nações Unidas, em 2015, pelos 193 países membros. Disponível em https://habitability.com.br/ods-11-conheca-o-objetivo-da-onu-para-as-cidades acesso em 18 ago. 24.

Essa constatação também se confirmou nos dados coletados nas outras unidades. Considerando a existência de diversos níveis de aprendizagem em uma única turma, a docente de uma das salas da Escola do Bairro propõe a realização simultânea de 10 atividades diferentes referentes ao mesmo conteúdo, para atender cada uma das dificuldades. Nessa dinâmica, a professora faz uso do quadro branco, dividido em partes com atividades de níveis diferentes, e utiliza atividades avulsas distribuídas aos estudantes que não conseguem "tirar", como eles próprios dizem, a tarefa da lousa. Além dessa diversidade de instrumentos didáticos e da adequação das atividades, a docente passa o tempo todo de mesa em mesa para fazer a mediação entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (atividade). Esse contexto de inclusão e de adequação das atividades promoveu o aumento do número de estudantes daquela turma, a ponto de não ter mais cadeira e carteira para acolher mais alguém. Cabe ressaltar, no entanto, que a turma tem idades pouco distanciadas. Ao longo do período de investigação foi possível perceber que a sala esteve sempre lotada e manteve essa configuração todos os dias da semana, inclusive às sextas-feiras, dia em que a queda na frequência dos estudantes costuma ser maior. Assim, a pesquisa indicou a correção da hipótese de que quanto maior for o reconhecimento dos níveis de aprendizagem dos estudantes maior será a adequação das atividades e, consequentemente, maior será o envolvimento e a frequência dos estudantes nas aulas.

Diante do estudo dessa mesma categoria, a gestão didático-metodológica, outro aspecto importante desvelado na pesquisa e que interfere diretamente na "evasão" dos estudantes é o tipo de relação existente entre professores e alunos. Os dados revelaram que nas unidades em que as relações estabelecidas são verticalizadas e distantes, com baixo nível de aproximação, o indicador de evasão é mais alto. E o contrário também foi reconhecido: nas unidades em que o ambiente escolar é acolhedor, dialógico e pautado em relações horizontalizadas, o ambiente também se torna colaborativo para a aprendizagem, configurando um cenário em que o estudante se sente pertencente ao ambiente e não tem motivos para querer sair antecipadamente, garantindo-se, assim, a manutenção da sua frequência.

Encerrada a análise da categoria, foi possível comprovar a hipótese de que a gestão didático-metodológica docente, incluindo o nível de relações estabelecidas com os estudantes, é um fator importante que impacta diretamente na permanência ou na "evasão" dos estudantes da EJA.

A Análise do Discurso da categoria/eixo Distanciamento das Faixas Etárias

A terceira categoria analisada: o grande distanciamento das faixas etárias dos alunos da EJA, e considerados seus impactos na juvenilização das turmas, revelou que este amplo intervalo de idades entre os estudantes reflete a existência de vivências, costumes e valores díspares que favorecem a constituição de conflitos que, neste estudo, revelam que contribuem para o aumento dos indicadores de "evasão" dos estudantes.

Neste estudo, não se trata de defender a exclusão do estudante jovem, egresso do ensino regular, mais uma vez, procedimento não aconselhável. Porém, a pesquisa apontou que a convivência entre estudantes com posturas, características e expectativas tão díspares não ajuda na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem. Estudo recente indica que:

> A presença de adolescentes e jovens na EJA constitui-se, então, num problema que instaura a perplexidade e a inquietação na escola. A verdade é que as escolas e seus profissionais encontraram um problema para o qual não conseguem vislumbrar caminhos para a construção de soluções. Talvez isso ocorra por se tratar de um problema que ultrapasse os limites de competência da escola. (Pereira Filho, 2018, p. 262)

A determinação da idade mínima de 15 anos para a entrada na EJA também foi ponto focal das discussões do XVIII Encontro Nacional dos Fóruns de EJA (Eneja), realizado no último mês de agosto em Belém do Pará. Nesse encontro, os conferencistas decidiram, em debate acirrado e não consensual, apoiar a mudança da idade mínima do estudante de 15 para 18 anos, com a justificativa de favorecer a permanência desses jovens entre seus pares de idade, considerando a importância, não somente das progressões cognitivas, mas também da garantia do estabelecimento das relações sociais próprias da juventude.

Nesse contexto, atribuir a existência de conflitos geracionais à falta de gestão pedagógica docente não é defendida neste estudo, pois o que está em discussão está para além das questões didático-metodológicas relacionadas à construção de conhecimento escolar. De fato, passa pela garantia desse sujeito "jovem" poder ter suas vivências juvenis asseguradas, entre os seus pares de idade, o que é importante para o desenvolvimento do processo de constituição integral do sujeito: cognitiva, emocional e motor.

Do mesmo modo, evitar o alargamento das faixas etárias em uma mesma turma significa defender e garantir a vivência do estudante adulto e idoso nos bancos escolares de forma que ele consiga acessar o conhecimento, assegurando, assim, as necessidades e demandas vinculadas às questões pedagógicas e, principalmente, à trajetória de vida acumulada ao longo

dos anos. Em todas as unidades escolares pesquisadas foi detectado que nas turmas compostas por estudantes com idades muito distanciadas ocorrem várias situações de conflitos correlacionados às questões geracionais. Essas questões estão diretamente relacionadas com: (I) os diferentes tempos e níveis de aprendizagem; (II) a necessidade de manutenção de um ambiente silencioso, favorável para atender às demandas advindas das dificuldades de aprendizagem e da concentração de estudantes mais velhos; (III) o contraste do dinamismo e do alto conhecimento tecnológico por parte dos estudantes mais jovens e a insegurança dos mais velhos no uso das novas tecnologias, e (IV) as necessidades de cada faixa etária diante das expectativas escolares e sociais.

Diante dessa realidade, o professor pode ter, em uma mesma turma, estudantes de 15 a 99 anos. Dentre eles, pode-se encontrar aqueles que já consolidaram o sistema de escrita alfabética e outros em processo de aquisição. Além das disparidades dos níveis de aprendizagem, existe também a questão da alta diversidade das experiências e das trajetórias culturais acumuladas ao longo da vida desses sujeitos. Em uma mesma turma podem estar frequentando jovens que não estão no mercado de trabalho e que passam o dia em casa em frente às telas do computador e nos jogos eletrônicos que disputam a atenção da aula com os adultos que são trabalhadores e que precisam da qualificação escolar para a manutenção dos seus empregos. Somando-se a esses dois perfis, foi comprovado o retorno do estudante idoso aos bancos escolares que voltou à escola por prescrição médica, a fim de cuidar de sua saúde mental afetada pela ansiedade e depressão.

Esse cenário se configura extremamente desafiador para o professor, que precisa promover um planejamento que atenda a essas inúmeras especificidades de aprendizagem e de expectativas que os estudantes trazem ao retornarem à escola. Quando o estudante adulto se vê nesta imensa Torre de Babel[60] e não tem suas necessidades atendidas, ele volta a deixar a escola mais uma vez, contribuindo para o aumento dos indicadores da “evasão”.

Desse modo, ao analisar documentos e dados coletados na pesquisa com todos os segmentos, desde os estudantes, passando pelos professores e gestores até chegar nos formadores, em todos foram identificadas indicações reveladoras da preocupação com as turmas compostas por alunos de idades muito distantes. Os depoimentos dos estudantes, por exemplo, revelaram um pedido de ajuda: que as turmas pudessem ter seus alunos separados

[60] De acordo com a narrativa em Gênesis 11:1–9, a humanidade unida nas gerações seguintes ao dilúvio, falando uma única língua e migrando para o leste, chega à terra de Sinar (שִׁנְעָר). Lá, eles concordam em construir uma cidade e uma torre alta o suficiente para alcançar o céu. Deus, observando a cidade e a torre, confunde sua fala para que não se entendam mais e os espalha pelo mundo. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Torre_de_Babel, acesso em 18 ago. 24.

pelo critério de idades mais aproximadas. Alguns desses relatos indicaram que os estudantes mais novos não vêm para a escola para estudar, mas apenas porque são obrigados a frequentar as aulas pelos seus pais ou responsáveis. Em contrapartida, os estudantes mais velhos acreditam que talvez não tenham mais chances de retornar à escola e precisam de um ambiente mais adequado para consolidar suas aprendizagens, longe do barulho e da indisciplina provocada pelos mais novos.

A fim de investigar os relatos dos estudantes mais velhos, a análise dos depoimentos dos estudantes mais jovens indicou que não existe uma motivação interna para estarem na escola no período noturno e, geralmente, nem a necessidade do trabalho durante o dia. Na verdade, esses alunos foram compulsoriamente realocados nas turmas da EJA assim que completaram a idade mínima.

No que tange o posicionamento dos professores sobre essa categoria, na Escola da Praça foi possível constatar que a equipe docente não se preocupa mais em tentar afetar esses alunos mais jovens. A relação existente é tão conturbada que qualquer tipo de intervenção pode ocasionar atitudes de violência verbal, ou até mesmo física, haja vista que a violência psíquica já é notoriamente consolidada, todas as noites, na turma do 4TB. Contraditoriamente, os professores da Escola do Horto ficaram surpresos com o depoimento dos seus estudantes quando revelaram que se incomodam com a convivência em sala com os estudantes mais jovens. Os docentes afirmaram que a presença intergeracional não é um dos maiores desafios encontrados, salientando que as desigualdades sociais impactam com maior força, afirmação também reforçada na entrevista com uma das gestoras de outra unidade escolar.

A juvenilização das turmas da EJA também causa preocupação no grupo dos gestores e dos formadores, devido muitas vezes à falta de integração entre os alunos com faixas etárias muito diversas. Um dos gestores entrevistados comentou que foi só por meio da entrevista que ele conseguiu analisar melhor os contextos dos conflitos geracionais encontrados em sua unidade escolar e que, a partir dessa percepção, começou a repensar algumas práticas instituídas com o grupo de professores.

No que se refere aos apontamentos dos formadores sobre a categoria, a pesquisa revelou que existe a necessidade da proposição de itinerários formativos que possam ajudar os docentes, mas que não há formação sobre a temática da juvenilização na atualidade. As questões voltadas à alfabetização de adultos ainda são preponderantes, o que é contraditório se se considerar o fechamento dessas turmas na maioria das unidades escolares.

Diante do apresentado sobre a terceira categoria, a hipótese de que o grande distanciamento das faixas etárias provocado pela juvenilização impacta diretamente na

"evasão" dos estudantes foi comprovada. As diversas trajetórias e vivências desses estudantes refletem a existência de experiências díspares, razão pela qual ocasionam situações de conflitos e descontentamentos que levam o jovem ou o adulto a sair da escola, a depender da configuração majoritária do grupo em que estão inseridos, engrossando cada vez mais os indicadores da "evasão" das turmas de EJA.

A análise por meio da categoria da totalidade do Estruturalismo Genético

A análise deste estudo realizada sob as lentes do Estruturalismo Genético de Lucien Goldmann demandou um exercício reflexivo minucioso, além do cuidado e da postura rigorosa, por parte da pesquisadora, de mediar as descobertas obtidas na investigação com a ajuda dos conceitos que envolvem a totalidade do fenômeno.

A retomada dos eixos centrais deste estudo: as instruções normativas e às diretrizes (políticas públicas) que organizam a modalidade; a gestão didático-metodológica docente e a constituição identitária dos estudantes no bojo do fenômeno da juvenilização da EJA, serviu como base para as reflexões dos conceitos que integram a categoria da totalidade, a qual foi analisada por meio dos conceitos visão de mundo, estrutura significativa e explicação e compreensão.

Visão de Mundo – A EJA em Destaque

A análise do eixo correspondente às instruções normativas e às diretrizes que organizam a modalidade da EJA, permeada pelo conceito de visão de mundo, revelou que os segmentos entrevistados: estudantes, professores, gestores e formadores, indicaram alto índice de rejeição e desacordo com as determinações da legislação paulistana vigente para a modalidade, e indicam que elas têm parcela significativa de responsabilidade na "evasão" de parte dos estudantes devido à organização proposta.

Portanto, considerando o eixo referente às instruções normativas, conforme a visão dos estudantes, a pesquisa indica que eles consideram que tais instruções favorecem o movimento de "evasão", na medida em que legitimam a "promoção automática", e não a "progressão continuada", como procedimento de passagem entre os módulos/etapas da modalidade, considerando apenas o critério de frequência e rechaçando o aproveitamento das aprendizagens. Desse modo, o estudante adulto deixa a escola quando percebe que, mesmo sem ter os conhecimentos necessários para o período e desde que tenha frequentado as aulas regularmente,

ele tem a sua aprovação garantida e não conta com o apoio de projetos de recuperação, como os oferecidos aos estudantes do ensino regular.

Os diversos depoimentos revelaram a angústia dos estudantes de frequentarem os anos finais da modalidade sem terem constituído as proficiências mínimas de leitura e de escrita. Além de causar desânimo, esse sentimento reforça a indignação desses estudantes de terem o direito à educação negado mais uma vez em suas vidas.

Outro aspecto relacionado às normativas da modalidade é a determinação do horário de atendimento. Os relatos dos estudantes apontaram que o horário noturno, sendo o único de atendimento nas unidades escolares, prejudica a permanência dos alunos mais velhos devido às condições climáticas negativas à manutenção da saúde (muito frio) e à falta de segurança noturna no caminho da escola para casa. O horário das 23 horas também inviabiliza a permanências das estudantes com filhos pequenos que não têm como deixá-los em casa e que acabam apresentando número excessivo de faltas, levando, por fim, à "evasão".

No que se refere à reflexão do eixo gestão didático-metodológica docente sob a perspectiva dos estudantes, foram encontrados muitos relatos de insatisfação a respeito da proposição de atividades infantilizadas que não correspondem às necessidades ou experiências da vida adulta. A aplicação desse tipo de atividade distancia os estudantes do desejo de permanecer na escola, pois não há sentido em vivenciar situações didáticas que não são úteis fora da escola.

Em relação ao eixo que discute o distanciamento das faixas etárias das turmas da modalidade impactado pelo fenômeno da juvenilização, os estudantes confirmam que a convivência entre grupos de pessoas com idades díspares favorece a ocorrência de conflitos geracionais que ocasionam a saída antecipada. A percepção dos estudantes mais velhos é a de que os alunos mais novos foram empurrados para as turmas noturnas sem a intenção de frequentarem adequadamente as aulas. Esses alunos apresentam comportamento indisciplinado, barulhento e desrespeitador, proporcionando a constituição de um ambiente tumultuado e impróprio para a aprendizagem. Os alunos mais velhos reforçaram a ideia de que não podem perder mais essa oportunidade de retornarem à escola para garantir o direito à educação, mas as relações são tão adversas que, por vezes, voltam a deixar a escola. Na percepção do estudante mais novo, foi possível perceber que frequentar a modalidade não foi uma opção: eles foram compulsoriamente transferidos para as turmas da EJA ao completarem 15 anos, mesmo frequentando os anos finais do Ensino Fundamental regular sem o acúmulo de retenções sucessivas em seu histórico.

Terminada as análises da visão da modalidade na perspectiva do estudante, a mesma estratégia reflexiva foi desencadeada nos outros segmentos que participaram da pesquisa. Em relação ao grupo de professores, a investigação constatou que eles consideram inadequadas as orientações expressas nas normativas de organização da modalidade. Segundo os docentes entrevistados, a "promoção automática", não a "progressão continuada", não respeita os tempos de aprendizagem dos estudantes, que ao passarem compulsoriamente de uma etapa/módulo não conseguem acompanhar a complexidade do conteúdo das aulas e acabam desistindo.

Quanto à postura didático-metodológica, foi possível verificar, de forma implícita, que as turmas em que o trabalho pedagógico é pautado nos projetos realizados com a participação e o protagonismo dos alunos, tende-se a ter resultados melhores de aprendizagem e, consequentemente, maiores indicadores de frequência. No que se refere ao eixo da constituição etária e à juvenilização das turmas, os professores apontaram que o maior desafio está em propor um planejamento que atenda às diversas necessidades e expectativas dos variados grupos etários tão díspares, além de indicarem a existência de conflitos geracionais que chegam a causar a saída precoce de alguns estudantes.

Em relação ao grupo dos gestores entrevistados, o estudo indicou a existência de problemas relacionados com a legislação que fundamenta a modalidade e que acarretam diretamente na "evasão" dos estudantes, reforçando o conceito da "promoção automática" e as dificuldades de se manter a frequência de idosos e mulheres com filhos pequenos no horário noturno.

No que se refere ao eixo: gestão didático-metodológica docente, os gestores indicaram que a manutenção e a permanência dos estudantes na escola estão diretamente relacionadas com a proposta pedagógica e o tratamento do docente em relação ao estudante adulto.

Os coordenadores e diretores apontaram na pesquisa que questões relacionadas com o planejamento, a escolha curricular, as estratégias de ensino e o acolhimento são fundamentais para a estabilidade do estudante na escola.

A estrutura significativa - a reflexão dos coletivos

A estrutura significativa pode ser entendida como a expressão do pensamento de um coletivo nas diversas formas de se relacionar entre si, com os outros grupos, com as instituições e com a sociedade.

Desse modo, a análise dos dados encontrados na relação direta dos eixos com os grupos entrevistados, mediada pelo conceito da estrutura significativa, revelou informações muito

importantes para o estudo. A análise dos achados da investigação com os estudantes permitiu concluir que:

I) os estudantes da EJA deixam a escola (evadem) quando percebem que estão sendo aprovados de um módulo/etapa para outro sem construírem os conhecimentos necessários do período. Para os estudantes, é tarefa somente do professor, em diálogo direto com o aluno adulto, num processo de autoconhecimento e autorregulação, decidirem pela progressão continuada ou a retenção necessária ao final dos semestres, haja vista que a progressão continuada não é o regime instaurado pela SME, mas sim a promoção automática;

II) o horário de aula não colabora com a permanência dos alunos mais velhos e das estudantes com filhos pequenos, sendo obrigados a ficar em casa e deixar a escola;

III) os conflitos geracionais ocasionados pela presença de estudantes de idades díspares em uma mesma turma enfraquecem a permanência dos estudantes em sala de aula e causam a saída precoce da escola, e os alunos solicitaram a divisão dos alunos em turmas com idades mais aproximadas;

IV) os estudantes não aceitam realizar atividades que não tenham sentido e significado para a vida fora da escola, pois o aluno da EJA precisa do conhecimento para o agora, de modo que propostas infantilizadas desmotivam o estudante, que deixa a escola antes do término da modalidade; e

V) os estudantes também deixam a escola quando se sentem desrespeitados e abordados com posturas verticalizadas caracterizadas pela falta de diálogo.

Em relação ao grupo de professores, as análises realizadas indicaram que muitos deles optaram por trabalhar na modalidade dado o reconhecimento de que o ambiente de EJA é mais tranquilo por conta do maior respeito encontrado nas turmas. Contudo, alertam que o planejamento pedagógico demanda maior esforço, em razão dos diversos níveis de aprendizagens encontrados em uma mesma turma.

Entre os professores, a percepção é de que a proposta curricular oferece um conteúdo caracterizado por ser uma síntese resumida e simplificada do que é proposto no ensino regular, no qual muitas vezes se desconsideram as especificidades e expectativas do estudante adulto, nesse passo não colaborando com sua permanência na escola. Sobre esse impacto, os professores apontaram que o trabalho com as modalidades organizativas do trabalho pedagógico também pode influenciar na permanência ou na saída precoce, haja vista que ao ter

a escolha pelo projeto pautado na construção coletiva, no qual todos se responsabilizam, se envolvem e se empenham para o sucesso da ação, a frequência e a permanência na escola são fortalecidas. O mesmo não acontece quando as atividades são ocasionais ou têm baixa aderência às experiências dos alunos fora da escola.

Os documentos revelaram que os professores também questionaram a "promoção automática", a qual, diferentemente da "progressão continuada", promove o aluno sem ter consolidado os conhecimentos necessários. Eles apontaram o quanto esse procedimento causa a saída antecipada dos estudantes.

No último grupo que participou da pesquisa, de gestores e formadores, reforçou-se que a legislação vigente não promove a entrada nem garante a permanência dos estudantes na EJA. Seus relatos e depoimentos evidenciaram que na verdade não há políticas públicas voltadas exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos. O que existe é uma extensão da legislação do ensino regular para a modalidade, motivo pelo qual a EJA é reconhecida entre os pares de "o puxadinho da escola". Os gestores afirmaram que a falta de uma legislação específica para a modalidade favorece a prática de ações equivocadas, pois se não há normatização para organizar a EJA também não existe a consciência da sua função social. Consequentemente, não se tem o reconhecimento das especificidades, necessidades e expectativas do estudante.

Segundo os relatos desses especialistas, a falta de consciência das demandas da EJA pelo poder público leva as equipes gestora e docente a realizarem procedimentos puramente burocráticos, que dificultam o funcionamento e a manutenção da modalidade. O período inadequado para a abertura de salas, o mês de outubro, foi citado como um bom exemplo de prática inadequada, revelando o desconhecimento dos representantes do sistema educacional das necessidades do estudante adulto. Os gestores afirmaram que precisam apresentar aos órgãos regional e central o "saldo" de salas para o ano letivo no mês de outubro do ano anterior ao de abertura de salas/turmas. Para as turmas do ensino regular, essa tarefa não é difícil, pois cabe ao diretor somente seguir o fluxo progressivo das turmas: o que é 1º ano se torna 2º ano e assim por diante. Entretanto, na EJA, a abertura de sala não segue o fluxo contínuo, pois se não houver o número mínimo de alunos estabelecido pela Instrução Normativa, o gestor não recebe autorização para a sua abertura e, assim, não há segurança de continuidade da modalidade. Não há como garantir a continuidade da turma nem mesmo para o estudante ativo da própria escola que precisa dar prosseguimento aos seus estudos.

Ademais, os munícipes - alunos em potencial que estão fora do sistema escolar - não buscam por matrículas em outubro, período em que os trabalhadores ampliam suas jornadas com as conhecidas "horas extras", por conta da aproximação das festas de final do ano. Esses

munícipes só irão procurar as secretarias das escolas em busca de matrículas no começo do ano, entre os meses de janeiro e fevereiro. Contudo, se a sala não foi aberta em função da "baixa demanda" identificada em outubro, esse estudante ficará novamente fora da escola por, pelo menos, 6 meses. Tal situação faz parecer que não há abertura de novas salas porque não há demanda, uma impressão superficial, equivocada e, no mínimo, tendenciosa.

Se o período de abertura das salas desfavorece o acesso do estudante na EJA, a "promoção automática" impacta diretamente na permanência desse estudante, ocasionando a "evasão". Assim, como consequência de uma determinação normativa que não reconhece os tempos e as necessidades de aprendizagens dos estudantes adultos e que os aprova para um novo módulo/etapa apenas pelo critério da frequência, desconsideram-se as progressões das aprendizagens e a saída precoce do aluno está a um passo.

A aprovação do estudante de um módulo/etapa para outro sem os conhecimentos adequados incide no atraso descomunal da aprendizagem, muitas vezes relacionado com as proficiências básicas de leitura e escrita. Essa condição compromete a gestão didático-metodológica docente, na medida em que o professor precisa garantir o atendimento das múltiplas demandas de aprendizagem encontradas em uma mesma turma. Ademais, o adulto não procura a escola em busca de diploma: ele precisa ter conhecimentos construídos, e quando percebe que não está aprendendo, desiste mais uma vez da escola.

Outro aspecto apontado pelos gestores que favorece o aumento dos indicadores de "evasão" na EJA é o grande distanciamento das faixas etárias dos estudantes, ampliado depois do fenômeno da juvenilização resultante da chegada compulsória do estudante do ensino regular ao completar a idade mínima para frequentar a modalidade. Conforme os gestores entrevistados, chega a ser desumano, tanto para o jovem que deixa o regular sem o seu consentimento quanto para o adulto que deseja retornar à escola, porque leva ao desestímulo de ambos de permanecer devido os conflitos geracionais encontrados.

O processo de juvenilização das turmas tira os jovens do convívio com seus pares de idade, causando frustração e desencadeando diversos comportamentos de resistência escolar. Em consequência, esse sentimento de insatisfação prejudica a organização e a regulação das turmas formadas por estudantes mais velhos, que necessitam de ambientes mais calmos e tranquilos para consolidarem suas aprendizagens, mas que sofrem com a dinâmica dos mais novos, frequentemente relacionadas a indisciplina e desrespeito.

Diante dessa situação, deixar a escola se torna a opção dos estudantes (jovens ou adultos) que sofrem com os conflitos geracionais.

A compreensão e a explicação: os estudantes da EJA na atualidade

Por meio dos achados da pesquisa, analisados sob as lentes dos conceitos de compreensão e explicação, foi possível tecer algumas reflexões sobre o perfil dos estudantes e sobre o que eles entendem sobre o objeto questionado:

a) O estudante idoso, em muitos casos, não deixou a escola, ele simplesmente não conseguiu frequentá-la na infância ou na juventude por causa das condições sociais, econômicas, familiares e de localização, pois as poucas escolas que existiam na época eram muito distantes de onde moravam. Sua chegada aos bancos escolares se deve ao atendimento de orientações médicas para o tratamento de doenças ligadas à saúde mental, como ansiedade, crise do pânico e depressão;
b) O estudante adulto procura a escola para atender demandas do mercado de trabalho. Alguns deles buscam a escola para aumentar o nível de escolarização e acessar melhores oportunidades; outros já são incentivados pelos próprios patrões, porque as empresas onde atuam precisam atender às determinações de qualificação profissional exigidas pelo mercado;
c) A estudante adulta[61] procura a escola para ampliar seus conhecimentos e para se reconhecer como "indivíduo", já que sua saída precoce da escola sempre esteve permeada por razões externas a ela própria, como o trabalho e o cuidado com os irmãos na juventude, as responsabilidades domésticas e a submissão ao casamento na vida adulta;
d) O estudante jovem não procura a EJA, ele é, na maioria das vezes, compulsoriamente colocado nas turmas da noite ao completar a idade mínima. Esse aluno é retirado da convivência com seus pares e grupos sociais e, quase sempre, não se sente pertencente à modalidade;
e) O estudante com deficiência retorna à EJA em busca de novas possibilidades de socialização e de aprendizagem. Eles se concentram nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos devido à flexibilização do horário das aulas nessas unidades.

[61] No início deste documento foi feita a recomendação de que todas as citações seriam referenciadas por meio do uso do pronome masculino, a fim de proporcionar uma leitura mais fluente. Contudo, neste caso, foi importante marcar a representação feminina, pois representa a invisibilidade e a violência sofrida pelo gênero.

No que se refere ao objeto pesquisado, na perspectiva dos estudantes, foi possível identificar que elas conservam um nível de estabilidade e de semelhança em todas as unidades pesquisadas nas diferentes regiões da cidade.

O estudante idoso busca novos conhecimentos, mas esse não é o ponto crucial que motivou seu retorno. Para além das questões de construção de novos conhecimentos, o estudante idoso retorna à escola para ampliar seu círculo de convivência entre os pares de idade e para reestabelecer alguns papéis sociais que a idade lhe foi retirando: em suma, ele quer se sentir vivo e útil para a sociedade e para a manutenção da sua autoestima. Isso não quer dizer que esse estudante não busque o formato de escola que ele deixou no passado: não basta apenas ficar na conversa ou no entretenimento, é preciso ter os registros completos, a lousa cheia e as atividades em dia. O estudante adulto tem essa mesma percepção de escola como instituição rotineira e permeada de regras. E, desse modo, não admite frequentá-la e não encontrar um ambiente colaborativo para seu aprendizado, ademais de um ambiente organizado, limpo e silencioso, com corpos retidos e disciplinados, respeitando sempre a figura do professor e se desenvolvendo progressivamente na aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Contraditoriamente, o estudante jovem egresso do ensino regular não está na EJA para recuperar o tempo perdido ou para pleitear novas oportunidades, porque geralmente ele não exerce trabalho remunerado durante o dia; esse aluno passa o dia em casa, na frente das telas (televisão, celular e computador), tomando iogurte e comendo biscoitos[62]. Desconhece a função social da EJA e se sente "estrangeiro" em um ambiente adulto-cêntrico. Ao frequentar as turmas, não se reconhece e procura se destacar com atitudes indisciplinadas e desrespeitosas, o que não deixa de ser um pedido de ajuda.

As questões encontradas após a aplicação dos diversos métodos de pesquisa (observação, entrevista, inquérito e círculo epistemológico) revelaram os seguintes aspectos que impactam diretamente no aumento dos indicadores de "evasão"[63]:

a) O procedimento adotado para sistematizar o fluxo entre os módulos/etapas reconhecido com "promoção automática", e não "progressão continuada", em que se considera apenas a frequência sem garantir a progressão das aprendizagens dos estudantes, causa muita insatisfação e insegurança, e que leva o estudante a deixar a escola;

[62] Termos utilizados no depoimento de um gestor do Observatório de Heliópolis.
[63] Aspectos encontrados durante a pesquisa com os participantes. O que significa afirmar que nem sempre a pesquisadora esteve de acordo, apenas qualificou os dados por meio dos procedimentos de análise indicados anteriormente.

b) A falta de oferecimento de aulas nos períodos matutino e vespertino para atender demandas dos estudantes idosos e das mulheres com filhos pequenos, que deixam a escola por conta das dificuldades de sair à noite, acentua o número de faltas, o que incide na "evasão";
c) O horário do término do período noturno é muito tardio e impede a frequência dos estudantes mais velhos, que acabam desistindo;
d) A relação entre professores e alunos precisa ser dialógica, horizontalizada e pautada no respeito mútuo. Nos casos em que as relações são verticalizadas e alicerçadas no autoritarismo, o ambiente de sala de aula fica fragilizado e o estudante tende a deixar a escola;
e) A proposição de atividades que não refletem as necessidades dos estudantes no ambiente extraclasse, com o uso de estratégias infantilizadas e descontextualizadas do contexto adulto, reforçam a decisão de saída antecipada;
f) A entrada dos estudantes egressos do ensino regular de forma obrigatória favorece o desenvolvimento de comportamentos ligados à indisciplina, o que atrapalha o desenvolvimento dos alunos mais velhos, que acabam por desistir da escola;
g) Nos casos em que o estudante mais jovem representa o perfil minoritário da turma, muitas vezes, por não estar com seus pares de idade e se sentir deslocado, ele acaba deixando a escola, mesmo sendo obrigatória a sua permanência;
h) Os conflitos geracionais existentes em turmas com alunos de faixas etárias distantes foram apontados, pelos alunos das três unidades pesquisadas, como um dos maiores motivos da saída antecipada, ou seja, da "evasão".

Os registros da investigação com o segmento dos estudantes ampliaram a visão sobre o reconhecimento dos perfis encontrados na atualidade e as motivações para o retorno. Há alguns anos, o perfil majoritário da modalidade era o jovem egresso do ensino regular que acumulou anos de retenção escolar e que buscou a EJA para resgatar o tempo perdido. A pesquisa indicou que esse perfil ainda existe, mas em menor dimensão. A grande surpresa foi comprovar o retorno do estudante idoso que busca a escola para tratamento da saúde mental e para inserção social, além acessar novos conhecimentos.

Outra constatação que não estava prevista no início do estudo é a procura da escola por mulheres adultas, mães solo em sua maioria, que buscam o resgate da sua representação social para além do casamento e das demandas domésticas.

Os professores que atuam na EJA

Na mesma perspectiva de análise amparada nos conceitos de compreensão e explicação, foi possível obter contribuições significativas do segmento de professores para o estudo, das quais se pode destacar:

a) O trabalho docente na EJA é mais tranquilo, no que se refere à disciplina e ao comportamento dos estudantes. Entretanto, devido à diversidade da faixa etária e dos níveis de aprendizagem encontrados em uma mesma turma, o trabalho relacionado ao planejamento torna-se mais complexo e demanda maior dedicação do professor;
b) Nem sempre a proposta didático-metodológica aplicada reconhece a diversidade e as necessidades do público adulto; desse modo, dificilmente a frequência dos estudantes é regular. Para além das faltas, esse procedimento se mostra equivocado porque é causador de conflitos que levam o estudante a deixar a escola antecipadamente;
c) A diversidade encontrada na faixa etária dos estudantes da EJA não favorece a constituição de ambientes colaborativos de aprendizagem, haja vista as múltiplas trajetórias vivenciadas por eles; os níveis de aprendizagem são díspares e os centros de interesse não são compatíveis. Isso posto, garantir o direito de aprendizagem desses estudantes torna-se um trabalho hercúleo, nem sempre exitoso para o professor;
d) O processo de "promoção automática" entre os módulos/etapas também é elemento fulcral para o aumento da "evasão" dos estudantes. Considerando que as progressões das aprendizagens não interferem nesse movimento, é comum encontrar estudantes nos anos finais da modalidade sem as proficiências básicas de leitura e escrita. Esse cenário afasta cada vez mais o aluno da escola, pois ele não reconhece sentido em frequentar as aulas e ser promovido para outro período sem ter incorporado conhecimentos daquele módulo/etapa.

A contribuição do segmento docente reforçou a percepção das dificuldades encontradas na modalidade por força da falta de políticas públicas que respeitem as especificidades da diversidade dos estudantes.

Os gestores e as múltiplas demandas pedagógicas e administrativas

Os resultados encontrados na investigação realizada com o segmento de gestores e formadores, analisados à luz das categorias compreensão e explicação, também contribuíram sobremaneira para a investigação proposta neste estudo.

Segundo este segmento, não existem políticas públicas exclusivas para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos. Instruções normativas e diretrizes que organizam a modalidade são as mesmas usadas no ensino regular e não atendem às necessidades pedagógicas dos estudantes adultos, a começar pelo período de abertura de salas, que afasta o munícipe da matrícula e causa a "falsa" impressão de baixa demanda no território em que a escola se encontra. Esse procedimento acaba por promover o esvaziamento dos estudantes, dado que eles não se motivam em continuar seus estudos sabendo que não há garantia de sua permanência na mesma escola, impactando diretamente os indicadores de evasão.

Um outro aspecto citado pelo grupo é a passagem dos alunos de um período para outro sem a consolidação das aprendizagens necessárias. Esse procedimento, para os entrevistados, é a maior demonstração de desrespeito ao estudante, que faz um esforço descomunal para retornar às aulas e se vê obrigado a deixar a escola mais uma vez. A fim de evitar um processo de saída ainda maior desses estudantes, alguns gestores assumem o risco de matriculá-los nos módulos/etapas, desrespeitando o fluxo imposto pela instrução normativa, e permitirem sua permanência nas aulas das turmas de alfabetização.

Em meio às diversas contribuições, a consciência de que o trabalho na EJA não pode ser visto como um resumo facilitado do ensino regular foi um aspecto importante para o entendimento das especificidades da modalidade. O gestor precisa pensar na estrutura de atendimento incluindo os horários de alimentação e das aulas, reconhecendo que são, na sua maioria, trabalhadores que vêm direto do trabalho para a escola. O diretor precisa também reconhecer as dificuldades de acesso desses estudantes, que estão relacionadas ao contexto do trabalho e às questões do transporte público, na organização dos combinados de entrada e saída.

A autonomia e a autorregulação desse público adulto precisam ser legitimadas na organização escolar, nas tomadas de decisão, no planejamento, na organização estrutural e, principalmente, na reflexão e decisão sobre a promoção continuada ou a retenção necessária, sempre em favor da consolidação dos conhecimentos buscados. Nos relatos e depoimentos, os gestores indicaram que o sucesso da modalidade passa também pela qualidade das relações estabelecidas entre os profissionais que atuam na EJA e os estudantes. Relações respeitosas,

pautas na dialogicidade e na horizontalidade potencializam o sentimento de pertencimento dos estudantes e favorecem a sua permanência na escola.

O processo de formação continuada para os gestores também foi pauta de discussão e revelou a total ausência desse procedimento. Os gestores comentaram que a EJA só é lembrada pelo órgão regional no período de abertura de turmas e de atribuição de professores. Há depoimentos que dão conta de que nem mesmo o cartório eleitoral respeitou a condição da "aula noturna" na organização da escola para as eleições, questionando os gestores do porquê de a escola ainda não estar pronta para receber as urnas logo pela manhã subsequente a uma noite de aula com as turmas de EJA. Na perspectiva dos formadores da modalidade, as contribuições indicaram que o itinerário formativo é realizado com o coordenador pedagógico, mas que deveria ser feito diretamente com os professores, para a garantia das mediações necessárias.

Outro aspecto apontado por esse segmento foi a necessidade de promover itinerários formativos relacionados às discussões da juvenilização das turmas na mesma proporção da formação para a alfabetização, mesmo que o sistema não autorize a abertura dessas turmas. Ademais, foi apontada também a necessidade de promover formações que reflitam a importância da dialogicidade e das adequações das atividades, com o apoio do método conhecido como Desenho Universal da Aprendizagem.

3. Considerações transitórias - esperançando por novas

Feito o percurso investigativo sobre processos e procedimentos escolares que impactam na "evasão" dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, cabe tecer algumas considerações, que estão longe de ser finais. Elas serão incompletas, porque a incompletude envolve o processo de reinvenção contínua; serão inconclusas, porque passam por constantes transformações, e são inacabadas porque, certamente, virão outros para ampliar as contribuições aqui apresentadas.

No que se refere ao objeto da pesquisa - processos e procedimentos escolares que impactam na "evasão" do estudante da EJA -, de fato foi comprovado que eles estão presentes no cotidiano das escolas. De forma sútil e quase despercebida, estão na organização da modalidade, nas escolhas didático-metodológicas dos docentes, no tratamento ofertado aos estudantes e nas relações geracionais entre os pares, interferindo diretamente na saída precoce do estudante da escola.

As variáveis foram estruturadas em três eixos de análise: as normativas e diretrizes que organizam a modalidade, ou as políticas públicas; a gestão didático-metodológica docente e a constituição identitária dos estudantes após a juvenilização das turmas.

No que respeita às normativas e diretrizes organizadoras da EJA, constatou-se que:

a) Quanto menor for o reconhecimento do poder público das especificidades da modalidade, piores e menos eficazes são as políticas de organização e atendimento do público-alvo, assim, maiores serão os indicadores de "evasão" na EJA;

A pesquisa indicou que o fator que mais incide na evasão dos estudantes é a vigência da Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME n. 30), de 31 de outubro de 2023, que dá orientações às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Médio no que se refere aos registros de vida escolar e às ações de acompanhamento pedagógico. Dentre essas orientações, o critério utilizado para a progressão módulo/etapa não considera os tempos de aprendizagem e o aproveitamento escolar específicos da EJA, o que equivale a dizer que a normativa vigente não reconhece as especificidades, as necessidades e as expectativas do público adulto. As orientações que ela traz padecem de excessiva generalização e não guardam conformidade com a realidade encontrada nas unidades escolares. Desse modo, o estudante adulto, que necessita de metodologias e de tempos diferenciados para aprender, ao perceber que passa de período sem consolidar a aprendizagem, deixa a escola mais uma vez.

Outro aspecto comprovado pela pesquisa refere-se à organização do horário de atendimento que não favorece a frequência contínua do estudante da modalidade, refletindo diretamente nos indicadores de "evasão". As unidades escolares, considerando a diversidade do público-alvo, precisam da autorização do poder público para abrir turmas no período matutino e vespertino, como acontece nos Ciejas.

A segunda variável está relacionada à postura didático-metodológica docente. A investigação verificou que:

b) Quanto menor for o conhecimento das especificidades e necessidades pedagógicas do estudante adulto, menor é o aproveitamento do desempenho e maiores são os índices de evasão;

A pesquisa indicou que em unidades em que os professores não realizam as adequações das atividades conforme os níveis de aprendizagem dos estudantes e que oferecem atividades infantilizadas, fora do contexto da vivência do adulto, as turmas são esvaziadas. O estudante adulto que retorna à escola é um sujeito que vive as relações do universo social adulto, com necessidades e expectativas próprias. A postura de alguns professores em desconsiderar essa

condição é, no mínimo, ingênua e desrespeitosa, pois o adulto não sai da sua casa, deixando seus afazeres e responsabilidades, para vivenciar atividades do universo infantil.

Em contrapartida, foi comprovado pela pesquisa que em unidades em que os estudantes são legitimados como sujeitos adultos e que as condições sociais que envolvem as suas responsabilidades familiares e do mundo do trabalho são consideradas na elaboração das sequências didáticas e dos projetos pedagógicos, as turmas estão sempre lotadas e o nível de satisfação desses estudantes é elevado, impactando diretamente a permanência na escola.

Sobre o planejamento docente, os estudos apontaram que:

c) Quanto maior for o planejamento da equipe docente, melhores são as devolutivas dos estudantes e menores são os indicadores de "evasão".

Essa variável foi detectada em unidades em que as vozes dos estudantes são reconhecidas no planejamento e nas tomadas de decisão, em que o sentimento de pertencimento é legitimado, refletindo diretamente na frequência contínua do estudante e evitando a evasão.

O contrário também foi confirmado, pois em unidades em que não há um planejamento específico para as diferentes turmas, no qual uma mesma proposta é aplicada em todas as salas, o nível de insatisfação e de desmotivação é grande, o que favorece a saída antecipada do estudante da escola e, assim, eleva os índices de evasão.

Ainda no eixo que trata da gestão didático-metodológica docente, também foi identificada a variável relacionada ao impacto das relações interpessoais entre professores e alunos no processo de "evasão" dos estudantes:

d) Quanto maior for o estabelecimento de relações dialógicas e horizontalizadas entre professores e alunos, menores são os indicadores de "evasão".

Nas unidades escolares em que os estudantes adultos não são responsabilizados por não terem estudado no passado e os conhecimentos e vivências por eles construídos ao longo da vida são respeitados, o clima de confiança e cooperação na sala é consolidado. Também foi possível verificar nessas unidades escolares a constituição de um ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual todos se ajudam, constituindo um cenário que favorece a permanência do estudante da escola e evitando a "evasão".

Contudo, em unidades em que não há essa prática de acolhimento e respeitabilidade, em que não existe a escuta dos estudantes, no qual os professores ministram sua aula olhando para um ponto fixo da sala, sem se deixar afetar pela dinâmica da turma, ou ainda que não se propõe a mediar as agressões impostas e sofridas entre os alunos, o clima instaurado é, indiscutivelmente, o pior possível, e traz como consequência maiores indicadores de "evasão".

Em continuidade à verificação das variáveis, a que correspondeu à constituição etária dos estudantes relacionadas à juvenilização das turmas revelou que:

e) Quanto maior for o distanciamento das faixas etárias entre os estudantes, maior é a incidência de conflitos geracionais, o que favorece a saída antecipada do estudante e aumenta os indicadores de "evasão".

Essa variável foi comprovada em todos os contextos de todas as unidades escolares e no observatório dos gestores. É pauta indiscutível reconhecer que as turmas compostas de estudantes com idades muito distanciadas passam por conflitos frequentes, o que motiva a saída antecipada do estudante da escola.

Neste estudo não houve a comprovação de qual faixa etária tem maior incidência nos indicadores de "evasão", pois, nesse caso, depende-se ainda de mais uma variável: a do contexto da formação da classe. O que foi comprovado é que em turmas em que os jovens são a maioria, adultos e estudantes mais velhos não conseguem manter seus estudos e decidem pela saída. Já nas classes em que sua composição é majoritariamente de estudantes adultos, são os mais jovens que deixam de estudar.

Portanto, a investigação confirmou a existência das variáveis indicadas no início deste estudo. Entretanto, revelou outras que são importantíssimas e que ajudaram na confirmação das hipóteses que cercam o objeto desta pesquisa. São as seguintes:

f) Quanto menor o reconhecimento dos gestores sobre a função social da EJA, maior é o indicador de "evasão" na modalidade.

Nas unidades educacionais em que a EJA é considerada uma extensão do ensino regular, com proposta curricular "resumida e facilitada" e ativa apenas para a manutenção do período noturno e garantia da jornada docente, não foi encontrado o acolhimento necessário ao público adulto; seja por parte da secretaria, seja da gestão ou do próprio corpo docente, tampouco foram identificadas sequências didáticas ou projetos relevantes ao contexto adulto. Diante da perspectiva da EJA como "puxadinho da escola", o estudante adulto não se sente pertencente ao ambiente escolar e a deixa mais uma vez.

Contraditoriamente a esse cenário, nas unidades escolares em que o diretor tem clareza do papel social da EJA como direito e possibilidade de transformação social do munícipe e, assim, tem a consciência da importância da sua participação na constituição estrutural da modalidade, nos aspectos referentes à organização dos horários, na mediação das propostas pedagógicas com a equipe docente e no reconhecimento das demandas dos estudantes as turmas estão completas e com nível de frequência acima dos 85% por noite, portanto longe do risco da "evasão" dos estudantes.

g) Quanto maior a rigorosidade profissional do gestor, menor é o indicador de "evasão".

Nas unidades escolares onde a rotina e as regras são mantidas com rigor, sem perder a respeitabilidade e a humanização das relações, os estudantes se sentem mais seguros e confiantes. Em depoimento, uma das diretoras entrevistadas afirmou que a transformação só vem com a conscientização, que por sua vez é construída apenas no coletivo e de forma presencial. Desse modo, quando o aluno se sente responsável por sua própria mudança, ele não se sente confortável em deixar de ir à aula por qualquer motivo e a frequenta regularmente.

Já nas unidades escolares em que as regras são flexibilizadas e negociadas de forma personalizada, sob a justificativa de tentar dirimir as consequências das desigualdades sociais, o estabelecimento da função social da escola se perde por completo e abre-se espaço para o "assistencialismo perverso", que não colabora com a transformação social e apenas reforça a manutenção da desigualdade social. As práticas assistencialistas que desresponsabilizam o estudante da EJA provocam a desmotivação do grupo e enfraquecem a credibilidade do aluno em relação à escola. Situações como essa são corriqueiras e responsáveis pelo fechamento de muitas turmas da modalidade.

h) Quanto menor o investimento na formação docente, maior é o indicador de "evasão".

A pesquisa indicou que nas unidades em que a formação para a EJA não é o alvo da formação continuada docente, pode-se verificar que as práticas, as intervenções e as relações interpessoais são semelhantes às encontradas no ensino regular. Nesse contexto, de falta de reconhecimento das especificidades da modalidade, os indicadores de "evasão" são elevados. Contudo, nas unidades em que a formação dos professores da EJA é prioridade, foi possível identificar que as propostas pedagógicas, a postura docente e o acolhimento humanizador estão presentes e favorecem a permanência do estudante em sala, evitando assim a "evasão".

Com a identificação das variáveis, foi possível verificar que as hipóteses iniciais foram comprovadas, a saber:

I) As instruções normativas e as diretrizes organizativas da Educação de Jovens e Adultos paulistana não são exclusivas da modalidade; sendo assim, não atendem às necessidades pedagógicas do público-alvo. Ao desconhecer as especificidades, as necessidades e as expectativas desses alunos, as orientações conduzem à execução de práticas burocráticas e pouco adequadas que fragilizam, desde a entrada do estudante, sua permanência na escola, contribuindo para o aumento dos indicadores de "evasão";

II) A gestão didático-metodológica do professor impacta diretamente na saída do estudante da EJA quando não se planeja uma proposta pedagógica adequada e articulada ao contexto do mundo adulto, para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, quando as relações interpessoais entre professor e aluno são verticalizadas, autoritárias e pouco dialógicas, o estudante adulto da EJA, que se reconhece como sujeito autônomo e autorregulado, deixa a turma por não se sentir acolhido, respeitado e pertencente à escola;

III) As turmas compostas por estudantes com faixas etárias muito distanciadas sofrem com os conflitos geracionais das mais diversas ordens, impactando diretamente no aumento da "evasão" dos estudantes.

É assim que este estudo indicou que os fatores que levam à saída precoce e constante do estudante da EJA não são apenas motivados por situações extraescolares, e que, diante da sua complexidade, pouco a equipe escolar pode intervir.

Mesmo considerando que os fatores externos à escola são os que mais impactam na "evasão" dos estudantes da EJA, este estudo apontou que também existem processos e procedimentos escolares (e não são poucos) que podem ser dirimidos por meio da conscientização das equipes escolares e da mudança de práticas inadequadas. Essa conscientização, que é urgente e necessária, só poderá ser construída por meio do diálogo, da organização dos coletivos e dos círculos de formação. E certamente este estudo tem muito a contribuir para a reflexão sobre a necessidade de se constituir políticas públicas exclusivas para a modalidade, a fim de reconhecer e garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A gestão escolar é um outro aspecto que precisa ser pauta de reflexão e de discussões humanizadoras e respeitosas, haja vista que em unidades em que há a escuta e a participação dos estudantes nas tomadas de decisão os indicadores de "evasão" são menores.

Além da contribuição estrutural da modalidade, e da necessidade de formação específica para os profissionais que atuam na EJA, espera-se que esta pesquisa possa contribuir também para o reconhecimento do perfil do estudante da EJA e das expectativas que ele tem com a volta à escola na contemporaneidade, principalmente no que respeita à urgência e emergência de políticas públicas eficazes voltadas ao público juvenil.

Sobre o reconhecimento do perfil dos estudantes da EJA na atualidade, foi uma grata surpresa comprovar o retorno dos estudantes idosos aos bancos escolares. Evidente que seu retorno não foi somente para a apropriação de novos conhecimentos, mas sobretudo para tratar de um dos males que mais ganha evidência na atualidade: a saúde mental. As mulheres

divorciadas e mães-solo em busca de novos conhecimentos e de reconhecimento identitário também engrossaram os indicadores de matrícula. Muitas delas são apoiadas por movimentos de defesa contra o feminicídio.

Os jovens, na medida em que chegam à EJA desgarrados de seus pares de idade, manifestam sua insatisfação por estar naquele ambiente pela resistência, a indisciplina e a rebeldia. Não manifestam o desejo de recuperarem o tempo perdido nas reprovações anteriores nem de frequentarem futuramente outros espaços educativos. Eles estão soltos, flutuando em um sistema que tem pouco a oferecer. Esse comportamento, encontrado com frequência nas unidades escolares, revela um pedido de ajuda que demanda maior reflexão dos gestores, educadores e responsáveis dos órgãos públicos. No entanto, não revela que a diversidade seja um problema, longe disso: o que fica expresso é que falta gestão escolar para mediar a diferença que pode ser alcançada por meio da formação dos profissionais: agentes escolares, professores, gestores e formadores regionais.

O estudante adulto volta à escola para alçar melhores colocações no mercado de trabalho ou para manter as que já têm, e o fazem como resposta das imposições de seus patrões para a manutenção da qualidade das empresas em que trabalham.

Finalmente, este estudo indicou que no atual contexto histórico, político e social a "evasão" dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos é provocada também por razões escolares diretamente relacionados às instruções normativas e diretrizes organizativas (políticas públicas paulistana); à gestão didático-metodológica docente (falta de formação específica) e à constituição etária da modalidade após a juvenilização das turmas (demanda gestão pedagógica específica). Frente a tal realidade, torna-se necessário reconhecer a necessidade de responsabilização das equipes escolares e dos representantes do poder público na busca pela mudança do cenário educacional da EJA.

Diante de tamanho estudo, certamente o que não se pode perder é o desejo de esperançar por dias melhores, dias em que todos os estudantes da EJA sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e tenham garantido seu direito de frequentar a escola e aprender. Para tanto, cabe a responsabilização e o movimento esperançoso de todos que compõem a EJA dessa cidade.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. (2020). *Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil.* Última Década. 10(16), 117–152. Recuperado a partir de https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/55973. Acesso em 23 fev. 2023.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, José Tadeu. *A trajetória do pensamento católico no Brasil*. 1 fev. 2016. https://agencia.fapesp.br/a-trajetoria-do-pensamento-catolico-no brasil/22616#:~:text=Ainda%20nos%20anos%201950%2C%20outra,dicotomia%20%E2%80%9Ccapitalismo%20versus%20socialismo%E2%80%9D. Acesso em 10 jun. 2023.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOMENY, Helena. *Reformas educacionais*. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf. Acesso em 29 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde*: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: maio de 2000.

BRASIL, MEC/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 - *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.* Brasília, DF.

BRASIL. *[Constituição (1988)].* Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto Lei nº 50.370, de 21 de Março de 1961. *Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-0este do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*. Brasília, DF.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB* - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE).* Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *In*: *REVEJ@* - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte. (2007).

CATELLI, Roberto Jr. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México. (Tese: Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CATELLI, Roberto Jr.; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTO, Eduardo Donizete. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. *Estud. Aval. Educ*., São Paulo, v. 30, n. 74, maio/ago. 2019. p. 454-484.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Evasão Escolar*: causas e consequências. Curitiba, PR: SEED/PR, dezembro 2008.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/Eurydice 2022. *Educação e formação de adultos na Europa:* Construir percursos inclusivos para as competências e as qualificações. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2022.

COSTA, M. *Rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. 1. ed. (v. 1). São Paulo: Loyola, 1990.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DI PIERRO, M.C.; ABBONIZIO, A.C.O.; GRACIANO, M. *Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.* São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio-ago. 2008. p. 367-391.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. p. 939-959.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo. *A EJA em xeque*: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. p. 230. *In: https://repositorio.usp.br/item/*002658229. Acesso em: 10 nov. 2024.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática:* percursos teóricos e metodológicos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRENCKEN, Claudete da Silva Morais; ALVES, Rita de Cássia Lima. Educação freiriana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, PB, v. 3, n. 5, 2013. p. 111-124.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Educação de Jovens e Adultos:* teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da* Educação B*rasileira*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Movimento operário e educação popular na primeira república. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (57): maio, 1986. p.30-38.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1989.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Teorias dos movimentos sociais*: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HADDAD, Sérgio (org.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil* - 1986-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 41, maio-ago. 2009. p.355-397.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. mai-ago. 2000.p.108-128.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbano industrial: as políticas de formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar no brasil entre 1930 e 1945. *Revista HISTEDBR*. Campinas, número especial, ago.2010. p. 131-153.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de Adultos em retrospectiva:* 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

JARA, Oscar. *A educação popular latino-americana:* história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos:* sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KUHN, Angélica. *Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade.* 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 211 p. 2018. doi:10.11606/T.48.2019.tde-11122018-102642. Acesso em: 2024-08-29.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1992.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.69-86.

LIMA, Cristiane Praciano Lauriano de. *Baixos índices de conclusão dos alunos que ingressaram na EJA semipresencial em um Centro de Educação no Ceará:* desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. 146 p.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÖWY, Michael. Goldmann e o estruturalismo genético. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 125, p. 24-40, jan./abr. 2016.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÖWY, Michael; NAIR, Sami. *Lucien Goldmann ou a Dialética da Totalidade*. São Paulo: Boitempo, 2008.

LÖWY, Michael. Goldmann e o estruturalismo genético. *Serv. Soc. e Soc.*, São Paulo, n. 125, jan.-abr. 2016. p. 24-40.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Modernidade e sociedade brasileira: entusiasmo, otimismo e iniciativas libertárias na educação. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n.46, jun. 2012. p. 205-218.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858* - esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, Luiz de. *Primórdios da educação no Brasil:* o período heroico (1549- 1570). Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete Alfabetização Solidária*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em 13 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira. (org.). *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método* [online]. (Criança, mulher e saúde *collection*). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. ISBN 978-85-7541-411-8. Available from SciELO Books.

MIRON, Kéren Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização. *EJA em Debate*. Santa Catarina, Ano 10, n. 17, jan./jun 2021, p. 31-48.

MOVA-Brasil 10 anos: *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*. Moacir Gadotti (org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

NAGLE. Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda (EPU), 1976.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. *In*: FAUSTO, Boris (dir.) *História geral da civilização brasileira.* Tomo III – O Brasil Republicano – Sociedade e Instituições (1889-1930). 2. ed., v. 2. São Paulo: Difel, 1978.

NICO, Lurdes Pratas. *A Escola da Vida:* reconhecimento e validação dos adquiridos experenciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010). Portugal: Edições Pedago, 2011.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

NETTO, Paulo Jr. *O que é marxismo*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PELLEGRINO, Charles. *O último trem de Hiroshima:* os sobreviventes olham para trás. São Paulo: Leya, 2010.

PEREIRA, Lílian de Oliveira. *Evasão Escolar na EJA: contextos e possíveis fatores de exclusão em uma escola da rede municipal de São Leopoldo*. (Dissertação). Mestrado Gestão Educacional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021.

PEREIRA FILHO, Anísio José. A questão da geração em turmas de EJA: uma análise a partir da história. *Revista Humanidades e Inovação*, v.5, n. 1, 2018. P. 261-270.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil.* ll ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

RELATÓRIO CIEJA. Clovis Caitano Miquelazzo. *Estudantes que deixaram de frequentar e reprovados de 2023*. São Paulo, 2023.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.* 3 ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv*. [*online*]. vol.18, n.2, 2018. p.125-151.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *Introdução à história da educação brasileira*. (Coleção Educação Universitária). São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 12 ed. (Coleção Educação Contemporânea). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

RODRIGUES, Flávia Covalesky de Sousa. *Se eu aprender, não vou ser um carro atolado no lugar:* trajetórias escolares de jovens no percurso para a EJA. (Tese). Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021. 376 p.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio *et al*. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*. Ano 9, n. 13. S. Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p.1-19.

SAID, Shirly. Jóvenes en bachilleratos populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Ecuador: Universitas*, 28, 2018. p. 141-157.

SANTOS, Meg Cutrim Fernandes Santos. *Permanência na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís.* (Dissertação). Mestrado Profissional – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2022. 230 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria de Educação. *Relatório*. *Projeto Político-Pedagógico do Cieja Clóvis Caetano Miquelazzo*. São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. CIEJAs na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: *Língua Portuguesa.* São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: *Tecnologias para a Aprendizagem*. – São Paulo: SME/COPED, 2019, p. 76.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Retratos da EJA em São Paulo*: história e relatos de práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SILVA, Alessandra Pires; SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. V. 5, n. 1, jan-dez. 2019. P. 39-53. Acesso em 22 maio de 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. *Brasil:* uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARZ, Jörg; KLEINSCHIMIDT, Jéssica; LASI, Francesca; MUHAMMAD, Fatima Ibraim; FASANMI, Success Ayodeji. Network Governance in Adult Educaction: Na International Comparison of Network-Focussed Political Stategies for the provisiono f Adult Edcation in Italy, Nigeria and Geramny. Europe: *Sisyphus Journal of Education*, v. 10, issue 02, 2022. p. 61-84.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação de Jovens e Adultos:* histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Larentes Adriano (2018), “Paulo Freire, o inea e a educação de jovens e adultos no México”, na *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* , México, UNAM-IISUE /Universia, vol. IX, não. 24, pp. 173-188, 10.22201/iisue.20072872e.2018.24.3367.

SOARES, Leôncio. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. *In*: SOARES, L. *et al* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78-99.

SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos*: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Nana. *Subfinanciamento, abandono e destruição. Porque o PNE está tão longe de ser cumprido*. 2023. Disponível em: https://deolhonosplanos.org.br/metas-regressao-pne/ Acesso em 10 fev.2024.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 8 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

SOUSA, Rainer Gonçalves. *Apogeu e crise do açúcar.* Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/apogeu-acucar.htm. Acesso em 20 mai. 2023.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38, 2010. p. 49–59. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689. Acesso em 7 ago. 2022.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. Campinas: Autores Associados, 2018.

VERÓN, Eliséo. *A produção do sentido*. São Paulo: EDUSP/Cultrix, 1980.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S. e. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. *Revista Polyphonía*, Goiânia, v. 23, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rp.v23i1.26692. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26692. Acesso em: 14 nov. 2024.

VILLALOBOS, Tabata Contreras; BALERIOLA, Enrique. Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile y Universitat Oberta de Catalunya - España. *Revista de Psicología*, v. 40(1), 2022. pp. 73-96.

ANEXOS

ANEXO I – INQUÉRITO DOCENTE

PESQUISA PARA TESE DE DOUTORAMENTO
A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Instrumento – Inquérito
Sujeito da Pesquisa – Docente

Leia, atentamente, cada uma das proposições a seguir numeradas e, de acordo com sua discordância total ou parcial, ou sem opinião, ou concordância parcial ou total com cada uma delas, escreva, nos parênteses antes de cada uma, o número da alternativa que corresponde à sua opinião.

(1) Discordo totalmente
(2) Discordo parcialmente
(3) Não tenho opinião formada
(4) Concordo com alguma restrição
(5) Concordo totalmente

(___) I. Para trabalhar adequadamente na EJA seria necessário o oferecimento de formação específica ao docente.

(____) II. A gestão pedagógica na EJA necessita de conhecimentos específicos sobre as necessidades pedagógicas e as expectativas sociais dos estudantes.

(___) III. A diretriz curricular da EJA é a mesma do ensino regular, com algumas flexibilizações nos níveis de complexidade.

(___) IV. A estrutura do planejamento da EJA segue os mesmos padrões do ensino regular (objeto do conhecimento/objetivo de aprendizagem).

(___) V. O conteúdo trabalhado na EJA é uma síntese simplificada do que é proposto ao ensino regular.

(___) VI. Do ponto de vista da prática docente, trabalhar na EJA é mais tranquilo do que no ensino regular.

(___) VII. A juvenilização das turmas e as diferenças entre as gerações na EJA favorece a saída precoce dos estudantes mais velhos.

(___) VIII. As diferentes faixas etárias encontradas nas turmas de EJA exigem adequação das atividades para atender às diferentes necessidades.

(___) IX. A estrutura e organização da EJA é a mesma do ensino regular, no que concerne ao percentual de frequência para aprovação, horários de entrada e saída, rigidez na aplicação de avaliações externas e institucionais.

(___) X. Os estudantes cada vez mais jovens vêm mudando a caracterização identitária da modalidade.

ANEXO II - ENTREVISTA ESTUDANTES

PESQUISA PARA TESE DE DOUTORAMENTO
A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Instrumento – Entrevista Estruturada
Sujeito da Pesquisa – Estudantes

1. Por que você deixou a escola quando era mais jovem?
2. Por que você voltou para a escola?
3. O que você espera aprender na escola?
4. Do que você mais gosta na escola?
5. Do que você não gosta na escola e gostaria que mudasse?
6. Alguma vez você foi tratado como se fosse um aluno mais novo, como não poder sair da sala para ir ao banheiro ou não poder entrar por que estava atrasado? Como foi?
7. Você tem dificuldades nas aulas? O que você acha que poderia mudar para melhorar?
8. As aulas trazem conhecimentos que você usa no seu dia a dia ou no seu trabalho?
9. Alguma vez você fez atividades que eram para alunos mais novos, com desenhos ou linguagem infantilizada? Comente:
10. As provas trazem algum tipo de insegurança ou medo? Você acha que, sendo adulto, precisaria passar por um instrumento de prova?
11. Deixe uma sugestão para melhorar as aulas na sua escola:

ANEXO III - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: A EVASÃO NA EJA

1.IDADE

( ) 15 A 19 ANOS ( ) 20 A 39 ANOS ( ) 30 A 49 ANOS ( ) 50 A 70 ANOS

( ) MAIS DE 71 ANOS.

2.GÊNERO

( ) MASCULINO ( ) FEMININO ( ) TRANSGÊNERO

3.**ESTADO E CIDADE EM QUE NASCEU**:

_____

_____

ANEXO IV
ENTREVISTA FORMADOR

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PESQUISA PARA DOUTORAMENTO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: FORMADOR DA EJA

1. Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, quais são os eixos que sustentam a formação da modalidade?

2. Qual a bibliografia-base utilizada na formação dos professores da EJA? É a mesma para os professores do ensino regular? Quais as diferenças e semelhanças desse processo?

3. Qual a periodicidade do itinerário formativo docente para a EJA? Você, como formador, entende que esse período vem sendo suficiente ou adequado?

4. Tendo em vista o fenômeno da juvenilização e os possíveis conflitos geracionais que podem acarretar com os estudantes mais velhos, como a formação docente prevê essa situação e como ela vem oferecendo subsídios aos professores para o enfrentamento desse desafio na gestão docente?

5. O estudante adulto tem tempos de aprendizagem muitas vezes bem parecidos ou até maiores do que os estudantes do ensino regular. Podemos dizer que uma criança, para se alfabetizar, leva por volta de três anos (ciclo de alfabetização). Nesse contexto, por que os adultos têm um tempo reduzido para a consolidar essa fase de aprendizagem que é fulcral para o sucesso nos próximos módulos ou etapas? Como a formação continuada trata essa situação com os docentes?

6. As pesquisas têm apontado que grande parte dos estudantes evadem porque não conseguem concretizar as habilidades de leitura e de escrita no estágio em que estão e não se sentem seguros para serem promovidos para as etapas/módulos subsequentes e, desse modo, preferem evadir. Contudo, a Instrução Normativa n. 30 da SME indica que o estudante só poderá ser retido se não tiver a frequência mínima, mesmo sem ter atingido os objetivos de aprendizagens para aquela etapa/módulo. Como a formação docente vem abrangendo essa contingência? Como recuperar as aprendizagens em tão pouco tempo?

APÊNDICES

TRANSCRIÇÃO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO EM 11 DE MARÇO – 4TA – ESCOLA DA PRAÇA

I Parte – Apresentação e Introdução:

- **Justificando a realização da pesquisa.**
- **Por que o estudante da EJA deixa a escola diversas vezes ao longo da sua escolarização?**
- **Breve histórico e diferenciação entre a EDA e a EJA, e a explicação da juvenilização das turmas.**
- **Pergunta - Por que deixaram a escola e o que motivou a voltar?**

Estudante I – homem com 45 anos, negro.

Morte precoce da mãe. Pai casou-se novamente. Conflitos fizeram que saísse de casa, foi morar com o avô e precisou trabalhar. Em seguida foi morar sozinho e não conseguiu manter os estudos. Trabalhava para sobreviver. Volta para a escola depois de 30 anos de tê-la deixado. Filhos crescidos, momento que decidiu voltar.

Estudante II – jovem, mulher com 16 anos, de outro estado.

Deixou a escola porque ela e a mãe mudavam-se muito. Nasceu em Manaus, já morou no Pará e agora estão em São Paulo.

Estudante III – mulher com 50 anos, parda.

Deixou a escola naquela época por conta das dificuldades. Não gostava de estudar. A mãe não era alfabetizada. Começou a trabalhar aos 14 anos e decidiu sair da escola. Voltou porque tem um filho de 10 anos que está com dificuldades no estudo e quer ajudá-lo. Tem uma filha que também tinha deixado a escola e que agora está voltando. Orgulho em ouvir quando o filho fala que quem o ensinou foi a mãe.

Estudante IV – mulher de 49 anos, branca.

Parou de estudar porque não gostava, queria trabalhar e achava que não tinha necessidade. Os pais não frequentaram a escola. Casou-se cedo, constituiu família. Filhos adultos, uma delas formada em letras, observando-a conversar com os amigos, a mãe ficou com vergonha de si mesma e resolveu voltar. Preza pela escrita e pela fala correta, pois convive com pessoas cultas de classe social melhor.

Nesse momento, a pesquisadora questiona sobre o porquê da vergonha.

A estudante responde: não saber falar direito, nem escrever direito, nem se comportar adequadamente. Percebeu a necessidade de participar dos diálogos com a filha, com os amigos – "Eu quero ter essa conversa também" – Ser esclarecida, poder entender o que eles estão falando.

Contou que certa vez, ao voltar do trabalho, presenciou a filha almoçando com os amigos em casa. Ficou maravilhada com o nível da conversa e decidiu que queria aquilo para ela também.

Estudante V – Jovem, homem com cerca de 17 anos, pardo.

Poucas palavras. Tem aspecto de problemas de aprendizagem (DI leve). Deixou a escola porque não gostava e voltou porque é atleta e obrigado a dar continuidade aos estudos para se manter no clube.

Estudante VI – jovem, mulher com 16 anos, parda.

Nasceu na Bahia, veio para São Paulo com 07 anos. Passou por muitas escolas até chegar nessa última. Passando de ano sem ter conhecimento. Chegou no 6º ano começou a repetir. Na Bahia não estudou porque a escola era longe e o transporte não era gratuito. A mãe ia e voltava muitas vezes da Bahia para São Paulo sem conseguir terminar o ano nem em um estado e nem no outro.

Queria estudar pela manhã para ficar com as pessoas da sua idade, mas de noite consegue trabalhar e ajudar em casa com o orçamento. A EJA tudo é mais fácil. As atividades dão para prestar mais atenção. Os alunos novos perturbam. A noite as pessoas são mais sérias e dá mais força de vontade para estudar. Ela gosta de estar com os colegas mais velhos. Pretende fazer faculdade, fazer Direito.

Estudante VII – jovem, homem, com 17 anos, branco.

Parou de estudar em 2020, coisas pessoais. Com 13 anos, a mãe foi morar com o padrasto e ficou sozinho em casa. Faltava muito e repetiu de ano. Largou a escola. Quando conseguiu emprego se viu com a necessidade de terminar o ensino médio.

Estudante VIII – jovem, mulher com 15 anos, parda.

Não sabe por que deixou a escola. Muito tímida, não quis falar. É uma obrigação estar na escola, não gostaria de estar aqui. Sabe que a escola é o melhor para ela, mas ela não gosta da escola.

Estudante IX – jovem com 25 anos, mãe, branca. Bonita, bem apresentada, cabelos bem cuidados, mas com vergonha. Ao falar esconde a boca, problemas na dentição.

Deixou a escola para ajudar a cuidar dos irmãos menores. A mãe trabalhava fora para sustentar a casa. A mãe tinha vida muito errada. Mãe batia nos filhos. Repetia por faltas e desistiram da escola, ela e a irmã mais velha. Quando decidiu voltar engravidou do filho que tem 08 anos. Parou, porque não tinha com quem deixar seu filho. Ele chorava muito. Voltou em 2018. Sofre com ansiedade. Se sentiu oprimida e não se sentia acolhida. Naquela época tinha um grupo de alunos que não deixava os professores darem aula. Os professores deixavam a sala de tanta indisciplina. Agora voltou, tem dois filhos: um de oito e um de quatro anos, e pretende fazer ETEC no final do ano.

II Parte

Em seguida, a pesquisadora trouxe como questionamento a gestão das aulas. Como são os conteúdos, quais são as dificuldades, o que eles acham dessa dinâmica realizada na Escola da Praça?

No 1º dia da pesquisa a estudante IX comentou que detestava inglês, a pesquisadora questiona de onde vem esse sentimento.

Estudante IX

As aulas são necessárias. Mas a forma que é dada não tem utilidade. O que eu vou usar desse inglês que eu aprendo aqui, por exemplo se eu for trabalhar em um hotel? Poderiam pegar as matérias do 1º ou do 2º ano para a gente ir treinando.

Matemática – Eu não aguento mais fazer "bolo". (a professora insiste no conteúdo de fração e só coloca um exemplo, o bolo). Eu estou virando uma boleira (risos).

E tem professora que vem e só conversa. Eu já deixei uma vez a escola por conta disto. Fala a aula inteira e depois dá um monte de lição com 20 folhas para copiar. Tudo que a gente tem que fazer tem que caber na hora da aula. A gente trabalha, não dá para fazer depois. Na EJA o tempo é curto. Tem que ser mais prático. Tempo curto. Vamos fazer uma coisa mais organizada.

Estudante IV

Concorda com a amiga, vem do trabalho, com muito esforço, cansada. Chega aqui fica falando coisas que não vai agregar nada. Tem dúvidas se quer voltar. Acha que precisava ter muito mais conteúdo. Muito mais informações, pesquisa, interagir sobre o que está passando. Usar este espaço para tudo. O grupo concorda com esta afirmação.

Estudante I

Concorda. Qualificar o tempo. Final de semana é com a família. Usar melhor o tempo da escola. Usa o tempo conversando melhor. Tem dia que a professora passa uma aula só conversando. Não escrevemos nada em uma semana. Péssimo. Cansativo e a não quero vir mais.

Estudante IX

Professora fala mais do que devia. Passou 5 perguntas, mas não passou o conteúdo. E sobrecarregou todo mundo. Aí não faz a lição, porque não deu tempo e não vou para a escola. Ou não vou para a escola, porque precisei fazer a lição e não consegui fazer a janta a tempo. Muito ruim isso.

Estudante VI

A gente já chega cansada em casa e ainda tem lição para fazer. Aprender tudo aqui. Em casa não temos tempo, tem muita coisa para fazer. Na semana vai passando vários conteúdos e a gente se perde e não tem ânimo. Muito cansativo. Não faço. 18 páginas para copiar de uma vez. Ficou falando muito e no final da aula mandou copiar. Poderia copiar e ir ouvindo, para não perder tempo.

Estudante IX

Nenhum professor pergunta o que é melhor para nós. Tem um professor que não quer que fale com ele. Não sou amigo de ninguém, levante a mão. Como tirar uma dúvida com um professor que fala assim para a sala de aula? Eu tenho receio dele. Eu me viro e pesquiso sozinha.

A aluna conta que certa vez ela chorou e não queria voltar. Ele não está fazendo nenhum favor.

Estudante I

Um grande ditador. Não dá abertura. Muita formalidade. Afasta muito a gente.

Estudante IV

Não se apresentou, apenas abriu o telão com o seu nome e a matéria. Muito estranho. Não gostei. Depois eu gostei porque ele faz a gente pensar. Ele ajuda a problematizar. O grupo concorda com a amiga.

Estudante VI

Ele é esquisito, mas gosto da aula dele. Ele fez uma atividade em grupo que valia 5 eu tirei 4,5. Nossa, nunca esperei. Gostei muito. Me motivou muito. Gostaria que fosse as 5 aulas diretas dele.

Neste momento a pesquisadora perguntou se a turma acharia mais produtivo se cada dia fosse uma matéria apenas, as 5 aulas:

90% concordam, 10% acham que seria mais cansativo.

Aulas com outro formato com mais conteúdo, sem muita falação. Um estudante comenta que nas aulas que o estudante não gosta ele iria faltar neste dia, seria um risco.

Com a chegada do intervalo, a pesquisadora pergunta se o grupo quer continuar e o grupo entende que este momento está sendo muito importante.

III Parte

Pesquisadora: O que vocês esperam da EJA? Quais são os planos em que a EJA pode ajudar, no que se refere aos estudos ou no trabalho?

Estudante I

Terminar a EJA aqui e fazer o Ensino Médio. Fazer faculdade. Trabalho na saúde. Precisa ter o médio completo. Eu entrei naquele esquema: até hoje eles não sabem que eu não tenho. Tenho que terminar, para eu sair dessa mentira. Dessa inverdade. Eu precisava trabalhar. Uma faculdade na saúde mesmo. Enfermagem.

Estudante II não quis participar desta rodada reflexiva

Estudante III

Terminar o que já deveria ter terminado. Arrumar um trabalho bom precisa de estudos.

Estudante IV

Quero fazer algo na estética.

Estudante V

Quero continuar no futebol. O estudante tem dificuldade até em se expressar. Pouco repertório, baixo entendimento, olhar parado no horizonte.

Estudante VI

Muito confusa, não sabe bem o que quer fazer. Fala em nutrição, psicologia. Já falou em Direito. Tem uma fala bem confusa. No final da fala indica que gostaria de ser policial. Também comentou que gosta de educação física, que é zagueira.

Já pensou em muitas coisas. Terminou dizendo que vai tentar entrar na polícia. Em todas as falas traz um contexto que sai muito do foco da conversa. A pesquisadora precisa o tempo todo voltar com o foco da pergunta.

Ela se considera uma pessoa que vai além. Tem muita confiança em si mesma. Seu discurso acaba dispersando o grupo. Conta sempre a sua história de vida com muitas versões diferenciadas. Falou até em ser jornalista.

Nesse momento, a Estudante II que não quis se pronunciar comentou que quer ser advogada criminalista.

Estudante VII

Pretende terminar os estudos "completos". Foi perguntado o que era ter o estudo completo? Ele respondeu que era o Médio.

Depois quer fazer um exame que não sabe o nome. A pesquisadora perguntou se é o ENEM, ele respondeu que sim. Que se ele tiver sorte, poderá ter desconto e fazer a faculdade.

Estudante VI

Nesse momento a estudante comenta que deveria ter faculdade sem ser paga para a população pobre. Comentou ainda que as faculdades pagas são as melhores.

Pesquisadora: O que é faculdade para quem não tem condições?

Estudante VI – para as pessoas que não conseguem pagar.

Pesquisadora – Comenta que existem essas universidades, mas que a população pobre não entra, por quê?

Estudante VI – Considera que o trabalho na universidade particular é melhor que o público. Não gostaria de ir para a pública.

Estudante IX – Seguir uma carreira na ETEC, na área da assistência social, ajudando as pessoas na moradia. Talvez na perspectiva da psicologia. Não quer trabalhar com a produção de produto, mas nas questões do apoio humano. Orientar as pessoas. Falta apoio, humanidade. Falta de espaços públicos. Ong que possa ajudar os mais carentes. Ansiosos como eu.

Parte IV

A pesquisadora relembra que este exercício está sendo feito com nove estudantes, mas na turma não são esses nove estudantes. O que leva, em plena segunda-feira uma falta tão expressiva na turma?

- Cansaço do trabalho
- Passar de ano sem fazer nada, não é justo. Passa de ano mesmo sem vir para a escola. Outra coisa as pessoas mais velhas se sacrificam para vir para escola e os jovens ficam

falando muito e as pessoas deixam a escola. Aconteceu com uma aluna da própria sala no ano passado que tinha baixa concentração.

- Pessoas que vinham por vir, sem compromisso. Não fizeram nada e passaram de ano. Para que se esforçar se todo mundo vai passar? Desanima. Dessa situação uma colega deixou a escola no ano passado.
- Muitos deixam a escola porque não acompanham as aulas.

Pesquisadora: Ter na turma pessoas de diferentes idades pode causar conflito de geração e mobilizar a saída de pessoas?

Ao grupo atual não incomoda, mas já foi motivo da saída de ex-alunos da turma.

Pesquisadora: Já vivenciaram essa situação em outros momentos?

Sim. Falando no celular e atrapalhando a turma. Quase levou a deixar a estudante IV a sair da escola. Uma colega não vinha à aula, nas provas tirava foto para o namorado que passava as respostas e ela passou de ano. Essa situação incomodou muito a turma como um todo. Indignação. Tem que passar sabendo e não daquela forma.

Pesquisadora: Fazem parte desta comunidade e conhecem pessoas que não terminaram as aulas. Por que elas não procuram a escola?

Não voltam porque não vêm melhora na vida com a escola. Não tem essa visão de melhorar na vida. São conformados.

Estudante IV – tenho muitos familiares que não têm estudo e não querem mais estudar.

Estudante I - A mulher morava com a mãe. A mãe faleceu e foi morar com o pai e depois na rua. Igreja no Largo XIII um casal a viu deitada e começou a conversar. Deram a oportunidade de estudar e hoje em dia é uma professora.

TRANSCRIÇÃO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO EM 09 DE ABRIL – 3TA – ESCOLA DA PRAÇA

Tempo: 37min35'

Turma composta por estudantes adultos, com apenas 1 jovem que chegou atrasado em com aspecto de embriaguez ou, mesmo de uso de droga ilícita, pois ao entrar em sala de aula, saiu por vezes sem avisar e quando resolveu permanecer em sala, deitou-se ao fundo, mesmo no chão e por lá ficou até o final da dinâmica.

APRESENTADORA – Apresentação da Pesquisadora e do objetivo da pesquisa. Falar da EJA e da evasão dos estudantes. Saída precoce do estudante. O adulto retorna quando não teve a oportunidade anteriormente.

TURMA – Deixei porque precisava ajudar a minha mãe. Éramos muitos filhos e minha mãe sozinha. Era a irmã mais velha e eu ficava em casa para cuidar dos menores. Pagava aluguel, seis filhos. Condição precária.

APRESENTADORA – Deixar a escola para ajudar em casa.

TURMA – Isso.

APRESENTADORA – Outras pessoas tiveram a mesma condição?

TURMA – Eu deixei porque eu repetia e agora estou voltando (sexagenária)

APRESENTADORA –

TURMA – Eu nunca fui registrada, mas trabalho desde muito cedo.

APRESENTADORA – Voltar à escola é desafiador?

TURMA – Muito. Quando eu era novo, no Piauí, não tinha escola perto. Muito longe. Quando cheguei em São Paulo eu consegui voltar. Resolvi voltar porque eu trabalho de motorista e preciso renovar a habilitação. Se não tem conhecimento não tenho como renovar.

APRESENTADORA – Turma adulta, encontraram resistência ou preconceito na família no retorno à escola?

TURMA – Não. Famílias apoiam. Filhos ficam orgulhosos. Filhos estudados. A gente não ia para a escola porque tinha vergonha em não ter uma borracha, um lápis, uma roupa. Quando a prefeitura dava era maravilhoso. Meus amigos com material e eu e minhas irmãs não. Tinha escola perto de casa, mas não tinha nada para ir.

APRESENTADORA – Todos são a primeira vez que retornam ou já tentaram outras vezes e não deu certo?

TURMA – Eu já estudei em quatro escolas. Fui passando de ano sem saber nada, tenho muita dificuldade e, passar de ano sem saber não é bom. Leitura e escrita.

APRESENTADORA – Você acha que essa dificuldade é sua ou as aulas são bem fora daquilo que você precisa?

TURMA – Tem aula que eu entendo, tem outras que não. Estou indo sem saber de nada. Se precisar ler ou escrever eu não consigo. Eu trabalho bem, dependendo de um ou de outro para ler. Quando fui jovem eu não fui para a escola e, agora, já passei por quatro escolas e nada. Paro por conta também do serviço e aí tento voltar de novo e é isso. Professores é difícil.

Matemática é muito ruim. As outras dá para valer, mas a matemática é ruim. No meu caso eu não consigo escrever rápido. Às vezes fico até mesmo constrangido, que eu até leio, mas não consigo escrever rápido. Por exemplo, já aconteceu várias vezes, dá o horário dele, ele apaga a lousa. Para mim isso é sem futuro. Eu não consigo escrever, por mais que eu "peleje", eu não consigo escrever rápido. Muitas dificuldades. Esse foi o motivo de eu desistir. Esta escola já é a terceira. Eu me sentia ofendido com aquilo. Pô, todo mundo termina e eu não consigo terminar. Eu vou sair porque para mim não dá, entende?

APRESENTADORA – Tem só este estudante jovem? Tem mais adultos aqui, não é mesmo? A entrada de jovens atrapalha a dinâmica de vocês?

TURMA – Sim, atrapalha. Atrapalha demais. A maioria concorda que sim, um grupo menor discorda, pois no ano passado, tiveram a presença de um estudante de 25 anos que era acolhedor e ajudava a todos. Uma aluna defendeu fielmente que não atrapalharia. Os demais discordam. Depende dos jovens, não dava para generalizar. Exemplo deste aluno. Eles têm essa imagem, deste aluno.

Separar os jovens e adultos teria diferença. A turminha jovem não vem para estudar, vem para atrapalhar. Na sala da minha irmã ela está quase desistindo. Com certeza.

O aluno era uma coisa, não é exemplo. Ele já é casado, com três filhos, não era um moleque. Eu tenho uma vizinha que estudava lá, na outra sala que só tem novo, ela desistiu, faz umas três semanas que ela não vem mais. Estou lá para aprender e a baderna dos jovens não deixa.

Baderna danada. O grupo se posiciona que depende desse jovem. Mas é difícil.

APRESENTADORA – Postura do professor. Professores dão lição de casa?

TURMA – Não. A gente mesmo fala que não é para dar, porque a maioria não conseguiria fazer em casa. Eles já têm essa visão que não dá. Só a professora de matemática que dá, mas eu não faço em casa, eu faço na sala. Mas a maioria entende. Não tem como fazer.

APRESENTADORA – Em algum momento se sentiram infantilizados?

TURMA – Não. Nunca.

APRESENTADORA – Em atrasos por conta do trabalho ou do trânsito já impediram de entrar na escola?

TURMA – A gente pode entrar por questão de trabalho com declaração da empresa. Neste ano estão mais rigorosos, por isso quando vejo que vou me atrasar eu nem vou para a escola. Eu trabalho com caminhão, na rua. O errado é que eu só posso entrar até às 19h10? Aí está errado, fica difícil. Entendeu? Deveria estender mais, a gente trabalha. Se eu vou chegar às 19h20 eu nem venho mais. Eu trabalho na Mooca, muito trânsito. Como ontem, com a chuva, eu iria chegar às 19h40, nem vou. Sei que eles não vão deixar. Eles deveriam entender mais, se eles entendessem mais ficaria bom para todo mundo, eu faltaria menos. Aqui não tem mais a entrada na segunda aula.

APRESENTADORA – Pretender frequentar o ensino médio?

TURMA – Sim, da maioria. Minha mãe é professora, aff.

Minha grande alegria e orgulho para a minha mãe vai ser quando eu, o mais velho de seis filhos, sou o único a ter terminado os estudos. Um privilégio, pois minhas irmãs é tudo no dedão, não sabem nem escrever nem o próprio nome.

Risos, porque o estudante está na academia para ficar fortão.

APRESENTADORA – Atividades infantilizadas.

TURMA – Sim, na aula de inglês. Muita musiquinha. Aprender do zero?

APRESENTADORA – Isso lhe incomoda?

TURMA – Não, eu já sei que eu não vou aprender nada mesmo.

APRESENTADORA – Decoração é para o público adulto?

TURMA – Não. Essa aula de inglês eu tenho convicção que não vou aprender.

APRESENTADORA – Se a decoração fosse mais adulta, ajudaria? Traz incomodo?

TURMA – Não, me traz alegria. Tem escolas que as paredes são péssimas, com buracos. Aqui não. Eu gosto.

APRESENTADORA – Resgate do encontro.

TURMA – Se tivesse um grupo de estudantes bagunceiros, eu confesso que eu não estaria mais aqui. As outras escolas que eu entrei, eu saí por causa disso. Os moleques novos gritando, não dá para ficar. Não dá para concentrar. Não dá para fazer a lição fora porque a gente não tem tempo.

Tem uns que fala, fala, e eu não entendo nada por que não explica direito. A gente não entende com todos não.

APRESENTADORA – A aula é igual para todos, quem entendeu ótimo, quem não entendeu paciência, é isso?

TURMA – Sim. Não existe atividade diferente. Apenas um professor que me dá uma cartilha diferente. Por exemplo fazer a carta. Para que eu preciso aprender a fazer uma carta? Até hoje eu capto na minha memória: para quê carta se eu não faço mais isso, sem futuro. Agora é só celular, internet.

APRESENTADORA – E a carta de apresentação?

TURMA – Mas essa daí não sou que vou fazer não, é a empresa.

APRESENTADORA – E o currículo? Esse é importante?

TURMA – A carta é a empresa que faz, não sou eu. O que existe na entrevista é a redação, isso existe.

Para pedir demissão precisa da carta. Mas como eu vou fazer se eu nem sei escrever? Muito fácil para quem sabe. Eu acho que ele deveria ter uma atenção maior.

APRESENTADORA – O senhor mora muito longe, porque aqui não tem a alfabetização, mas na escola do outro bairro tem.

TURMA – Sim, mas já me passaram. Eu posso voltar atrás? Porque se eu for para lá eu fico na mesma série daqui. Como eu vou fazer? Eu precisava ficar na 2ª série e não na 5ª. Se eu pedir a transferência não adianta.

APRESENTADORA – O sistema está falhando e não a escola.

TURMA – Sim. Eu fico prejudicado.

APRESENTADORA – Situação difícil.

TURMA – Eu não sei ler, mas sei dirigir, sou eletricista. Eu mexo na fiação sem desligar o quadro de força, porque eu sei de onde vem e energia. Eu sei mexer nesta máquina aí (projetor), eu faço o que um engenheiro elétrico não faz. Sabedoria.

Eletricidade - lição do médio.

Como pode professora ele sabe disso e não consegue ler e escrever, difícil não é mesmo?

TURMA – Eu sou aposentado, e optei por parar. Comecei a trabalhar com 16 anos e fiquei até os 55 anos. Com três filhas formadas, duas casas. Fiquei muito sozinho e resolvi voltar. Eu venho, mas não estou com muita vontade de terminar não. A criança tem a mente aberta para a aprender a gente não.

Depois de velho voltar? Caramba não sei não.

Vai para a escola, tem vaga lá, muitos respondia, oh rapaz, eu já tô velho, mas nunca é tarde para recomeçar...

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO COM A TURMA 4TB – ESCOLA DA PRAÇA – 09 DE ABRIL.

PERÍODO: 1h10’

Caracterização: Turma composta por estudantes entre 15 e 17 anos. Tendo um estudante com mais de 30 anos, equatoriano, e três estudante com mais de 25 anos.

Ambiente que não se parece com a organização de uma sala de aula. Os alunos pouco dão atenção ao que a pesquisadora fala. Eles ficam em pequenos grupos conversando e sem nenhuma devolutiva há quem está falando a frente.

Apenas o estudante equatoriano e uma aluna com mais de 25 anos participaram com atenção. Para os demais foi um grande período de deboche e de manifestação de irritabilidade por estarem naquele espaço.

Por meio dos poucos momentos de diálogo foi possível verificar:

- A maioria dos estudantes estavam a pouco no ensino fundamental regular na mesma escola. Os que vieram de outra são alunos que se mudaram.
- Um aluno da rede particular que repetiu duas vezes o 9º ano estava lá, percebe-se o quanto ele se sente deslocado naquele ambiente. O aluno comenta que é bem mais fácil. Quando foi comentado o valor da mensalidade que ele pagava na outra escola houve um espanto generalizado. Maior espanto foi quando perguntados, apenas um respondeu que pagamos pela escola pública por meio da contribuição dos impostos.
- A dinâmica conturbada provocada pelos jovens envolve mais duas estudantes adultas que acham engraçado estar naquela situação de deboche.
- Falar que precisou parar de estudar para trabalhar se torna algo natural, que quando a apresentadora questiona eles respondem até com certo deboche, como se não fosse sabido.
- O momento foi marcado o tempo todo com paradas para manter o foco.
- Deixou a escola por situações da vida.
- Aparentam que a vida em uma condição de ilegalidade traz um certo status de poder. Se sentem dominadores.
- Estes alunos mais jovens não trabalham e dão a entender que vivem de situações ilícitas.
- Reforçam que mesmo sem trabalhar, se recusam a fazer atividades fora da escola, (nos poucos momentos de observação, não fazem nem em sala de aula).
- Saiu da escola regular para “roubar”.
- Outra aluna comenta que ele mente. E a apresentadora responde que sabe que está mentindo.
- Na turma regular ele chega no 8º ano. Comenta que estudava no município vizinho e que foi convidado a se retirar.
- Dizem que terminado o regular não farão o médio na escola do bairro. Porque é muito bagunçado e prefere outra mais longe. E que aqui perto ela não vai estudar.

Neste momento teve conflito entre eles.

- A aluna comenta que se ficar aqui e conhecendo todo mundo vai virar a cabeça e se for para longe não conhece ninguém e vai estudar.
- Comentam que já se sentiram infantilizados em situações constrangedoras.
- Colocar para fora da sala por conta do uso de celular, negando a ida ao banheiro com sentimento de revolta.

Conflitos novamente....

- Sendo menor não entra sem a presença dos responsáveis.
- Maior não deve explicações.
- Horário de pegar irmão menor à tarde atrasou.
- São estudantes que estão em postura defensiva e combativa o tempo todo.
- Mais alunos já se sentiram infantilizados, falou sobre a lei de ir e vir e que já era um adulto. Proibiram de se alimentar no espaço externo do refeitório. Ora, se não tem uma placa proibindo, o espaço está liberado. Se sentiu desrespeitado.

Novos conflitos e uso de celular em grupos, pedindo *wifi* .... cansaço excessivo e expressivo.

- Eles têm a terminalidade na escola no final do Ensino Médio. Faculdade não passa pelos pensamentos deles.

Novos conflitos... que levaram ao final do encontro.

Conclusão: estuantes que não sabem o que estão fazendo na EJA. Não tem configuração de Educação de Adultos, são jovens extremamente rebeldes, de forma gratuita.

Uma experiência que comprova os riscos da juvenilização para a manutenção Educação de Adultos e da importância para o público adulto.

TRANSCRIÇÃO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO COM EJA I
18 DE ABRIL _ ESCOLA DO BAIRRO
58min

Quando a pesquisadora chegou na sala de aula, a professora estava falando um pouco sobre a avaliação que fizeram no dia anterior.

Professora – Toda produção revela um conhecimento. Exemplo do PEIXE. Quem escreveu PEXE entende-se que envolve muito conhecimento. Cada um está num estágio de evolução da escrita. Uns estão iniciando, outros se desenvolvendo e outros quase lá e está tudo bem. A gente nunca se pode comparar com ninguém, porque tem alunos do 2º, 3º 4º e 5º ano. Ontem nós tínhamos 6 provas diferentes para atender as necessidades.
Vocês já conseguem identificar palavras no texto, isto é muito complexo.
_ Ah, mas o meu colega consegue fazer mais, não interessa, quando você sair vai levar a cabeça do colega? Não.

A professora ficou o tempo todo exaltando os conhecimentos diferenciados de cada um, o quanto cada um conhece e o quanto isso é um processo e é importante. Exemplo do bebê que não nasce andando e o quanto demora, tudo é processo. Vai evoluindo e passar por fases.

Mesmo quem não conseguiu acertar as palavras, já há um avanço, pois ninguém escreveu nada com números. Ou seja, já sabe que é com letras que se escreve. Disse também que não adianta a gente se comparar com ninguém, cada um tem seu tempo e seu processo. O objetivo da prova era justamente saber o que vocês já sabem.
Tão importante que teve alunos que fez a primeira pergunta, outros conseguiram fazer mais e teve gente que conseguiu fazer tudo, maravilha. Todos têm conhecimento.

Mais para frente vamos fazer uma nova avaliação e vamos comparar as duas e, neste momento, vocês vão perceber o quanto vocês evoluíram. Não fiquem tristes não, o objetivo era apenas conhecer o que vocês já sabem, gostei bastante.

Em seguida a professora apresentou a pesquisadora.

Pesquisadora – iniciou agradecendo o acolhimento e pedindo a autorização da atividade.

Iniciou apresentando a pesquisa, seus objetivos para justificar as hipóteses que todos já sabem.

Pesquisadora – Um grupo majoritariamente adulto. Por que vocês deixaram a escola quando mais jovem?

Aluna I, cerca de 40 anos (D.I. leve) – Eu parei porque eu tenho problema de fala. Meu pai morreu e minha mãe colocou na escola especial e no fonoaudiólogo. Aí eu parei de estudar. Eu tinha preguiça e medo, porque as professoras fazem ditados, provas e eu não tenho memória para isso.
Mais tarde, fui para o psicólogo e tenho muita vontade de ler. Ontem tive prova e fiquei muito nervosa, porque tinha que estudar em casa e ter memória e eu não tenho memória. Fala muito

em escola especial, falta de memória e que mexer mais na sala de computador. Não sabe com quantos anos voltou.

Aluno II (parece DI leve) – Quando eu era criança, me colocaram na escola, mas ninguém havia me falado por que da escola. Eu parecia um cavalo jogado no pasto comendo grama. Eu faltava para ir trabalhar com o meu pai, fui desanimando e acabei largando. Depois queria poder ler a bíblia, mas eu tinha muitas dificuldades com as palavras que tinham aquelas consoantes no meio. Eu tinha vontade estudar. Minha vizinha me convidou e eu vim e agora estou querendo fazer cursos. Para ajudar no trabalho, um emprego melhor de encarregado de obra.

Aluno III (adulto de 50 anos) – Eu deixei de estudar porque eu tinha que ajudar meu pai na roça. Eu estudei apenas dois meses, e não podia estudar para ajudar. Com 16 anos eu vim para cá e não estudei, com o tempo o estudo foi fazendo falta, aí eu entrei na escola aqui, mas não podia, vamos supor, eu tinha que trabalhar longe e não podia vir. Vai faltando e perde a vaga. Sempre vou tentando voltar, mas quando eu pego um serviço longe não dá tempo. Agora eu tenho que dar um jeito, eu preciso ler alguma coisa, trabalho por conta, pedir materiais e fica muito difícil. Quando eu entrei em uma firma, meu patrão me falou que eu era muito novo e que precisava voltar. Aí eu voltei e gosto muito daqui.

O aluno jovem não quis falar.

Pesquisadora - Tem alguém que deixou de estudar por conta das responsabilidades com a família?

Aluna III (jovem adulta D.I. leve) – eu já estava lendo e escrevendo e minha prima teve um acidente e precisei parar. Agora ela está melhor e voltei a estudar. Eu espero de a escola aprender mais, para ter um emprego melhor.

Pesquisadora – tem aqui alguma mulher que se sente reprimida pela família, companheiro/marido a vir para escola por conta do horário ou outro problema?

Murmurinhos....

Aluna IV (mulher de 45 anos) – Eu não estudei porque eu tinha que trabalhar nas casas de família. Pai separado da minha mãe e eu tinha que trabalhar. Aí eu me casei, arrumei um monte de filhos e ele me deixou por uma mulher mais nova. Quando eu cheguei aqui eu não sabia nada. Voltei para Alagoas e foi lá que meu esposo me deixou, fui cortar cana. Trabalhei bastante. Voltei para São Paulo já tem 13 anos. Meus filhos todos estudaram. Eu voltei porque quando a gente trabalha sempre tem que assinar alguma coisa e tinha que pedir para alguém sempre ler pra mim. Para me ajudar, aí a patroa disse que eu tinha que estudar. E eu vim. Mas eu já estudei duas vezes com a Eliete, essa não é a primeira vez não.

Pesquisadora – Fale como foi esta experiência, na primeira vez.

Aluna IV – na primeira vez eu só chorava. Eu não sabia nada, nada, nada. Nem fazer meu nome. Mesmo estando na 5ª série. Eu não sabia nem o "ch" na 5ª série. Agora estou aprendendo. Já sei assinar meu nome completo, já comecei a ler. Tentando.

Pesquisadora – E a senhora, o que fez voltar para a escola?

Aluna V (mais de 70 anos) – As coisas da vida, rsrsrsr. Falei com meus filhos que eu não queria mais ficar em casa, ou eu iria trabalhar ou estudar e meus filhos mandaram eu ir estudar e eu vim aqui. Ajudando muito.

Aluna VI (aluna trans com cerca de 45 anos) – Primeiro colégio que eu vim foi aqui. Depois aprendi um pouco em casa com uma pessoa que sabia um pouco. Eu cheguei em São Paulo com 18 anos, eu nunca mais estudei. Fui para o Rio de Janeiro e sem estudar. Em 2023 eu voltei para São Paulo, passando nesta rua com uma faixa dizendo: "Volte a Estudar", aí eu liguei e comecei a estudar. Tenho um monte de falta, preciso compensar. Eu falto porque se eu passar eu não vou entender nada, com a Eliete eu entendo, com os outros eu não vou entender.

Pesquisadora – Mas porque esse medo? Você só vai para outra turma quando a professora perceber que você é capaz.

Professora – eu penso assim e faço isso, mas não é assim que o governo faz.

Aluna VI - se eu pudesse ficar o fundamental todo eu ficava, se trocar eu saio.

Professora – ela faz conta de cabeça muito bem, o problema dela é passar no registro. Aqui eu tenho alunos que "oficialmente" deveriam estar nas etapas seguintes, mas como se não têm a leitura e a escrita? Então eles ficam aqui. Tenho estudantes de outra sala, mais avançadas, mas que retornam à alfabetização para que os estudantes possam se apropriar mais da leitura e da escrita.

Pesquisadora – Desse modo, podemos dizer que a senhora tem uma sala multisseriada no papel?

Professora – Não. A SME não reconhece salas multisseriadas. Esse processo é feito de forma interna para garantir o direito do aluno em aprender. Todo semestre a diretora precisa pedir autorização para o funcionamento desta sala. Legalmente é uma sala de alfabetização II. Encontramos muitos empecilhos para manter esta sala aberta. Mas tem alunos de alfabetização I, alfabetização II, Básica I e básica II e às vezes encontramos diversos empecilhos para que esta sala seja aberta. Porque tínhamos essas salas separadas, a DRE não deixou abrir separadamente.

Pesquisadora - Tem alunos que, oficialmente, estariam nas séries seguintes, mas por conta da necessidade pedagógica ele é acolhido neste grupo.

Professora – Sim, porque não tem objetivo o aluno ficar na 5ª, 6ª ou 7ª série, sem saber ler e escrever, vai fazer o quê? Algumas pessoas pensam que a alfabetização vai se dando no convívio, na relação com as palavras e nas aulas e não é assim. O aluno precisa da sistematização. Para que ele aprenda. Temos alguns estudantes que estão fazendo reclassificação, de acordo com os níveis.

Pesquisadora – Pelos depoimentos, existe uma necessidade em ficar na turma até que se aprenda de verdade, mas parece que não é assim que acontece. Isso é correto? Acham correto passar para outra turma sem saber o conteúdo?

Turma – Não. Eu tenho que saber bem, guardar na memória para poder mudar de sala.

Pesquisadora – Os estudantes da EJA manifestam o desejo de poder decidir, junto com o professor, passar ou não.

Aluno VII - Seria o certo, como é que o estudante passa sem saber nada. Chega lá na faculdade sem saber escrever.

Pesquisadora – Professora a senhora não tem autonomia de decisão na aprovação ou na continuidade dos estudos dos estudantes?

Professora – Não tenho autonomia. Desde a pandemia, o sistema tem passado o estudante à revelia. Independente se deixou retido ou não, se está preparado ou não. Aqui temos diversos casos. Alunos da 3ª etapa que ainda estão aqui. Uma contradição, pois a criança precisa ter seu tempo de aprendizado respeitado e os adultos não. Não é respeitado. Eles simplesmente determinam que a cada seis meses precisa mudar de turma. O tempo dos alunos não é respeitado. O aluno tem plena certeza quando ele sabe ou não o conteúdo. Não precisa nem do professor dizer, respeitar a decisão que é feita em conjunto com os alunos. Eu tenho diversos alunos em turmas mais avançadas que não conseguem ler nem escrever. Medir o tempo de alfabetização para os adultos é uma judiação. Eles têm que ficar no tempo deles. Por que com a EJA não pode ser assim.

Pesquisadora – Esse procedimento de passar sem saber, pode ser um motivo para a desistência do estudante?

Turma - Sim, porque não tem condições de continuar.

Aluna VIII - Não era para eu estar na 5ª série, não sei nem ler e nem escrever.

Professora – Ela ficou retida comigo, mas a supervisora não permitiu, porque todos os alunos que tinham presença deveriam passar. Isto é um castigo para o aluno que quer estudar, mas novamente é impedido. Quer vir para aprender, mas é castigado. Isto é um desrespeito. Agora mesmo, estamos cheios de documentação para fazer, uma grande burocracia. Para quê? Se no final do ano todos irão passar? Eu faço um monte de relatório justificando o processo de cada aluno, para quê? Se no final ninguém vai ler e irão todos passar.

Pesquisadora – A senhora teve acesso aos dados da Prova São Paulo?

Professora – Não. E outra coisa, minha sala é multisseriada, mas a prova foi para a etapa básica II. Como meus alunos da alfabetização conseguem fazer uma prova como esta?

Professora – Aluna conte para a pesquisadora o seu caso, de não querer passar.

Aluna IX – Eu estudei aqui em 2014 e desisti e fui embora por conta do preço do aluguel, fui para outro lugar. Ano passado eu voltei. Me colocaram numa 5ª série, sendo que eu nunca terminei. Eu não sei de nada, nem escrever direito. Como eu vou para uma sala que eu não sei? Eu sempre estava na 1ª e na 2ª, como eu fui para a 5ª? Lá é muito ligeiro, eu leio gaguejando. 5 professores, vou fazer o quê lá?

Aluna X – Lá na outra sala, as meninas que passaram sem saber saíram tudo.

Pesquisadora – Então os estudantes

Aluna IV – Olha lá eu, estou na 4ª série, ano que vem vão cismar de me passar, eu não vou não. Eu não consigo acompanhar e então a gente desisti. Em outra sala eu desisto. Eu vou fazer o quê?

Aluno XI – Eu saí da escola porque eu precisei trabalhar e voltei porque a gente passa vergonha quando precisa fazer uma redação para poder trabalhar. Depois de velho fica mais difícil. Estou desempregado, por isso estou aqui, se eu arrumar emprego eu vou ter que deixar a escola de novo. Muito cansaço. Quando você está no serviço, ninguém faz nada por você. Eles jogam a caneta e você tem que se virar. Passa tanta vergonha que dá até vontade de chorar.

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO EPSITEMOLÓGICO
MÓDULO I – ESCOLA DO HORTO
25 DE ABRIL
46:45

Turma formada por adultos e idosos. Três adultos são pessoas com deficiência. Um estudante é adolescente, 15 anos, também uma pessoa com deficiência. Os relatos desses estudantes não contabilizaram a pesquisa, mas qualificaram os conceitos estudados.

Agradecimentos pela acolhida e apresentação.

Pesquisadora: Muito de vocês estão aqui porque não tiveram a oportunidade de estudar quando mais jovens.

Aluna I – Eu nunca fui para a escola, (senhora de mais de 60 anos). Quando foi adotada por uma família, ela vem apenas para servir de empregada. Jamais foi para a escola. Os filhos do casal foram para a escola, ela não. Cheguei em São Paulo com 16 anos, para um casamento de um familiar. Me casei com um neto do casal que morava aqui na cidade. Fiquei viúva com 30 anos. Depois dos 60 eu vinha, mas não conseguia vir. Precisava trabalhar, cuidar dos filhos e dos netos. Agora estou aqui. Venho todos os dias. Só quando preciso ir ao médico.

Pesquisadora – A senhora acha que esse espaço é importante para a senhora?

Aluna I – Muito importante. Quando entrei nem sabia escrever a letra O, agora escrevo com a letra cursiva. Eu já passei por duas turmas sem saber nada. Nem o que estava escrito ali na lousa ali eu não sabia. Eu sempre falava que eu não conseguia ir para lá, aí eles me colocaram aqui. Eu não consigo ler e escrever direito. Essa conversa de passar sem saber foi colocado o ano passado na sala de aula, aí eu voltei. Alguns voltaram para o segundo e eu para cá. Eu falei eu só sei meu nome. Falei para o diretor que eu não entendia nada que eles passavam na lousa. Aí o diretor falou que ia ver o que poderia fazer.

Aluna II – Eu frequentei classe especial. Eu fiquei com 15 anos no 1º ano. Todas as escolas que eu ia eu não podia ir. Comecei a trabalhar nova, meu pai batia muito em mim. Aqui eu aprendi muitas coisas. Antes eu vinha à noite, porque eu trabalhava, agora não estou trabalhando venho de manhã, é melhor. Aqui eu aprendi a ler e escrever. A professora me ajuda muito.

Aluna III – Cheguei em São Paulo com 15 anos. Lá eu não estudei porque meu pai falava que a escola não era para mulher, para não escrever carta para "macho". Machismo. Nunca estudei na minha vida, 48 anos. Não tem dificuldade, só teve oportunidade. Gosto muito daqui e quero dar continuidade. Meus patrões me incentivam muito. Esse espaço me deu esta oportunidade. O horário ajuda muito, mas eu queria ficar mais, (2h30). O horário noturno não seria viável.

Aluna IV – Parei der estudar por causa dos muitos desafios da vida. Morava no Nordeste, no meio rural. Minha mãe era professora, mas eu não consegui estudar. Trabalhava na roça. Já vim e voltei muitas vezes por causa de doença na família, o irmão com câncer. Gosto deste espaço. Todos. O horário é muito bom (manhã). Eu estudava à noite e não passei por problemas de

violência. Voltei pela manhã para descansar o corpinho de noite. Saio daqui, vou cuidar do meu irmão e volto às 17h, aí eu tenho que cuidar do meu corpinho, rsrsrsr. Senhora por volta dos 60 anos. Aqui a gente vem, a gente estuda, a gente conversa, a gente distraí. É muito bom.

Aluna V – Estudei pouco, porque tinha que trabalhar na roça. Cheguei com 14 anos em São Paulo, para trabalhar. Estudei um pouco, mas não continuei. Aí vieram os filhos e precisei trabalhar. Eu estou perseverante para continuar a estudar. Agora eu estou de manhã porque eu estou desempregada, faço apenas faxina, mas se eu arrumar emprego eu vou para a noite. Gosto muito dom curso. São mais adultos. Os jovens entram e saem o tempo todo.

Pesquisadora – Eles atrapalhavam a aula?

Aluna V – não. Aqui na sala deu tudo certo, tranquilo. Não tem problema. Quando eu estudei a noite também, há uns três anos atrás, era bem sossegado. Eles não atrapalhavam a turma.

Aluna VI – Eu deixei a escola porque eu tinha que trabalhar, também vim de Minas, com 18 anos e eu tinha que trabalhar para mandar dinheiro para os meus pais. Vim para trabalhar e não tinha como eu estudar. Eu vendia roupa na rua. Trabalhei muito de diarista, de doméstica. Hoje ainda sou diarista. Depois que eu me casei passei a ser diarista. Ainda trabalho. Eu saio da escola e vou trabalhar, hoje em dia eu trabalho menos porque também me aposentei. Sou mãe de três filhos que estudaram, então hoje eu tenho que fazer para mim, porque eu já fiz por eles. Eu tenho que fazer para mim, meu momento.
Estar aqui é maravilhoso, eu amo. Me sinto segura, porque eu comecei e tive que parar, (chorando), e eu sofri muito. Agora estou muito feliz. Fiquei viúva, já tive tristeza dentro de mim, agora é só alegria. Pretendo terminar os estudos no Cieja e penso em continuar.
Não existe idade para a gente voltar a estudar. As dores que eu tinha, desgaste dos ossos, acabaram as dores em começar aqui. Fui recebida na secretaria com muito amor, com muita alegria. Fui muito acolhida pela funcionária da secretaria. Eu tenho algumas dificuldades.

Aluna VII (18 anos) – Morava na praia, em São Vicente. Eu vim morar aqui para trabalhar. Trabalho com estética, faço cabelo. Trabalho desde os meus 12 anos. Com a pandemia eu parei de estudar. A pandemia parou, eu tinha a aula online, mas não dava. Fiquei dois anos sem estudar. Ano passado eu vinha pouco, eu faltava. Não acordava. Aí eu voltei porque a justiça mandou eu voltar. (tem questões de saúde/medicação/justiça). Eu já completei o nono ano, agora estou aqui para aprender a ler e escrever. Quando eu ficava lá com os jovens era muito difícil. Aqui é mais fácil, a professora está sempre comigo, me atende melhor. Já estou lendo sozinha. A gente precisa dos Ciejas, esta oportunidade é boa. Principalmente para as “pessoas de mais idade”.

Aluno VIII – (15 anos) - Eu gosto daqui eu estava no 9º ano. Aqui é melhor, fico mais perto dos meus amigos da perua. As auxiliares me ajudam. Os jogos aqui me ajudam muito. Tenho 4 irmãos, eu sou gêmeo. Meu irmão trabalha em outra escola. Minha mãe é a tia da perua dos pequenos da Creche. Meu pai é segurança. Eu moro perto do Shopping Santa Cruz, muitos assaltos. Eu gosto muito daqui.

Aluno IX – Adulto de em média 30 anos – Deficiente Intelectual – não vamos usar seu depoimento por conta da autorização da entrevista.

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO EPSITEMOLÓGICO
MÓDULO III – ESCOLA DO HORTO
25 DE ABRIL
30min

Grupo de estudantes adultos e idosos, majoritariamente feminino. Animados. Participativos. Dois estudantes com deficiência intelectual.

Pesquisadora – Apresentação e explicação da atividade. Após a orientação do preenchimento do TLC, iniciou-se a atividade com a indicação dos objetivos da atividade.

Estudante – Muitas histórias em que os jovens atrapalham a aula. Hoje está tranquilo porque as meninas não vieram. Eles não querem estudar. Esses jovens perturbam, só querem fazer bagunça e nós que somos mais velhos queremos focar no estudo e eles só querem ficar no celular. Eles aprendem mais rápido, eles precisam estar em outra sala. Eles pegam tudo no ar. Dá dó deles, porque eles terminam a lição primeiro e eles ficam fazendo bagunça. A gente quer ouvir e eles querem conversar e atrapalha.

Pesquisadora – Por que deixaram a escola?

Aluna I – Quando eu cheguei aqui no Parque Bristol era muito perigoso e meu tio disse que a gente tinha que trabalhar se não ia virar tudo "puta". Aí a minha mãe não deixava. Casei-me, tive filhos e depois voltei.

Aluna II – Trabalhava na roça e não podia estudar. Agora eu vim para abrir a mente um pouco, conversar, aprender, tirar dúvidas.

Pesquisadora – O horário ajuda?

Turma – sim, se fosse à noite não estaríamos aqui.

Aluna III – eu pego ônibus, se fosse à noite eu não viria. Eu não ando à noite.

Pesquisadora – A EJA é importante? É verdade que a maioria da população já tem estudo e logo a EJA vai acabar?

Turma – Não! (sonoro e coletivo), é mentira. Tem um bocado de gente que precisa estudar. Todo ano vai ter muita gente. Precisamos muito da EJA.

Pesquisadora – E passar de ano sem ter segurança? Progressão Automática.

Aluna IV - Está errado. O que de adianta falar que está no 9º ano sem saber de nada? Ficar na escola sem saber de nada eu não vou não. Eu fico em casa. Eu quero ir até a faculdade. Os professores que sabem quando temos que passar. Tem que fazer abaixo assinado. Não adianta eu sair daqui sem saber de nada, sem saber mexer no computador, no celular eu prefiro ficar em casa.

Pesquisadora – Se o diretor chegasse aqui e comentasse que, mesmo sem aprender, todos iriam passar de ano porque não têm problemas de faltas, vocês continuariam na escola?

Turma – Não. Muita gente já saiu por conta disso. Ninguém aprendeu nada.

Pesquisadora – mas na época da pandemia, vocês não tiveram aula online, como foi?

Turma - Ninguém aprendeu nada. Mas foi como eu falei para o diretor, se só fosse necessário o celular para aprender, não precisava mais a escola, mas ninguém aprendeu nada. Eu não tenho celular, nem computador e nem *o wifi.* E outra coisa, a escola precisa ser perto. Meu filho não me deixar ir longe e nem à noite.

Turma – Meu filho no ano passado passou pelo conselho sem saber nada. Eu disse pra ele: uma caneta é mais leve que um tijolo. Mas ele não me escuta, eu voltei para dar o exemplo para ele.

Pesquisadora – A localização favorece a vinda. O fechamento de escolas próximas de casa, interfere na vinda de vocês? Uma escola mais longe atrapalharia?

Turma - A maioria como eu, tem problemas na locomoção. Eu tenho muito problemas no joelho, eu mesmo, se fosse longe eu não viria. O ideal é ter escola mais perto. Pro jovem tudo bem, para nós não.

Pesquisadora – As aulas, como são?

Turma – Muito bom. Professores são atenciosos, nos ajudam. São sempre atenciosos. Na secretaria são pessoas maravilhosas, nos ajudam muito. A escola é um lugar de amigos, mais do que na minha casa. Na nossa casa só é estresse, aqui não, a gente aprende, se diverte, conversa. Tem amor, tem carinho, tem humanização. Todos os professores. Aqui eu apendi fazer muita coisa. Muito desafio, aprendi muito. Já falei que vou fazer uma cabaninha.

Pesquisadora – E a época das provas? Dá medo? Como é que é?

Turma – Dá sim. Dá ansiedade. Todo mundo. Professores deixam a gente mais calma, eles explicam, não desamparam. Os professores das outras escolas não são assim. Muito aluno para uma professora só.

Turma – Poderia melhorar, voltando o tema de sair sem saber, eu tenho umas conhecidas que não estavam preparadas para ir para frente. Passaram para outra escola e desistiram.
A criança normalmente tem 5, 8 anos para aprender, nós aqui temos quanto tempo? Não dá!!
Nós não. Não temos mais a cabeça fresca, nós temos 4 anos, não dá. Nossa cabeça já abriu e já fechou.
A gente vem para cá para estudar, mas para muita coisa também. Nós precisamos aqui de artesanato, para o jovem também muita coisa. Os estudantes não querem ter terminalidade, mas a continuidade. Ser feliz hoje. Tem uma escola que eu esqueci o nome que quando a pessoa tem que sair da escola ela pode frequentar lá...o Mova, é isso. Tinha que ser assim também aqui.
Nós gostaríamos de ter aula de oficina de costura, de reciclagem. Sabe a gente da 3ª idade ainda quer trabalhar, mas não consegue nada lá fora. Queremos ter renda.

Gostaríamos também de continuar no Cieja o Ensino Médio. A gente não quer sair daqui.

TRANSCRIÇÃO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO
GESTORES DE HELIÓPOLIS
15 DE ABRIL
1H53MIN

I - (Diretora da EMEF Gonzaguinha e Diretora da União de Núcleos, Associações dos Moradores e Heliópolis – UNAS) – A ideia, eu e o Robson conversamos, Robson coordenador da EMEF Campos Salles, dificuldades na EJA por conta da demanda. Trocar informações sobre as turmas, principalmente sobre o fundamental I. Por exemplo, aqui só temos 1 turma de fundamental I. Todo mundo que chega aqui procurando vaga a gente aloca no 5º ano, tornando-a assim, uma turma multisseriada. Como escola rural. Na Campos Salles, como está? Nesta conversa, a gente percebeu que precisamos conversar, juntar as pessoas que podem no auxiliar neste debate, porque o governo diz que não tem demanda. Não tem fortalecimento de política pública para a EJA. Existe demanda, o que não existe é justamente, política pública. Não se tem a capacidade de atendimento sobre aquilo que as pessoas precisam. E foi assim a conversa, então vamos chamar o Cieja, pois ele já é um projeto que nasce para atender as demandas específicas da EJA, mais flexível. Da forma de atendimento, de horário, de currículo. Pois bem, a ideia foi a partir dessas novas experiências dos Ciejas a gente poder repensar a EJA. Como é a EJA está formatada? Como conseguiremos fazer uma comunicação com o MOVA que fortaleça o movimento, sem competição por aluno. A gente vai entendendo um pouco isso, o Mova por ser um movimento, que foi agregado pelo poder público, também precisa ter um número mínimo de educandos, caso contrário, a sala é fechada.
A gente fica pedindo educando do Mova para a escola, mas está errado isso. O estudante da EJA tem outras intenções, diferentes do educando do Mova. A ideia desse encontro é um pouco essa, como nós, como movimento social, com estudantes com estudantes cumprindo medidas socioeducativas que não se debruça para pensar neste perfil de estudante e, mesmo o mais jovem. Tem também a cultura de que a escolarização não vai resolver. Quais são as nossas principais demandas para poder traçar um plano de trabalho e se engajar mais nos movimentos sociais da cidade com mais propriedade. Porque se eu for na audiência pública na Câmara dos Vereadores eu não sei nem o que dizer. Primeiro passo precisa ser esse. Passou-se uma lista para ter canal de comunicação.

II – Coordenador Campos Salles – 3 anos lá. Manhã, tarde e noite. Dois anos na EJA. A escola em que eu trabalhava antes tinha EJA, mas eu não dava aula, pois sou de Educação Física e os alunos da EJA não fazem, (**a lei não diz isso, grifo da pesquisadora**). O que é a EJA para nós, o que a gente pensa e o que a comunidade espera da EJA. No Campos Salles tem projeto e os alunos perguntam sobre caderno cheio, lousa. Eles querem a escola do passado, para aprender ler e escrever. Como a gente atinge os objetivos do estudante da EJA? Não só o diploma, mas estar em um espaço escolar, para muitos um território impossibilitado de frequentar, principalmente nos pós pandemia. Aumentou muito o número dos jovens na EJA depois da pandemia e a tendência é aumentar ainda mais. Queria muito que a gestão da escola que tem EJA do ensino médio da região estivesse aqui para dar o depoimento desse novo fenômeno. EE Manuela. Os nossos estudantes saem daqui e vão para lá com todas as dificuldades. A nossa esperança de encontro como território é não acontecer como no Campo Limpo que fechou muitas salas.

I – Só para contextualizar no Campo Limpo é o Cieja da Dona Eda, aquela que vivia com o Braz, vocês se lembram? Ela se aposentou, o gestor que está lá passou por uma situação difícil, com uma intervenção de SME. Precisou fazer um cinturão de políticos para proteger aquele lugar, porque o que está acontecendo com ele acontece com todas as escolas que têm EJA e não começou por ali à toa, por conta da representatividade daquele lugar. A gente não é ingênuo de achar que eles foram escolhidos aleatoriamente.
O que a gente precisa entender é o que esta gestão vem fazendo, pega pela burocracia. Se você não atender esta Instrução Normativa, esta legislação que nós criamos você será punido. Nós que temos EJA somo sujeitos a viver isso. Por exemplo, para abrir eu preciso de 20 alunos, mas só tenho dezessete, a gente abre mesmo assim, porque como fica o direito desses 17? Mandou embora? Faço o que com eles? Então, muitas vezes, nós gestores temos que ficar burlando as normativas para poder existir. E essas normativas não são feitas com a nossa participação. Nós não somos ouvidos.

II – Agora o Cieja está em evidência. Fecharam salas. Professores voltaram para as escolas e assim, cabe perguntar, o que a SME quer com os Ciejas? Este governo com a EJA?

I – Hoje teve uma reunião com o Diped em que não proposta para a EJA.

II – Essa questão de normativas também incidem nas escolas de ensino regular. No Cieja Campo Limpo o que aconteceu foi que as famílias foram reclamar em SME sobre o porquê de não se poder reter os estudantes. A IN não deixou reprovar ninguém. E eles acharam que a culpa era do diretor e não sabiam da normativa. Aqui mesmo, eu tenho muitos alunos que imploram para voltar para a série anterior, porque entende que o tempo da EJA é pouco, é escasso.

III (coordenadora da EMEF Gonzaguinha) a IN SME nº 30 veio para desmontar a EJA. Dez itens para que você justifique casos de retenção. Uma documentação hercúlea, que faz com que o estudante tenha a aprovação automática, sem contar que ela foi publicada no final de outubro, sem nenhuma chance de resistência.

Pesquisadora- Nesta perspectiva a universidade pode contribuir, no sentido de analisar a LDB à luz dos documentos internacionais que defendem a EJA como educação para a vida. Citou as Confinteas. Um dos pontos da minha tese, porque tenho que usar a mesma régua do regular para a EJA? Por que o estudante não pode ter a escolha de permanecer ou de avançar para as séries seguintes? Por que tem prazo de permanência na EJA?

I – Eu tenho muitos estudantes que, na pandemia, não tiveram acesso ao ensino remoto, pois bem, ela entrou na EJA, dois anos de remoto, da mesma forma que ela entrou, também saiu, com histórico do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Onde garantimos o direito dela? Não estava alfabetizada e se formou. Ela veio perguntar se poderia se matricular de novo?
Olha o que a gente faz, no oficioso: faz assim então, você vem para cá fica como ouvinte (não existe) e, por favor, não tenha um infarto, não morra, porque se acontecer o pior, como eu gestora vou explicar a presença dela dentro da escola?
A gente comete uma ilegalidade para garantir um direito. Tudo por conta de uma normativa que não escutou os envolvidos no processo.

III – o grande mal é que, no fundamental, a família recorre e consegue processar a SME, o adulto não. Se a gente informa que ele tem esse direito, bate na DRE e eles não acolhem. Não dão anuência.

IV – Eu vejo que é uma questão financeira. Eu acho que eles não querem acabar com a EJA, mas não querem mais se responsabilizar pela EJA. Por exemplo, eu tenho uma amiga que trabalha no colégio Santa Cruz, lá a EJA é gratuita. É de graça para o Santa Cruz? Claro que não, algum incentivo ele tem. O problema não é acabar com a EJA, mas quem vai conduzir a EJA. Quem vai conduzir a gestão dos Ciejas? Os Centros de Educação Unificados - CEUs já forma privatizados, a Educação Infantil já é privatizada. Eles querem privatizar a EJA. Assim os alunos poderão ficar a vida inteira, ganharão por cabeça. Temos alunos que estão matriculados na sexta, mas como não sabem ler e escrever, estão nas séries anteriores. Como eu falo para o aluno que não vamos abrir sala porque não tenho 20 alunos e ele não vai poder estudar? Temos que conquistar a EJA. Perdendo turma, estudante e professores. Pegaram o Campo Limpo como bode expiatório.
Foi entregue planilha de sondagem para monitoramento. E para abrir a vaga tem que escanear a ficha de matrícula para entregar o supervisor.

V – Eu fico ouvindo vocês falando e no Mova não está diferente não. Fica tudo atrelado à supervisão, no qual muitos nem conhecem o movimento, colocando as turmas na perspectiva formal, querendo diário e a formação de graduação do educador. Eles não percebem que o nosso público vem em busca da alfabetização, mas também vem em busca do acolhimento, da escuta. Atrás de um espaço no qual ele se identifique. Muitos estão pelo acolhimento. Vivemos um momento em que somo questionados por coisas absurdas, como a graduação das educadoras. O Mova é diferente, tem as suas especificidades e vem todo esse desmonte.

VI – Educadora do Mova na época de Paulo Freire. Comenta sobre o aulão no Pacaembu. Diferença do movimento para a educação formal. Quantos educandos foram alfabetizados dessa forma que chegaram aos bancos da universidade. Freire tirava aquela vergonha que as pessoas tinham de ir para a escola formal. Porque a escola formal coloca as pessoas em "caixinhas". Os jovens vão para o Mova porque acabam a escola e não estão alfabetizados. Tem o lugar do Mova e o lugar da EJA. Tem que conversar. Desistência dos alunos na escola. Na década de 1990, está acontecendo de novo.

I – a olho nu, sem ter o aporte de uma pesquisa empírica, o jovem do 7º ano, após a pandemia, passou dois anos, ele reprovou, fez 15 anos e foi enviado à EJA. Mas ele não se identifica, pois tem a postura do regular, cabecinha do regular, fica jogando vídeo game, atormentando a mãe o dia inteiro tomando "danone" o dia inteiro e, à noite vem para a EJA. E aí chega aqui, ele dá de cara com o colega que é um senhor, trabalhador, que vem para recuperar o tempo perdido.

VII – quando não são aqueles estudantes que dão muito problema durante o dia e que são enviados à EJA quando completam 15 anos. Conflito geracional. É diferente você professor trabalhar com o estudante que tem acesso a tecnologia que tem a cabeça jovial, com o estudante com as dificuldades tecnológicas, ainda com olhar em que a escola representa o lápis e o caderno, porque eles tiveram esse direito negado. Precisa desse resgate do direito.

VIII – Vice-diretora da UNAS – Eu fui educadora da primeira turma do Mova, ainda com a Pastoral da Criança. O que me chama a atenção é essa burocratização que envolve a EJA e o Mova. Burocratizar tudo a ponto de, olha lá a avalição externa o que vem fazendo, está engolindo a gente e deixa a gente até com medo de discutir política e não é a partidária, mas a política para o cidadão. Traz a história de um indiano que trabalhava na ONU quando viu que a instituição não daria conta, ele deixa a ONU e volta para a Índia para alfabetizar a população. Começou com um presídio feminino. Pé no chão. João Miranda o recebeu. Aí eu fiquei pensando aonde chegou o nosso Mova, pois ele é o que mais se aproxima da necessidade do nosso educando. Isso lá em 1980, estamos regredindo. Esse sistema de avaliação que é tudo online, se tem lugares que nem tem internet, não temos professores que tem facilidade, nem os estudantes, eles estão nos engolindo. Que ideologia é esta? A gente não tinha como registrar nos anos de 1980, mas quantos nós alfabetizamos.

VI – (01:15:25). Paulo Freire foi mal interpretado – não era para deixar de ensinar, era para mudar o jeito de ensinar. Fiz um círculo com um grupo, havia um menino que estava no 7º ano e não sabia nem ler e nem escrever, mas não era problema de aprendizagem, era de ensinagem mesmo. Fazia bagunça para ficar neutralizado. Eu trago a questão da ensinagem, o quanto é importante. A gente anda para trás. A gente fez todo o trabalho para que o está acontecendo hoje acontecesse e andamos para trás.

I – Observatório do UNAS – jovens que fazem pesquisas na e da comunidade – levantamento dos dados na comunidade. Isso que precisamos fazer, pois a gente precisa levantar os dados e provar para o poder público que do jeito que está não dá. Para que provando, possamos mobilizar a opinião pública e construir novas políticas públicas. Foi assim com a demanda da Educação Infantil com um trabalho da sociedade civil organizada. Penso que precisamos recorrer a esse grupo para fazer esse mapa. De antemão, já sabemos que a juvenilização vai aparecer e vai despontar na medida socioeducativa. Como esse menino chegou aqui e o que ele está fazendo aqui? Além das questões da pandemia, como ela interferiu também. Quais são as demandas? Processo de juvenilização que precisa ser analisado?

VI – A pandemia deu um vácuo de dois anos, esse menino chegou empurrado e precisa aprender as habilidades básicas de leitura e escrita.

VIII – A pandemia engrossou a entrada do jovem na EJA, por conta dessa lacuna de dois anos. Deveríamos pensar em uma EJA para os adultos, organizar as turmas assim: turmas com idades mais aproximadas entre adultos e os mais jovens.

I – Cieja, autonomia na construção de projetos. Quando a gente vê o jovem procurando o Cieja é por conta disto, desse trabalho por projeto, dessa autonomia.

Pesquisadora – Mas qual a autonomia que os Ciejas têm? Em termos técnicos, sistêmicos e administrativos? Porque a base curricular é a mesma da EJA curricular, O Currículo da Cidade para a EJA. Eu tenho projeto, que me exige avaliações, frequência, resultados e tudo mais do regular. Os níveis de evasão e retenção são os mesmos. O que mudou?

I – Então é uma utopia da minha cabeça.

Pesquisadora – Os dados gerenciais apontam que são os mesmos. Onde eu vou olhar para analisar. O Cieja tem como diferenciador o crivo de inscrição do professor. Depois que ele entrou, há um itinerário formativo diferente? Tenho Ciejas que são réplicas do Ensino da EJA regular.

VIII – Tem uma flexibilização maior. Mas ainda temos os mais velhos que querem outra coisa que os jovens e dá um conflito gigante. Este jovem não deveria fazer aquilo que não lhe interessa, desta forma engessada, ele não poderia estar fazendo uma aula de Educação Física?

IV – É disso que eu falo, dessa possibilidade de autonomia de montagem de grade curricular, de carga horária?

Pesquisadora – Mas, Marília, você já deu a resposta. Lutar por uma mudança requer movimentar a base. Meu orientador sempre defendeu que toda mudança vem da base e não na ponta. Se a gente prova que a estrutura que ancora a EJA é ineficaz, a gente consegue mudar. Este foi o mesmo caminho que a dona Edda percorreu com Schneider na época da implementação dos Ciejas. Precisamos movimentar essa possibilidade, convocar a base para opinar, organizar uma pesquisa empírica e provar esta necessidade. Assim chegaremos com uma proposta concreta de mudança. **O que nos falta é a mobilização, que é brutalmente atingida pela falta de tempo. Tempo esse consumido pela burocratização do trabalho pedagógico, que engessa e aliena (grifo da pesquisadora).** A melhor forma de organização para a EJA ainda é a EJA modular em que o estudante tem a obrigatoriedade de cumprir apenas os 85% imposto pela LDB, mas tirando essa prerrogativa, o estudante ainda incide em ter que cumprir toda a burocratização semelhante ao do regular, no que tange à frequência, avaliações, resultados e grade curricular. Organizou-se a vida externa do estudante, mas não se pensou na estrutura interna e, desse modo, também não teve sucesso.

– Muitas escolas do centro começaram assim e desistiram. E o Espaço? Como vamos atender o estudante que busca a escola do passado do lápis e caderno e o estudante que está imerso nas novas tecnologias? Muitas mudanças e a dinâmica da escola, onde tem professores que são conservadores e outros contemporâneos. Eu sou do tempo da suplência. Depois teve um monte de formas de atendimento, uma grande fragmentação da EJA, que os munícipes nem conhecem. Ainda persiste um engessamento teórico, a escola é uma instituição. A partir do momento que você não leva em conta em uma sociedade extremamente reacionária (último 30 anos) uma geração tecnológica, com ruídos de linguagem se teóricos da atualidade. Tenho uma juvenilização que invade a EJA.
Ainda pensamos no aluno do perfil da época do Paulo Freire, os nordestinos. Hoje o aluno vem dessa terceira geração em que o avô é nordestino, que ele é paulista, que acessa a tecnologia, mas que ainda é suprimido do sistema escolarizado por várias outras contingências e que não se entendem. Como um projeto dá conta de tudo isso? Temas, inclusões como aproximar? Você começa com projeto e eles questionam: quando vamos ter aula? O projeto é visto como exclusão.

Pesquisadora – Cita autores quando defende que o grande desafio do professor hoje é ter que mediar uma turma formada por diferentes perfis, formada pelo jovem egresso do regular, pelo jovem em cumprimento de medida socioeducativa, pelo adulto em busca de melhores colocações no mundo do trabalho, pelo idoso que busca novas representações sociais e pelos

estudantes da educação especial, sem contar com o mais novo público: os migrantes que buscam a apropriação da língua portuguesa. Como uma modalidade que, a princípio foi criada para alfabetizar o adulto que não teve a oportunidade de frequentar a escola, dá conta de tamanha diversidade? Sem política pública, escolarizada e tendenciosa à sua extinção. Precisamos romper a bolha, levantando dados, movimentando.

I – Eu penso que a gente chega em diagnóstico por meio de práticas pedagógicas experimentais. A gente faz, a gente testa e a gente prova que deu certo. Desse modo, a gente precisa mudar nossa dinâmica pedagógica. Eu tenho a vontade de que os estudantes pudessem escolher as aulas que queiram participar e não que sejam obrigados a frequentar uma grade curricular engessada. Como eu explico para a professora de matemática, que é muito valorizada nesta sociedade letrada e na academia, que o menino escolheu fazer capoeira. Como eu dou conta dessa escolha do estudante.

IX – Mas aí o professor também precisa conhecer o aluno, reconhecer suas necessidades.

Pesquisadora – Mas você percebe que a prática docente vem de uma trajetória de um sistema engessado que o obriga a ter esta postura? **Não personificar, mas institucionalizar (grifo da pesquisadora).**

IX – Sim, também.

Pesquisadora – Hoje, por conta da burocratização, o professor está sobrecarregado e alienado.

II – Hoje nós vivemos uma política de resultados. Podemos até ter um projeto diferenciado, mas se não apresentarmos resultados, que eles indicaram, o projeto deixa de existir. Não há mais a questão da formação integral, mas dos resultados. Deu exemplo da alfabetização até o 2º ano do regular. Qualquer escola que tente uma autonomia precisa atender a ordem dos resultados.

Pesquisadora – O Cieja Clóvis tem projetos inovadores, mas o diretor está preocupado com os indicadores da evasão e da retenção. Carta de análise da evasão.

I – Depois da pandemia a evasão foi muito forte. Por conta da lacuna em aprovar sem acesso ao conhecimento. Antes da pandemia tinha um GT no CME, um decreto, ou normativa, para regulamentar as escolas com projetos, (Amorin, João Pinheiro, Campos Salles). Sem autorização. Muitos representantes que apoiam esses projetos. Professores precisam de JEIF, ou seja, uma série de condições para que o projeto seja viabilizado. A cada dois anos essas escolas precisam provar, pela cartilha de SME, que está produzindo resultados. Este texto já foi escrito, mas precisa dar continuidade. Muitas vezes a lei vem para que o projeto não dê certo e temos que burlá-lo.

II – O projeto que nasce no Campos Salles também precisa se estender no Gonzaguinha, no Abraão Huck em todo o território.

I – O movimento estava no contexto de escola e com a anuência do CME. O Braz sabia que lutava contra o sistema, mas ele não estava sozinho, tinha todo o movimento do bairro educador

que o sustentava. Quando ele derrubou os muros, ele contou com a parceria da comunidade e é esse movimento que temos que resgatar.

VI – Comenta sobre a tristeza em ver os espaços públicos da EMEF Campos Salles, como a sala de leitura, com os portões fechados. Quantas atividades eram realizadas ali com a comunidade, quantos saraus, era a movimentação da cultura popular. Crianças e adultos pesquisando, pegando livros, amostras. Hoje ela está mortinha. Cheia de caixas empilhadas. Tem gente para tudo isso, o CEU está apagado, falta vida. Trabalhar a escola com a comunidade.

Pesquisadora – Você fala que havia educação e cultura juntos. Hoje temos apenas a escolarização sem a humanização e a integralidade. Não posso escolher o que posso fazer, por que temos que ter a escolarização sem levar em conta a culturalização?

X – A pandemia acabou com a frequência dos estudantes. Quando eu estava no Cieja estes alunos que passaram para as séries seguintes sem conhecimento, são acolhidos nas salas de alfabetização. O supervisor já me questionou sobre em que legislação eu amparo esta prática. Mas como eu posso deixar o estudante em uma turma mais avançada se ele não tem nem a leitura e a escrita?

Pesquisadora – estrutura manda no aluno, por quê? Porque estamos cada vez mais nos individualizando e deixando a organização coletiva. Aqui ainda tem algum suspiro de coletivo, no meu território não há coletivo.

XI – comenta que o presidente do sindicato comentou em um colóquio que se esta gestão permanecer, todos os procedimentos burocráticos para dissolver a EJA serão fortalecidos. Falou-se até na volta do EAD.

Pesquisadora – Comentou sobre a Resolução CME/CEB 01 de 2021 que defende a EAD para a EJA nos anos finais.

XI – É uma coisa assim tão complicada. Muito complexo. Tenho alunos que, em média, 40% não estão alfabetizados. Como?

III – Mesmo com toda a documentação entregue, a gente ainda é questionado sobre o que deixamos de fazer.

XI – Ainda mais cruel é poder entrar aluno mesmo no final do semestre.
I – Vamos focar nas ações de resistência e de luta, por conta de ser um ano eleitoral. Tema: Direito à Educação na EJA. Movimentos de rua como a passeata pela paz. Trabalhos em sala de aula. Com os vereadores apoiadores.

TRANSCRIÇÃO DO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO COM DOCENTES DA ESCOLA DO BAIRRO
18/03

Pesquisadora – assinatura do Termo de Livre Consentimento dos professores. Explicação sobre os registros e a garantia da ação anônima.

Professores comentam sobre o objetivo dessa pesquisa.

Comentando sobre a ideia da EJA não pode ter as mesmas diretrizes do ensino regular, (conversa com os gestores do CIEJA).

Mudança na estrutura e na diretriz que alicerça a EJA para deixá-la mais útil e funcional para os estudantes.

O fracasso do Ensino Fundamental regular produziu um numerário considerável para a EJA.

Até 1992 a EJA era da Assistência Social.

Erundina era o CEMES.

Censo mostra que temos 68 milhões não terminaram a Educação Básica.

Sala de 40 alunos é um desafio?

Claro. Tem vários degraus, como em 45 minutos trabalhar com todos eles nas suas especificidades?

Os alunos nos procuram em janeiro, mas precisamos ter a sala formada no ano anterior. Esse procedimento não colabora com a manutenção das turmas.

A diferença entre o número de alunos sem a escolarização e o número de matrículas.

Onde estão os estudantes? Como a escola acolhe estes estudantes?

Vulneráveis. Adultos precisam até do apoio para transporte público. Estudantes moram longe e deixam por conta da falta desse recurso. Passe escolar.

Até mesmo os meios para solicitar: celular, banda larga e o conhecimento para usar os aplicativos que não são fáceis. Fazer cadastro, a foto. Alunos abrigados também não conseguem. Tudo muito difícil. O que prejudica a permanência do estudante.

O horário de trabalho – agora podem entrar na segunda aula. Muitos alunos voltam chorando quando não são autorizados a entrar. Imperdoável.

Diversos aspectos que não são levados em conta.

Ter um documento no quinto ano e não ter conhecimento para cursar.

Intraescolares – para poder brigar pelos problemas institucionais.

Sequência seriada como no fundamental? Autonomia.

O aluno adulto quer aprender e o jovem só quer o certificado. Por que o estudante não é ouvido para o fluxo?

Eu não posso voltar?

O aluno passar sem saber ele não volta.

Qual a função da EJA? Apenas a proficiência cognitiva?

Idosos irão atingir proficiências mais específicas?

A cultura que eles trazem. As tradições.

Muitas discussões e brigas. Adulto que retorna à escola quer resgatar a escola que deixou no passado, pois ele não se sente cidadão.

Permanência do adulto deve estar atrelada ao ensino escolarizado? Por que não pode ser ao longo da vida? Da integralidade?

EJA para a vida.

Mulher que apanha em casa, mas quando chega na escola aprende que ela não pode aceitar.

Adultos que não conseguiram vencer a escola na época.

EJA é desassistida. Sem material, sem estrutura.

Pesquisadora - Vocês têm jovens e adultos e descreve o perfil dos estudantes – Alunos que voltaram para a escola por prescrição médica que ao final do ano escreveu uma peça de teatro e apresentou na formatura.

Mesmo reconhecendo todas essas perspectivas, quais são as estruturas que engessam a EJA?

Notas, avaliações e frequência. Ou quando são promovidos sem conhecimentos.

A professora defende a autoavaliação. Para que os estudantes possam contribuir na ata final dos resultados.

Apresentação do Inquérito – Institucionalizar as responsabilizações.

Mais tranquilo no trabalho de conflitos, mas dá mais trabalho no planejamento

Os professores começaram a preencher o inquérito.

TRANSCRIÇÃO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO – ESCOLA DO HORTO

PROFESSORES - 25 DE ABRIL

Pesquisadora – Apresentação da pesquisadora e contextualização da pesquisa. Investigar as causas da invasão da EJA na atualidade, fatores intraescolares. Ancorado no tripé: políticas públicas, metodologia docente e constituição identitária do estudante. Apresentação também do segundo instrumento de pesquisa: o inquérito.

O que é o CIEJA hoje? Qual cenário da EJA hoje? Qual a militância docente? Com a faixa etária preferencialmente idosa e da educação especial, neste equipamento?

Grupo – Cieja como lugar da garantia de direitos com base no conceito da educação para a vida. Talvez deveria se ter mais Ciejas, para se garantir esse direito de estudar a vida inteira, para se especializar, se aprimorar. Direcionar para o ensino técnico ou suas habilidades pessoais.

- Buscam uma inserção na sociedade, não saber ler e escrever ou não ter o domínio de participar de alguns processos. Para ter um cargo melhor, para acessar a universidade. Dar continuidade aos estudos pensando em ter uma vida melhor.

- Reparação histórica de muitas minorias. Minorias que são maiorias. Exemplo de um aluno que passou mal, foi ao hospital e não conseguiu preencher a ficha. Ele se sentiu muito mal. Fazer as coisas do cotidiano.

- Cieja é algo que não existia, que não tinha fala, que não era pontuado. Estando aqui o Cieja é tudo o que foi falado, mais a questão da valorização da vida social, da saúde mental. Espaço que é para aprender, mas também para interagir na sociedade e de saúde mental. Lugar com profissionais competentes e maravilhosos. A gente aprende muito. A oportunidade de sermos profissionais melhores. Desafios de crescimento. Não vejo isso no regular.

Pesquisadora – Mesmo você sendo servidora pública da educação, você não tinha conhecimento do que era o Cieja?

Grupo – Isso. Não tinha. Pouco tempo de rede.

Pesquisadora – Entre os 16 Ciejas, talvez eu possa considerar que estamos em uma grande bolha, pois nem todos da rede conhecem esta forma de atendimento?

Grupo – Sim. Um outro olhar, hoje o Cieja é fundamental quando se pensa que a população, daqui algum tempo, idosos que precisam estar ativos por conta da longevidade, precisam ter acesso a estes equipamentos.

Pesquisadora – Como a diversidade etária impacta diretamente na gestão pedagógica, considerando os tempos de aprendizagem, as expectativas e as vivências acumuladas ao longo da vida? Como articulam a construção de um planejamento considerando esta diversidade?

Grupo – Ficou calado. Muita diferença da EJA regular com o CIEJA. Na EJA regular o horário era fechado, das 19h às 23 horas, os conteúdos eram reduzidos, mas eram similares ao do regular. No CIEJA não, é bem diferente. Aqui trabalha-se de uma maneira contextualizada, com pesquisa, assuntos interessantes para eles no formato de projetos. Aprendo muito, estou sempre sendo desafiado como professor. Muita aprendizagem. Seria muito bom se todas os formatos de EJA fossem assim.

- Aqui a EJA já é diferenciada, pois só temos esta modalidade. Não é uma escola regular que também tem a EJA. Aqui é só para a EJA. Tudo é pensado para o estudante. Quem são estes

estudantes quando propomos as atividades. Esta diversidade etária precisa sempre ser considerada. Maior dificuldade é pensar na atividade que contemple as expectativas de todas essas faixas etárias dos 15 aos 80 anos. Ou mesmo os AEEs. Tentar propor uma atividade e encaixar a todos.

Pesquisadora – Como vocês conseguem avançar? Vencer esse desafio? Qual a metodologia usada?

Grupo – Reconhecendo o perfil. Conhecendo as particularidades e expectativas dos nossos estudantes. Nosso território.

- Modalidade organizativa sempre por projetos. Sem aulas ocasionais. Construídos por meio da escolha de temática, feita por assembleia, na qual participam diretamente os estudantes. Projetos organizado por fases em que em um determinado momento entra as questões das modalidades.

- Troca de cada um, potência e fragilidade de cada faixa etária.

- Projeto com discussões coletivas e temáticas do mundo adulto.

Pesquisadora – A situação da juvenilização é um desafio? O quanto pode atrapalhar a gestão de sala de aula? Na atividade com os estudantes pela manhã, essa questão ficou muito forte, (o que a pesquisadora não esperava naquele equipamento). Falou-se um pouco sobre o processo de juvenilização no final dos anos de 1990 começo dos anos 2000. E tocou-se na expressão de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Grupo – Diversidade maior pode ter ou não ocasionar estes conflitos. Independente da faixa etária, a sala de aula precisa ser um espaço de construção de conhecimento. Espaço de aprendizagem. Lógico que as questões da idade, o amadurecimento neurológico afeta os tempos de aprendizagem. Dar voz ao estudante, ele se coloca. Uns não aceitam. Eu não aceito, não acredito.

Pesquisadora – Retoma o caso da turma da manhã. Cada espaço de EJA tem uma configuração diferente, no regular os conflitos são maiores. Estes jovens que acabaram de fazer 15 anos e são colocados na EJA abruptamente estão satisfeitos onde estão, ou eles gostariam de estar com seus pares de idade? Não lhes parece um castigo imposto a este jovem estar na EJA?

Grupo – Nem sempre o jovem escolhe estar aqui. Ele é excluído dentro sistema educacional regular.

- Conflito social, não é só educacional. O conflito geracional tem em ambas as partes. É desafiador aqui também, mas não é paralisante.

- Tem uma turma a noite, que tem domínio maior da leitura e da escrita, esses conflitos ficam mais evidentes, pois o jovem não tem paciência do tempo do idoso, o idoso também não. Nas outras turmas, base da alfabetização, a troca é maior. A dificuldade dos tempos não se torna um problema.

- Eu também me surpreendi quando a turma revelou essa dificuldade dos mais velhos com os mais jovens. Eles têm muito a característica de validar e acolher algumas falas. Desse modo eu questiono: será que eles estão acolhendo as falas dessa dificuldade que pra mim não existe, ou estão trazendo apenas o que vivem fora da escola e não na sala mesmo. Eu, professora, não vejo essa dificuldade e estranhei o depoimento deles.

- Turma que está há algum tempo na escola. E no ano passado tinha muitos jovens, acho que são memórias desse tempo. Estamos recebendo muitos alunos do território, principalmente

porque se tornaram integrais e estes jovens precisam trabalhar. Queriam continuar em suas antigas escolas, mas por conta do integral, precisaram ir ao Cieja porque trabalham.

- Também têm aqueles que fazem 15 anos e chegam. Temos 30% de cada faixa etária. Muitos estudantes adultos e mais velhos vêm com a imagem da escola do passado, onde deva ser um local de silêncio e de lousa e cadernos cheios. Já os mais jovens que vêm da EMEF trazem os costumes de lá também. Desafio para nós. Conversar, fazer transição, na matrícula fazer um acolhimento. As estudantes Trans do período noturno que vieram para manhã foi processo. Os jovens evadem mais que os mais velhos.

Muitos fatores da evasão do jovem. Não consigo ver os internos. Vulnerabilidade, uso de entorpecentes, gravidez, trabalho nem tanto. A gente perde a função social da escola.

Pesquisadora – Pensando num professor que sai da universidade, ele sempre vai pensar sempre na questão curricular, do tipo: o que eu tenho que trabalhar para que o estudante possa ter a progressão dos estudos, ensino médio, e quando ele chega na EJA ele se percebe envolto a um público de diversas expectativas, como ele encara os desafios encontrados na EJA? Como este professor dá conta, pedagogicamente falando, quando se depara com um conflito geracional que impacta diretamente nas práticas docentes, onde um grupo está lá apenas para se apropriar da leitura e da escrita, outro em busca de qualidade de vida e outro sim, de progressão da escolaridade.

Grupo – São duas questões – a formação docente. Qual a perspectiva dele? Tenho que cumprir meu conteúdo ou tenho que pensar na qualidade? Qual o foco?

Pesquisadora – Ele tem a formação? Acadêmica e continuada? Específica para a EJA?

Grupo – Nem a própria a universidade.

Pesquisadora – A formação continuada dada pela coordenação é subsidiada pelo órgão regional?

Grupo – Tem as formações mensais. Mas com a gente coloca essa etapa no centro e não como "puxadinho". A política pública acaba se resumindo na pessoa que estava lá. Hoje não existe mais. Não há formações específicas para os coordenadores da EJA.

Pesquisadora – Há a formação interna. Tudo a depender da CP, ou há um coletivo.

Grupo - As formações partem do reconhecimento do território, da caracterização dos estudantes, da identificação das necessidades de aprendizagem.

Em outros lugares que trabalhei na EJA não havia apoio formativo da coordenação. Lá era formado por um público mais jovem, e era muito mais difícil. Aqui é diferente. De verdade, não temos formação específica. Eu só tenho por que eu fui atrás por conta própria. Aqui, coletivamente, é muito enriquecedor. O sujeito é o nosso ponto focal e qual as necessidades desse sujeito. Mesmo na organização dos agrupamentos, o critério é essa necessidade atrelada à construção dos nossos objetivos. Há conflitos geracionais sim. É que hoje as meninas que "causam" faltaram. Diminuir os conflitos é favorecer a interação, principalmente nas dificuldades, não é fácil o conflito geracional que também é um conflito social. Esse cenário é muito desafiador sim, não adianta dizer que não.

Pesquisadora – Fez um comentário mais aprofundado sobre as duas formas de atendimento, a pautada na educação popular e na escolarização.

Grupo – A metodologia é interessante e aqui é o projeto. Minha experiência era a Escola da Ponte. Aqui é bem bacana, com o tema, a assembleia, o coletivo. Quando eu olho para a escola

da Ponte, com projetos fora da estrutura formal da educação, a escolha do tema vem de quem está envolvido, o professor apenas dá continuidade. Aqui, por mais que os alunos participam, os professores é que levam a estrutura para os alunos e aí, nem todo mundo está neste processo. Aí eu pergunto: com a gente tira essa condução da gente e coloca de novo para eles, de forma que possam se organizar em grupos de interesse. Por exemplo: tem estudante que quer fazer enceja, outros querem apenas ter acesso às relações sociais. Desse modo, será que se nós reorganizássemos os estudantes a partir do ponto de interesse deles, o resultado seria outro? Eu estou construindo isso. Eu não estou satisfeita com o que está acontecendo. Então quando você vem com essa discussão sobre a evasão, será que essa metodologia que estamos usando que é inovadora, já não precisa ser repensada também? Para essa realidade está dando certo?

Pesquisadora – Mesmo com tanta inovação, por que os dados de evasão no Cieja são os mesmos do da EJA regular?

Grupo – Uma vez eu trabalhei em um formato de educação não formal, eu dava aula por 2 horas e meia, com uma apostila para que eles fizessem a prova para titular. A sala era lotada. Adultos que queriam do título para melhores empregos ou garantir o que tinham, não sei dizer, porque era tão rápido.

Pesquisadora – Lá tinham um objetivo comum. Sala cheia, todos lá. Esse procedimento seria o mais adequado? O foco?

Grupo – Quando vamos procurar justificativas, a gente volta um pouco na formação dos professores. A formação também é algo inacabado, ela é contínua. Política Pública para a formação, ele acontece. Tem cursos oferecidos. Estou há sete anos na rede e vejo que, em relação a rede estadual, aqui ainda é melhor. Temos formação na escola, tem espaço garantido. Coordenadora e diretor estão sempre bem empenhados na construção dessa formação. Esse movimento é particular, a depender do perfil do território, dos estudantes, dos professores. Tem o sujeito que tem que continuar por essa busca pelo conhecimento. Mesmo em outra escola eu tenho jovens do regular que também não querem estar lá. Qual o movimento? É obrigatório estar aqui. No ensino médio regular também. Mesmo que o tem é atrativo ele não quer, ele recusa.

Pesquisadora – Ponderações: formação – aqui, neste local existe. Aqui vocês têm uma equipe gestora interessada em buscar. Mas tempos a organização de uma política pública que possam assessorar as necessidades?

Grupo – Mas eu tenho respostas das minhas coordenadoras.

Pesquisadora – OK, mas eles têm? Há a organização de formações sistematizadas?

Grupo – Mas não quero como a que acontece no estado. Não me ajuda a me desenvolver como pessoa. Eu hoje, levo uma bagagem de trabalho muito grande, mas estou vivendo uma grande aprendizagem aqui.

Pesquisadora – Essa formação é política pública ou é a ação do grupo?

Grupo – Do grupo.

Pesquisadora – Fez a intervenção sobre as inúmeras formações para a educação infantil e para a alfabetização. Fez a mediação sobre a ausência nas formações da EJA e dos anos finais do regular. Seu relato revela um outro lado da realidade que também precisa ser legitimado, do que adianta ter formação, tecnologia e todo aparato educacional se o estudante não tem o interesse? Você coloca a responsabilização do fracasso ou do sucesso no sujeito, eu já coloco na instituição. Não há equívoco ou acertos, as duas perspectivas são aceitáveis e possíveis.

Sociedade líquida. O homem é um ser de contexto.

Grupo – A maturidade e a consciência da necessidade são antropológicas.

Pesquisadora – Qual lugar do poder público nesta construção de maturidade? O discurso do poder público é cruel: - Eu mando material, eu te dou um equipamento tecnológico, eu pago para você se formar e porque vocês não apresentam bons indicadores? Como os estudantes passam sem saber? A responsabilização de uma demanda social e antropológica recaí sobre os professores.

Assunto agora é avaliação. Como os estudantes reagem a períodos avaliativos?

Grupo – Há uma tensão. Há um desespero, há uma expectativa, pois eles têm uma memória negativa sobre o que é avaliação. Porque na escola a gente usa a ferramenta avaliação como uma punição, como uma forma de classificação e de exclusão. Ela precisa ser mais um "suleador". Tem o desespero, mas não num nível exacerbado. Aqui é como orientador e não como ferramenta de opressão ou dominação. Para eles a avaliação é um validador das aprendizagens deles e que quando percebem que não avançaram. Tem desespero, mas não há a mesma proposta do regular, é diferente. A avaliação é nosso orientador.

Pesquisadora – este é o seu olhar professora. E o olhar dos estudantes?

Grupo – O olhar deles é um validador do conhecimento dele, se aprendeu ou não.

Pesquisadora – Eles desistem quando percebem que não estão aprendendo? Como fica o estudante que percebeu que não conseguiu aprender o que precisaria, mas será promovido para a etapa seguinte? Esse sentimento de fragilidade, pode levar à evasão?

Grupo –

O conhecimento precisa de um tempo para a sua efetivação. Se na primeira frustração ele desistir, evade, você não tem como avançar.

Pesquisadora –

Mas como se sentir seguro se o aluno sabe que vai passar para uma outra etapa mesmo se não conseguiu construir conhecimento? Sistema faz aprovar.

Grupo - Aí sim, a EJA não poderia ter o mesmo formato da escola regular. Esta situação é muito complexa. A aprendizagem é diferenciada.

Aí vem uma boa questão, como pensar na avaliação na EJA garantindo as expectativas e necessidades dos estudantes.

A questão da frustração – precisa de ter transparência na condução metodológica. Se o estudante reconhece o percurso e entende, esta frustração é minimizada.

Muitos têm medo de fazer o encceja. Olha o não você já tem. Eles precisam ser desafiados.

Pesquisadora – Mas, vamos lá com um exemplo: Dona Maria tem mais de 50 anos, não atingiu os padrões do sistema no tempo estipulado, ela é obrigatoriamente, expurgada da EJA? Por quê? Por que não posso ter o sentido da continuidade? Tenho que ser submetido às questões da aprovação automática e ao fluxo?

Grupo – A supervisão não permite.

Pesquisadora – Por que ela será expurgada? Não está sendo garantido os direitos. Por que precisamos ter a mesma "régua" do regular para balizar as ações com a EJA? Por que tem um fluxo e não pode ser contínua? Ter a prerrogativa da continuidade. O grande vilão da EJA e que causa a evasão é a promoção automática.

Acabar com a EJA pública e colocar nas mãos da iniciativa pública.

Pesquisadora – Em que medida a avaliação se torna, para alguns, um instrumento de exclusão e de saída precoce da EJA? Quando o sujeito vem sem documento, precisa fazer prova de reclassificação, como é isso?

Grupo – Existe sim uma imagem ruim que permeia a representação da avaliação.

Tem os dois movimentos, aqueles que vem ainda mesmo doentes, porque tem essa memória da representação da importância das provas. Tem o movimento contínuo da sensação de não estar aprendendo. Precisamos ter o acolhimento de ligar, perguntar sobre o porquê não está vindo. Comenta sobre a Marta Kohl como o movimento da vida adulta. Precisamos pensar na estruturação de que forma esta escola de adultos dialoga com o movimento da vida adulta. Parceria com a UBS, com os equipamentos sociais. Não existe estruturação, são ações da unidade e não institucionalizadas ou orientadas.

Pesquisadora – Os estudantes que a gente percebe que não vai atingir o tempo da escolarização e, mesmo ficando mais tempo, não atinge os conhecimentos indicados pelo sistema, por que ele tem que sair? Por que ele não pode ficar e manter a convivência num ambiente de construção de conhecimento?

Grupo – Às vezes fica, de forma oficiosa. Oficialmente não fica. Público AEE principalmente que não conseguimos segurar.

Pesquisadora – E aí onde fica o direito público subjetivo? Vocês têm a clareza que ele precisa de mais tempo, mas não há uma política pública que ampara isso.

Grupo – O conhecimento precisa de tempo, as crianças têm amis tempo. A gente precisa mudar a escola. A gente está sempre permeado com as demandas da secretaria, sondagem que vem fora de contexto que vão engessando nossa ação.

Pesquisadora – Esse engessamento desdobra em ações equivocadas que levam à evasão?

Grupo – Sim. Mas evasão dentro do nosso contexto é questionável, porque o adulto vai e volta sempre que não consegue ficar.

Pesquisadora – Mas evasão é o termo usado pelo poder público.

Grupo – Os estudantes que terminam o fundamental, querem permanecer na instituição para o médio.

Não se tem a ideia de uma sociedade aprendente. Escola não pode ser um espaço social. É um espaço aprendente.

Grupo – A planilha de sondagem é necessária. Tem outras questões. Não consigo desassociar os fatores internos com os externos.

Discordo. Tem uma série de ações que atrapalham e que eu acabo fazendo em casa. Impacta no meu tempo de planejamento.

Grupo – Metodologia de ciência de campo.

ENTREVISTA

Data: 08/04/2024
GESTOR I
Duração: 28:48

Entrevistadora – Agradecimentos pela participação do Coordenador Pedagógico. Será chamado de Beta. Apresentação da finalidade da pesquisa. O quanto os fatores intraescolares podem favorecer a evasão na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa está alicerçada na avaliação de três eixos: *(i)* **Diretrizes Curriculares e Normatizações** para a EJA na medida em que engessam a escola em procedimentos padronizados que interferem na presença do estudante; *(ii)* **A gestão pedagógica docente** quando equivocada e caracterizada como a extensão da gestão pedagógica do regular, que desconhece as características da EJA pode promover a saída antecipada do estudante; e *(iii)* **Identidade da EJA** – o processo de juvenilização ajudou no aumento dos indicadores de evasão da EJA?
As diretrizes, o formato da EJA ajudam a manter os estudantes da EJA ou ela favorece a saída antecipada do estudante?

Gestor I – Diretrizes como estrutura?

Entrevistadora – Isso. Horário, tempo, funcionamento, prova, conceito do que é a falta para o estudante adulto.

Gestor I – Eu estou pensando aqui nas duas experiências que eu tinha, uma em uma escola tradicional estruturada como no fundamental II com disciplina e outra que trabalhava por projeto. E eu acho que tem pontos positivos e negativos nas duas formas de organização.
Ano passado a escola era organizada pelas aulas normais, mas com temas. Toda sexta-feira tinha o projeto que se chamava EJA em Movimento. Durante a semana os professores trabalhavam em suas aulas algum tema específico e na sexta era uma aula aberta com todos os professores juntos com atividades práticas. Eu achava muito interessante porque era um momento flexível, dialogava com questões motoras, do trabalho, corporais, artísticas e culturais. A minha visão, que era mais flexível, que isso seria interessante e que tinha tudo para dar certo, mas era o dia que ia menos gente. Contrariando o que eu pensava. Mas na prática eles não iam, os que iam eram os mais velhos e alguns reclamavam que aquilo não era aula e nós ficávamos vivendo esta grande contradição de esse estudante mais jovem eles não se sentiam acolhidos neste formato. Era uma contradição, porque quem frequentava mais eram os mais velhos. Talvez por ser na sexta-feira também, mas os mais jovens não se sentiam acolhidos e nem pertencentes nas atividades de roda, de círculo, cantigas, teatro e os jovens não se imbricavam, os mais velhos sim. Ao mesmo tempo tinha uma demanda do retorno da aula tradicional. Estes profissionais ficavam num processo de busca ativa o tempo todo. Este ano estou em uma escola tradicional com uma frequência muito boa, ainda não sei avaliar esta relação. Só sei que as condições econômicas da população aumentaram e eu acho que houve o sentimento de esperança, de terminar os estudos para melhorar o serviço, os auxílios e bolsas que estão por vir. Neste ano eu percebo que os estudantes estão procurando a escola. Mas não é um movimento sistematizado do governo, seja municipalizado ou estadual. Pensando nas questões da metodologia.
Entrevistadora – Houve nesta primeira escola trazer uma proposta mais integralizadora, para além da escolarização. E que nesta perspectiva, vocês tiveram uma adesão maior das pessoas mais velhas e que os jovens não aderiram com tanto sucesso, porque a equipe percebeu que havia um desconforto na realização das atividades por parte desses estudantes. Diante desta

perspectiva você entende que a juvenização e impacto geracional pode trazer problemas? Seria mais interessante dividir essas turmas entre a aproximação das faixas etárias, mais homogêneas, mesmo sendo no noturno, seria mais produtivo?

Gestor I – Nunca pensei nisto não. Mas, olha agora de sopetão, pensando no que você está falando. Existe uma dissonância cultural entre o estudante de 78 anos e estudantes de 15 anos que acabou de sair do fundamental II, retenção, questões de família e até mesmo de indisciplina e ele é colocado na EJA.

Entrevistadora – Porque tem uma diretriz educacional que abre essa possibilidade ao estudante jovem, quando completa 15 anos que pode adentrar à EJA, mas não porque ele se identifica com a proposta.

Gestor I – É porque muitas vezes ele está atrasado no fundamental II, com estudante mais novo. Idade que começa rumores, como forma disciplinar e não educacional. Esse estudante volta com uma perspectiva totalmente diferente, diferenças irreconcialares. Mas também a questão das convivências, das trocas, mas pensando que não precisa ser em sala de aula, poderia ser em outras atividades dentro da escola.

Entrevistadora – Muitos estudantes já não se encaixam na organização do ensino regular. Mas também precisamos ponderar em que medida ele se encaixa em uma turma com idosos de 60, 70 anos. Pessoas que têm outras implicações e expectativas e aí vem a minha pergunta: essa diretriz que orienta estar ou em um grupo muito mais novo ou em outro muito mais velho também não causa a evasão? Não poderíamos pensar em uma outra forma em que as turmas tenham estudantes com idades mais aproximadas? Teríamos mais sucesso?

Gestor I – Mas precisa ver se o poder público vai aceitar a composição de turma melhores para acolher idades mais aproximadas. A política pública exige número mínimo de estudantes com o desmonte vivenciado atualmente pela sociedade. Se o governo fosse mais sério e tivesse a determinação de que todos precisam estudar, mesmo com número reduzido nas salas, sem fechar salas, seria sim, muto interessante.

Entrevistadora – 9 milhões de estudantes analfabetos e 69 milhões de adultos que não terminaram a educação básica. Pensar na EJA Dando continuidade, sobre o eixo pedagógico: Você enquanto coordenador, você avalia que a prática docente está voltada para as especificidades deste público adulto? Pensando que existe todo um estudo como o adulto aprende, a andragogia. O professor está preparado.

Gestor I – Penso em dois campos: o novo que sai da universidade não. A EJA não está no currículo da universidade. Mas o professor que já tem mais experiência, eles que se preparavam para isso como no MOVA ou no CIEJA eles têm maior preparo.

Entrevistadora – Mas quando ele se depara com as obrigatoriedades das diretrizes ele consegue manter esta postura? Por exemplo: a avaliação, ele é obrigado a aplicar instrumentos avaliativos institucionalizados, que, por mais que não acredite nestes resultados, ele é obrigado a aplicar. Como por exemplo, temos neste município a Prova São Paulo. Então, por mais que este professor tente ter uma postura diferenciada, que tente ter uma postura menos escolarizada, ele consegue manter esta postura frente às demandas engessadas e institucionalizadas?

Gestor I – Ah, entendi. Há uma grande dificuldade em lincar a organização das avaliações institucionais com as demandas dos estudantes. Principalmente em unidades em que a aplicação foi online. Dificuldades do uso do equipamento, mesmo com as aulas de educação digital, o estudante ficava muito nervoso. Os professores que tinham uma metodologia diferenciada, não trabalha o procedimento da avaliação como ela vem da secretaria. A própria estrutura e formato de múltiplas escolhas. Além da falta de acesso dos dados. Eu não tive acesso aos dados das últimas edições. E eu não sei como esses dados podem auxiliar na construção de políticas públicas para a EJA. Para quê avaliar a EJA se não houve a qualificação dos dados e nem o retorno desses dados para a escola.

Entrevistadora – Podemos afirmar que houve todo um investimento estrutural, financeiro e um desgaste emocional com uma prática escolarizada que contraria a proposta para o trabalho com o adulto, apesar de todas essas perdas, não houve um retorno para a escola para repensar a prática docente?

Gestor I – Pelo contrário. Estou aqui pensando, a correria que foi dentro da escola, para a realização dessas provas, a extensão dos prazos pela secretaria que pensou que o problema era o tempo de aplicação. Eram muitas provas que só serviram para intervir nos indicadores financeiros para o recebimento de bônus pela escola, ou seja, para dados que não são para a aprendizagem. Teve todo um estresse emocional por todos para a busca ativa dos estudantes, preenchimento dos formulários, além da aplicação da prova propriamente dita. Outra situação que acontece e que não deveria é o fato de os resultados servirem para ranqueamento entre as escolas participantes. Aplicada sempre no final do ano, um período em que o estudante da EJA, que é trabalhador, aumenta sua carga horária de trabalho com horas extras.

Entrevistadora – Conta um pouquinho como estavam os estudantes. Eles gostam de fazer essas provas, ficam felizes? Ou eles estavam tensos e ansiosos? Descreve como este estudante percebeu este processo de prova?

Gestor I – Principalmente o estudante que fez personalizada, ficou muito estressado. Solicitavam que os professores ficavam juntos, muita insegurança. O uso do tablet ou do notebook para fazer prova não faz parte da realidade dele. Não é uma prática nem dos estudantes do regular, da educação básica. Uso do mouse, do teclado e da tela. Dos aplicativos para matemática, ou para a escrita, muito distante para o adulto. Foi muito complicado, além do esforço em fazer o estudante ir para a escola, porque eles não iam.

Entrevistadora – Algo que não contribuiu para os estudantes?

Gestor I – Não contribuiu. Até porque não tivemos acesso aos resultados e índices.

Entrevistadora – Então você discorda, concorda, discorda parcialmente ou concorda com restrição quando se afirmar que as diretrizes impostas para a EJA são aproximadas do ensino regular, impactam diretamente na prática docente que favorece a evasão do estudante.

Gestor I – Concordo totalmente, mesmo porque, uma EJA que é integral, global que dialoga com a realidade dos estudantes, que é ligado ao mundo do trabalho, às experiencias anteriores, fazer uma prova que não avalia nada disso, eu acho que não contribui para nada.
Entrevistadora – Você percebe que dentro dessa nossa conversa nós englobamos os três eixos. Pensando agora neste processo de juvenilização, dessa questão geracional. E voltando para aquela observação anterior sobre se tivéssemos caminhos diferenciados para estes estudantes,

que como você me falou, parece que aqueles estudantes que não queriam participar das atividades de sexta, prefeririam aula mais conservadora, esse jovem que está na EJA, ele busca a continuidade dos estudos no Ensino Médio e, depois, universidade e na relação com o adulto, este adulto busca este nivelamento?

Gestor I – O adulto é imediatista, ele precisa de uma requalificação para o trabalho agora e o jovem está apressado para recuperar o tempo perdido, o jovem de 18 ou 25 anos. Os mais novos não. Eu acho que os dos 15 anos é mais imediato, mas não para o mundo do trabalho, apenas aceleração. Ah, perdi meu tempo, preciso correr. Pouco vejo um lugar de vou fazer faculdade ou a minha profissão. Uma situação da sociedade e não só do jovem da EJA.

Entrevistadora – E o idoso? Por que ele volta para a escola?

Gestor I – Uma questão afetiva é a realização de sonhos, autoestima, de ser reconhecido por uma questão de leitura e escrita, se ver parte da sociedade. Por não ter a prática leitora e não participar por um mundo letrado, se sente excluído. Ele quer fazer parte, se colocar na sociedade, um ser que contribui, subjetiva.

Entrevistadora – Então podemos considerar três perfis, três sujeitos que procuram a EJA, basicamente com perspectivas diferentes e intencionalidades diferentes: o jovem que quer resgatar o tempo perdido, o adulto que procura qualificação profissional e o idoso que busca representação social. Esses três perfis numa mesma turma, isto é possível?

Gestor I – Risos, interessante. Eu pensava antes dessa conversa aqui que, uma utopia, não é mesmo, que os três juntos, utopicamente que juntos, em uma mesma sala, vão compartilhar conhecimentos e será um ganho para todos, mas são experiências irreconciliáveis, em que o professor e a metodologia não deem conta.

Entrevistadora – Nesta perspectiva, o sujeito professor consegue trazer uma mediação adequada frente à tanta heterogeneidade e frente a uma outra pressão diretiva que engessa cada vez mais, você vê futuro para a EJA?

Gestor I – Risos. Por isso que além disso, a EJA precisa de políticas públicas voltada para a EJA. Um país para crescer, precisa de um povo formado, capacitado e educado.

ENTREVISTA GESTOR
ESCOLA DO BAIRRO – 10 DE MAIO

Pesquisadora – Agradecimento pela participação. Explicação sobre o objeto da pesquisa.

Gestor – Eu tenho 40 anos de magistério, na mesma rede. Na gestão 27 anos, nesta unidade 25 anos. Com a EJA 27 anos.

Pesquisadora – Como conciliar a gestão do trabalho com o regular e com a EJA considerando a organização dos espaços, formação docente, acolhimento e atendimento dos estudantes. Como é que é, existe diferença no trato desses estudantes?

Gestor – Existe uma situação de algumas diferenças. Primeira coisa é entender que não é que a EJA é semestral que é um resumo do ensino fundamental regular. Existe uma adequação do conhecimento do aluno que está ali. A gente pode fazer algumas excepcionalidades em termos de organização, por exemplo: quando se trata do regular a gente não permite a entrada na segunda aula sem o adulto responsável, já na EJA, por conta das questões do trabalho, o estudante pode entrar na segunda aula, o portão é aberto novamente sem o risco de nenhum constrangimento. E existem aqueles alunos que, por conta da distância do trabalho, só vão conseguir aqui depois do início da segunda aula, depois que o fechou o portão. Então a gente dá uma autorização para ele para que ele possa entrar. Só que existe o compromisso dele com o professor de fazer a compensação de ausências. E o aluno vai precisar da explicação do professor. E assim né, grande parte dos nossos estudantes são adultos, eles podem chegar antes descansar. Tem muitas pessoas de idade mais avançada, não dá para deixar em pé, então abrindo o portão eles vão direto para a sala, o que é diferente do regular. Mesmo para o segundo andar a gente libera o elevador para esse público mais velho o que no regular só é usado pelas crianças público-alvo da inclusão. A noite é jantar no intervalo, enquanto durante o dia a gente dá três aulas, vem o intervalo e mais três aulas, a noite o jantar é depois de duas aulas, intervalo e em seguida as outras três aulas. Eles chegam do trabalho com fome e precisam comer logo. Se os maiores precisarem ir embora eles vão, os estudantes menores não são autorizados a saírem, mas acho que assim, dá para deixá-los sozinhos no intervalo. Mas quando acontece briga é complicado, porque são adultos. Situações que por mais que a EJA seja tranquila, ela se torna um barril de pólvora. O que me preocupa. Quando acontece briga no regular a gente consegue apartar mais rápido, na EJA não, são adultos. As brigas são mais violentas e quando acontecem a gente precisa da ajuda dos outros adultos. Atendimento da secretaria no intervalo. Eles dificuldades em entender algumas coisas. Tem que explicar duas vezes, do bilhete único.

Pesquisadora – No que se refere à formação, esta rede promove a formação continuada docente em horário de trabalho, existe uma formação específica para os professores da EJA. Ou a jornada de que eles fazem parte não dá conta desta formação?

Gestor – Não dá conta, porque é assim, nós temos três horários de agrupamento coletivo aqui na escola. E eu tenho professores que dão aula na EJA e no regular. E aí por conta do horário de trabalho, às vezes ele não participa do grupo que é formado pela maioria dos professores da EJA. Que no nosso caso seria o grupo B. Então a gente tem que trabalhar de uma forma geral para todo mundo, nas situações específicas chamar a EJA e mostrar como funciona. Mas nem

todos os professores que atuam na EJA fazem parte desse agrupamento. Esta formação com olhar mais aprofundado não dá.

Pesquisadora – Você aponta uma situação interna de organização. Vamos pensar mais amplo, considerando as políticas públicas de formação para a EJA, o órgão regional que nesta secretaria é a divisão pedagógica da diretoria regional, lá provavelmente tem um setor voltada para as formações docentes. Muito bem, você percebe a existência de um itinerário formativo voltado para os profissionais que atuam na EJA? Ou sente a necessidade de ações que não existem?

Gestor – Então, eu não tenho participado dos momentos de formação dos coordenadores que acompanham a EJA, uma coisa que eu vejo é assim: chamam os coordenadores para a formação por conta do horário do trabalho e não por conta da EJA, de verdade eu não sei. Para diretor não tem. Só se lembram que existe a EJA, veja só que interessante, no período de projeção de turmas para o ano letivo seguinte e na hora da atribuição das aulas. Por que no restante do tempo a gente tem sempre que lembrar: - *Gente, nós temos EJA...* Um exemplo é a organização da escola para as eleições. Nas escolas que têm EJA, não é possível ter o espaço organizado na sexta cedo, pois na noite anterior teve aula. Pois bem, eu já fui chamada a justificar o porquê de não ter a escola arrumada na sexta cedo quando as urnas chegaram. A própria SME tem algumas determinações que atendem apenas o ensino regular, e aí nós questionamos: - *E nós que temos EJA fazemos como?* É eu acho que às vezes a própria secretaria esquece que existe esta demanda.

Pesquisadora – Podemos considerar então que a EJA tem uma certa invisibilidade mesmo no sistema educacional?

Gestor – Tem.

Pesquisadora – Bom então em termos de diretrizes e políticas públicas, a EJA ainda pode ser vista como o "puxadinho" da escola?

Gestor – Sim. Para estes setores, sim. Que dá trabalho, pois você tem que pagar adicional noturno.

Pesquisadora – Há 27 anos você trabalha com a EJA, o que mudou destes 27 anos para os dias atuais? Em termos de público, de perfil, houve mudança?

Gestor – Na outra escola nós tínhamos 18 turmas de EJA em 1997. Teve mudança com a LDB, uns acertos, cuidado maior com a busca ativa, para o aluno do regular ir terminando. A falta de incentivo para que as escolas mantivessem a EJA. Quando eu ingressei, era EMPG, todas as escolas tinham EJA, com muitas turmas. Escolas com cinco turmas eram a preocupação das diretorias de ensino. E de lá para cá, aqui tinham 14 turmas, lotadas, com 38 alunos. A demanda foi diminuindo. Grande parte dos moradores da nossa região tem casa própria, eles envelheceram. Quem mora de aluguel não conseguiu manter, porque foi ficando muito caro, então muita gente que era demanda de EJA, mas que não tinha casa própria, foi mudando para mais para dentro da zona leste. A pandemia então escancarou muito mais a situação, e a situação de que, grande parte dos alunos que estão no regular, estão terminando mais ou menos na idade certa. A falta de incentivo para que as escolas mantenham a EJA desde 1998, quando a escola

precisava de três turnos, a primeira solução era tirar a EJA. Metade da EJA vai para uma escola do lado e a outra parte, a EJA II iria para outra escola. Aqui houve um movimento grande da comunidade e dos professores que, com a ajuda dos estudantes, conseguimos manter, pois os alunos argumentaram que se fossem para outra escola eles não iriam. É longe. Até porque grande parte da nossa clientela da EJA não é do entorno, mas são as pessoas que param aqui, porque a escola é bem localizada, servida por ônibus, e muitas vezes as pessoas trabalham em São Caetano e moram no Sapopemba, aqui se torna passagem obrigatória. E se for para estudar no Sapopemba não chegam por conta do horário do trabalho. Eles param aqui, estudam e depois seguem para lá. Quando propuseram de levar as turmas para estas outras escolas, os alunos perderiam esta rota de passagem, devendo pegar mais uma condução e isso não seria viável. Então existe esta situação. Aqui na nossa região, a comunidade foi envelhecendo, o regular foi se sustentando, e a nossa demanda hoje é muita gente que vem do interior de São Paulo, de outros estados, principalmente do Nordeste, e o que nos chama atenção não é o pessoal de mais idade, mas a turma de em média 16 anos que não conseguiram estudar em suas cidades. Não estão alfabetizados, multirrepetentes e então, eu acho que forma obrigando as escolas a fecharem as turmas de EJA. Se você não tiver um número X de alunos, fecha a turma e a demanda vai para a escola do lado. Acaba parecendo que não há demanda, mas na verdade a população não vai para uma escola que não seja do bairro ou no itinerário de casa para o trabalho.

Pesquisadora – Posso afirmar então que se eu quero mais demanda eu preciso oferecer mais EJA e o contrário também é verdadeiro?

Gestor – Com certeza. Então por exemplo, a gente EJA I e II, então às vezes quando havia duas salas de fundamental I, dois anos funcionando na mesma turma, só que às vezes que não conseguia montar a turma do 3 ano. As pessoas não vêm fazer inscrição e não voltam, porque não terão continuidade. Então é importante que você mantenha turmas abertas de todos os anos para que o estudante fique seguro e permaneça. Porque se uma vez fechou, dificilmente você consegue abrir. A busca ativa é sempre boa. Hoje quem volta para a EJA é porque quer ler a bíblia e ter suas funções sociais garantidas no que se refere ao mundo letrado. Dessa forma, as igrejas são grandes parceiras. O comércio também ajuda. Agora no momento que você se vê obrigado a fechar as turmas, é ruim. Tem que manter todas as turmas abertas. Engraçado que você tem que ter as turmas montadas em outubro, mas o estudante da EJA não tem essa percepção. Ele vem buscar aula no começo do ano, no que era antigamente, e nesta época eu não posso mais abrir. É muito contraditório ou é proposital mesmo.
Seus alunos em continuidade são entre cinco, seis e sete. Esta quantidade não é aceita, não há a autorização para a abertura da turma em dezembro, mas em fevereiro eu tenho procura, aí não tenho mais a sala aberta. Em janeiro a gente pede a abertura novamente. E se a gente não tem essa luta para manter a sala, são 30 pessoas que têm seu direito ameaçado de estudar.

Pesquisadora – Esta situação de contradição nas datas não é anunciada ao poder público?

Gestor – Todos os anos. Todos os semestres na verdade. Aqui na nossa DRE, por estarmos aqui há muito tempo, supervisor já veio aqui de sexta à noite e viu a nossa demanda. 100% não, mas uma demanda boa. O aluno não veio a gente vai atrás e se ele não voltar ele perde a vaga. Depois ele volta para fazer nova inscrição. Nós não ficamos com aluno "fantasma" se existe é porque ele é assíduo. Tem a chamada paralela da secretaria. Quando a gente pede para abrir,

somo sempre contemplados. E tenho sempre que avisar que tenho apenas uma turma da EJA I, mas que são atendidos estudantes da etapa de alfabetização, básica e alguns da complementar.
Quando chega o final do semestre a sala, no sistema, está aberta como 4º ano, quando chega nesse final do semestre eles fecham a sala, porque na cabeça deles todo mundo passou de ano e aí a sala do 5º ano em diante e assim acabaria a EJA I. Desse modo eu tenho que ir lá e lembrar que é uma sala multisseriada e que precisa manter aberta para que os estudantes possam dar continuidade. Passa pela supervisão, pela DRE e autorizam. Mas semestralmente a gente tem que fazer.
Ano passado mesmo em que o secretário de educação teve uma reunião com os diretores da região, eu mesma representando os diretores da região, disse que tem que se criar, no sistema EOL, uma opção que haja a indicação da existência da classe multisseriada. Os alunos têm direito à continuidade. Por isso se não tivermos uma boa vontade da próxima gestão, o que vai se fazer? Você fecha a EJA I e, com mais dois anos você fecha a modalidade inteira.
E existem muitas pessoas que voltar a estudar. Se pensar nos adolescentes, o regular está quase dando conta, mas também não está. Mas se você pega o perfil mais velho em que você percebe a existência de pessoas que buscam a EJA por orientação médica com doenças como: síndrome do ninho vazio, ansiedade, os médicos indicam voltar à escola para estudar. Os religiosos para lerem a bíblia e o abrigo para as mulheres que, no período da noite o abrigo não vai ficar com as crianças. Quando fomos fazer a propaganda, muitas delas se interessaram, mas o horário noturno não é acessível. Elas não terminaram o ensino fundamental, mas elas quiseram colocar essa demanda. E não tem Ciejas para elas. Precisamos de uma excepcionalidade para brir turmas vespertinas para elas. Grande parte das mulheres são aquelas que não têm apoio em casa. Para que você está estudando? Não encontram parceria da família.

Pesquisadora – Mudou muito a EJA do que foi há 27 anos atrás para os dias atuais. A juvenilização é um fenômeno que atinge a sua escola?

Gestor – Não aqui não temos. A gente não tem não. São mais velhos e terceira idade. Tem uma boa parte que estão no mercado de trabalho. É aquela coisa, se a sua empresa não tem todos os seus funcionários com o ensino fundamental, você não tem direito ao selo ISO 9000 e quanto lá, e por aí vai. Ele precisa levar a declaração que está estudando. Agora o que são autônomos é muito difícil: pedreiro, faxineiras, diaristas, domésticas, serviço pesado. Estudar a noite não é fácil.

Pesquisadora – Estudar a noite não é fácil. Eu percebi nos depoimentos dos estudantes que há uma regra metodológica aqui: tudo que é iniciado é terminado aqui. Não há proposições de tarefas extraclasse justamente por respeitar a condição do estudante trabalhador. É uma conduta instituída pelos docentes. Isso é muito bom.

Gestor – Eles não têm tempo de fazer em casa. Os professores entendem isso. Você entra em uma briga perdida. Mas também tem situações interessantes, quando as discussões escolares chegam até em casa. Leituraço com uma proposta de texto que não tinha um final fixo, eram os estudantes que deveriam dar a terminalidade, cada qual da forma que achasse mais assertiva. Pois bem, era alguma coisa se você iria priorizar seu filho ou seu amigo. Era uma sala de básica II, um aluno dizia que teria que priorizar a família, ele ficou sempre resistente com esta percepção, o restante da classe tinha um posicionamento mais reflexivo. Foi para casa pensando nisso, lição de casa né? Ele não tinha filhos, mas cachorros, que foi recepcionado por eles. Aí

ele pensou, eu posso ter outros que me repassem amor, outras possibilidades de carinho e amor que não precisa ser necessariamente membro da família. No outro dia ele quis ter esse depoimento. Este estudante foi afetado da maior forma possível, significativa. Passou-se da leitura da palavra para a leitura de mundo. E só a escola pode trazer isso. Esta transposição é muito importante.

Outro exemplo foi a questão do cinema. Muitos nunca tinham ido ao cinema, mesmo tendo um shopping tão perto em um bairro não tão periférico. E aí percebeu-se que muitas não tinham ido ao shopping por medo da escada rolante e de não saber se comportar.

Rapidamente as professoras organizaram a visita ao shopping, a pé mesmo, nem foram de ônibus para não ter empecilhos. Foram fazer essa descoberta juntos. Passearam pelo shopping, andaram de escadas rolantes. Naquela época, às segundas-feiras, o ingresso para assistir os filmes nacionais custava R$ 1,00. Então as professoras foram antes, compraram os ingressos. Exploraram o shopping, entraram no cinema, perderam o medo. Aprenderam que, na praça de alimentação, você pega sua comida e depois você leva a sua bandeja, que existe este código de uso que só quem frequenta shopping sabe.

Um outro aluno em fase de alfabetização, mecânico que queria escrever o nome dele, porque ele não aguentava mais chegar na eleição e ter que carimbar o polegar, (emoção). A professora utilizou Paulo Freire, usando as palavras chaves do mundo do trabalho dele. Com o tempo a professora agendou o Poupa Tempo para que ele pudesse tirar a carteira de identidade, tirando a indicação Não Alfabetizado. Quando ele veio com o RG ela tirou foto, havia uma formação de professores mais robusta em SME e esta foto apareceu no site. Eu acho que essas ações deveriam acontecer mais, essa parceria com SME com a propagação do trabalho da EJA nas redes sociais.

A emoção foi tão grande quando ele volta para votar, que é aqui nesta escola mesmo, e diz que não vai usar mais carimbeira. Foi uma emoção muito grande, pois os mesários são sempre os mesmos e o conhecia. Na segunda-feira todos esperando por ele para saber o que tinha acontecido. Ele disse que estava tremendo na fila, mas que escreveu seu nome, quando ele acabou de assinar todos aplaudiram. Para quem ele votou eu não sei, mas ele se sentiu tão humanizado naquele momento, tão cidadão, porque ele aprendeu a escrever seu nome, tinha um documento que não estava escrito não alfabetizado e que ele conseguia escrever o nome dele.

Quais são as lutas enfrentadas pelos adultos?

Nós temos aqui o depoimento de senhoras que, para pegar ônibus, ela ficava esperando no ponto de ônibus e pedia para alguém. Quando não tinha ninguém, ela parava todos. Com o tempo, ela percebeu que o ônibus que ela tinha que pegar tinha uma “cadeirinha” de cabeça para cima, nossa, mas uma cadeirinha? Era a linha 314. Era o número “4”.

Ela precisa vir para a escola pelo menos para poder pegar o ônibus.

Sabe, a criança quando está aprendendo a se alfabetizar, elas estão protegidas pela família. E os adultos? O adulto está solto por aí. Ele tem que aprender a pegar o ônibus para não ser humilhado pela sociedade, poder chegar no lugar e poder ler o cardápio. São enganados, muitos conhecimentos do dia a dia. Pedreiros que sabem a raiz cúbica ou quadrada e que não sabem nomear. A costureira vai para o mesmo caminho. Essa leitura do mundo é muito importante.

Tem muita experiência, mas como se organiza esse conhecimento?

Hoje eles perderam o medo de usar o laboratório digital, com o uso regular do celular, mas houve um tempo que eles não tinham coragem, com medo de não saber usar e de quebrar e de não poder pagar. E para mexer? Hoje em dia a situação do celular melhorou o contato.

Na pandemia, quem tinha um neto ou alguém mais próximo, conseguia mandar as atividades. Os estudantes mais velhos sem apoio, não conseguiam. Muito áudio, com WhatsApp. Eles não conseguiam usar o google sala de aula. Foi um desafio muito grande.

Pesquisadora – Relato da estudante sobre a divulgação da EJA por meio de panfletos escritos. Como eu vou saber que ali está escrito que é para eu voltar a estudar se eu não sei ler.

Gestor – Por isso que, para além da faixa e dos panfletos, a gente manda comunicado pelas crianças do regular, faz o anúncio oral nas igrejas e no comércio. A gente não foca apenas na propaganda escrita, mas, principalmente, na oralizada, no boca a boca. As vezes a mãe vem para saber do filho e a gente convida essa mãe, incentiva. As professoras vão em todos os cantos. Tem uma padaria grande aqui no bairro, porém o que impede dos funcionários de tornarem nossos estudantes é a questão do turno de trabalho. Deveríamos ter a flexibilização do oferecimento da EJA no período matutino e vespertino também. Quem trabalha no turno da manhã ou da tarde eles conseguem vir, mas outro horário não. Nos períodos de Páscoa ou Natal eles evadem, por conta da demanda de trabalho.
Imagina a situação: A mãe traz a criança, fica duas horas e meia e volta para casa. Faz o que tem que fazer e volta para buscar o filho. Garantia-se a educação para as mães, enquanto a criança está na escola. Porque a noite ela não pode deixar o filho sozinho e poder-se-ia usar da mesma metodologia dos Ciejas, turnos reduzidos.

Pesquisadora – Você tocou num ponto da nossa conversa que é nevrálgico, quando eu olho para o ensino regular, eu percebo a existência de uma série de programas e projetos que visam fortalecer as aprendizagens dos estudantes e a busca ativa e a educação integral. E quando eu me reporto à EJA eu já vejo um, tempo menor, enxuto, sem programas similares para o fortalecimento das aprendizagens, mesmo reconhecendo os tempos diferenciados para a aprendizagem, mesmo para o adulto.

Gestor – Seis meses, pois é seis, meses. Parece que às vezes a EJA não faz parte da SME, mas por uma medida obrigatória legalmente, porque nem enquanto inserção social. Por exemplo, o fundamental I tem a aula de arte. Na EJA não tem. De manhã as crianças têm inglês, a EJA no fundamental I não tem. Eles estão tendo aula de arte, no fundamental II quando chega a aula de arte, aí você houve depoimentos de adultos de 26 anos, senhoras com mais de 40 anos que nunca eu usei ou tive um lápis de cor e ficam dois, três dias pintando a mandala e a professora percebe que não é só uma aula de arte, mas é o próprio resgate estético da função da arte na vida dessas pessoas. Mas é muito corrido, seis meses é pouco.
Além do pouco tempo, vamos pensar na sala multisseriada. A professora tem 4 turmas dentro da mesma sala, ela não desiste de ninguém, quando o aluno precisa faltar ele liga para avisar a professora que vai precisar faltar. Não pode faltar. A professora comenta que eles têm um compromisso com ela.
As professoras fazem muita integração com as professoras da sala de leitura, do laboratório digital. Quando passam filme, com projeto, o filme tem que ser dublado, passado no anfiteatro, os professores compraram pipoca, e depois de passar o filme tem o trabalho reflexivo, ou seja, não é o filme para passar o tempo, mas como outra linguagem reflexiva. O filme, o capítulo da novela. Mas infelizmente, este é um movimento desta escola. Não vejo esta prática como um movimento de rede. A gente vê que o que falta em SME são profissionais que saíram da EJA e não pessoas que nunca passaram pela modalidade.

Quando as esquipes são formadas por profissionais que vieram da EJA é uma coisa, agora quando quem está à frente apenas estudou sobre a EJA e não teve a vivência, aí é outra história. Quando a EJA tem nome, rosto, eu duvido que algum professor que tenha dado aula na EJA, a emoção é outra. Os depoimentos têm vida. Esses depoimentos hoje estão arraigados de solicitação de retorno pelo médico, porque estavam muito deprimidas, que precisavam ocupar o tempo fora do contexto familiar. No primeiro momento ela vem para ocupar a cabeça com outras coisas, e depois esse desenvolvimento do pensamento crítico, como no caso do aluno que foi pensando no assunto da aula e refletiu em casa.
Em janeiro, quando faço matrícula, eu vejo o rosto a história do estudante. As vezes são mães dos estudantes do regular. Ou seja, quando você vê na EJA rostos, histórias e expectativas, não tem como imaginar que apenas ler sobre a EJA dê conta das demandas. Cada escola precisa construir sua história com a EJA.
Tem escolas que vai ter mais adolescentes e jovens, aqui são mais adultos e a mediação deverá ser diferente para diferentes contextos. Temos os adolescentes sim, mas são mais adultos.
Quando você vê o papel da educação na formação do adulto é maravilhoso. Por exemplo a formatura da EJA, o teatro é pequeno, então foi aberta apenas para os alunos e transmitida online.
Nossa, foi impressionante ler as manifestações de quem estava assistindo. Pessoas no interior, se fosse presencial não poderiam vir porque seria muito caro. Foi um momento de divulgação positiva e fantástica. Mães de aluno do regular que passando pela rede social também assistiram. Foi maravilhoso.

Dificuldade da EJA – para os alunos do AEE, não têm AVE, não tem o apoio nem de estagiário. Ou seja, o setor da inclusão tirou esses alunos para outras escolas que não fazem parte do território desses estudantes. Forma remanejados. E os que não tem laudo?
Só se olha para o regular por conta do ECA, com os adultos não temos esse respaldo.

Pesquisadora – A última pergunta trataria sobre o sucesso do trabalho desta unidade, mas toda a entrevista já responde o porquê deste sucesso. Sua equipe, sua gestão faz a diferença.

Gestor – Para nós eu acho que os alunos percebem que aqui o trabalho é sério. O que acontece, a gente não fica com a situação de aluno fantasma. A gente faz a busca ativa, procura, tenta a mediação, mas se sumir ele perde a vaga. E volta novamente. Algumas escolas não dão baixa e não vou entrar no mérito desta ação. Então o aluno percebe que não precisa se esforçar que passa, mesmo com faltas. Pode fazer de qualquer jeito.
Agora, se para o adolescente esse procedimento é um prêmio, para o adulto se torna um castigo. Ele não quer passar de ano ou de etapa sem o conhecimento. Ele entende como uma falta de compromisso e ele evade.
Por exemplo, a professora da sala multisseriada tem quatro turmas em uma, ela poderia muito bem falar, olha, sextou..., mas não, jamais. Ela briga quando eles faltam.
É chamar, é conversar, é responsabilizar. Eles têm que compreender que não tem ninguém brincando e eu entendo que não é fácil, mas deve haver um compromisso de ambas as partes.
Este conceito traz a conscientização para o aluno de que se eu não fizer legar eu estou fora. Por exemplo a proposta do cinema, do shopping. A escola não pode perder seu papel também.
Eles precisam perceber que não os tratamos como “coitadinhos”, existe sim, um respeito pela sua realidade, mas isso não o exime das suas responsabilidades. Isso também faz com que o aluno perceba que não estamos aqui para brincadeira.

Grande parte das escolas que fecharam a EJA foram aquelas que tudo estava bem. Não está tudo bem não. Sexta precisa vir sim, escola não é clube. Agora se eu falto dois dias, ninguém fala nada, está tudo bem, eu começo a faltar três e está tudo bem. Para quê que eu vou? Não pode ser assim.

Sabe, a gente vai entender a sua realidade, mas até para que você possa transformá-la você precisa que você venha.

É o processo. Tem que ter interação e compromisso dos professores, não tem boa gestão que dê conta. A sensibilização é fundamental. Os professores que são os primeiros que escolhem a EJA. Nas escolas em que são professores novos e despreparados, também tiveram turmas fechadas, pois eles não lutam pela EJA.

Aqui era uma única escola composta por professores mais velho e experientes na EJA. Professores contratados, novos, não reconhecem a importância da luta de todos os alunos.

Uma situação que faz parte da organização é deixar os professores de fundamental II a tarde para ter a continuidade com as aulas da EJA. Não adianta ter o fundamental II pela manhã, fundamental I manhã e a EJA à tarde, pois os professores, os melhores, não pegam essas aulas, eles não voltam para dar as aulas apenas a noite e aí tem as lacunas e o aluno vendo que terá faltas ele não fica também. Precisa ter um plano de organização que amarre esta situação.

Organizar a escola é muito desafiador e precisa ter rotina. Lugar de rotinas e regras, mas um dia não é igual ao outro.

Enxergar o fora da escola também é importante e só fica quem gosta.

GESTOR IV
17 DE MAIO DE 2024

Pesquisadora – Muito obrigada pela participação. Apresentação da pesquisa. Fatores intraescolares com as políticas públicas, a gestão pedagógica e a constituição identitária do estudante da EJA. Você, na sua trajetória, consegue legitimar esse tripé como fatores possíveis da evasão?

Gestor – Segundo ponto. As práticas, o acolhimento, a forma como se organiza os tempos e espaços para os estudos dos jovens, adultos e idosos faz toda a diferença. Não acredito que a progressão continuada seja um problema, porque tem algo que antecede, que são os objetivos, como eu organizo meu trabalho e de que esses sujeitos, sabe, participem da organização deste trabalho. Este acolhimento perpassa em perceber quais são as aprendizagens importantes que eles precisam ter, o que eles já trazem de conhecimento. Como organizo os saberes que eles já trazem no meu planejamento. Eu penso que a gente tem muitos equívocos na EJA e a gente precisa enfrentá-los. Um deles, por exemplo, é não valorizar o conhecimento, ficar só no saber popular, que é muito importante, mas eu preciso avançar. Eu me lembro muito bem de uma situação em Heliópolis que foi uma representante da defensoria pública que foi lá explicar um pouco sobre o que a gente tem vivido na atualidade, né, dos conflitos que estão para além dos geracionais, eles estão na questão da divisão de classes, de raça, a xenofobia é muito grande. Uma sociedade muito conservadora e exclusiva e tudo isso também desemboca na EJA. Eu me lembro que em um determinado momento um dos nossos alunos explicaram a Revolução Francesa. Então temos que ter muito cuidado da forma como a gente vem trabalhando os conteúdos. Esse é um ponto muito importante.

Pesquisadora – Sobre a progressão continuada, um grande conceito que vem sendo alvo de discussão são os tempos da EJA. Alguns discursos, algumas narrativas dos próprios estudantes revelam que o tempo é pouco, por exemplo, o período entre a etapa de alfabetização e a etapa básica, eles se sentem despreparados em dar continuidade quando não se sentem seguros. Enquanto gestora, você entende que esses tempos precisariam ser expandidos, ou você acha que a solução está nesta perspectiva da questão curricular e do conteúdo?

Gestor – Concordo muito com a questão da expansão. Acho tão interessante que falamos tanto em respeitar os tempos de aprendizagens dos sujeitos e estamos amarrados em um tempo estrutural que precisa sim ser revisto, a gente está trabalhando com um outro público, com um outro público que consegue se autorregular, se auto reconhecer, saber quais são suas lacunas e necessidades, sabe, a gente precisava pensar em uma estrutura em que esses sujeitos participem. Acho necessária sim uma flexibilização desses tempos e espaços para os estudantes da EJA.

Pesquisadora – Falamos da questão dos tempos, da questão curricular e na sua narrativa você comenta que para além de um conflito geracional, estamos a frente de um conflito social, neste aspecto podemos concluir que sim, há de se pensar nesta tríade que pode sim ser disparador da evasão da EJA. Diante disso, você gostaria de deixar alguma mensagem que pudesse contribuir com este estudo científico?

Gestora – Agradecer por esta participação, trazer um pouco da minha experiência. Parabenizar e precisam contribuir para as políticas públicas. Penso que precisamos pensar nestas questões

sim e pensar com cuidado para a escola dos jovens, adultos e idosos, de forma diferenciada, como a escola das adolescências, qual é a escola da EJA? De forma diferenciada, respeitosa e comprometida.

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PESQUISA PARA DOUTORAMENTO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FORMADOR DA EJA

1. Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, quais são os eixos que sustentam a formação da modalidade?

Acredito que os eixos principais são a homologia de processos (vivenciar o que será vivenciado depois com os educandos/estudantes), o respeito às especificidades de cada modalidade/território), a validação dos fazeres e saberes não acadêmicos e o incentivo à práticas de cidadania.

2. Qual a bibliografia base na formação dos professores da EJA? É a mesma para os professores do ensino regular? Quais as diferenças e semelhanças desse processo?

A Bibliografia não é a mesma que se utiliza no Ensino Regular, ainda que o Ensino regular use algumas fontes comuns à EJA, como é o caso das conceitualizações amparadas em Paulo Freire. O processo se assimila na medida em que ambos são professores e tem como fazer principal ensinar, mas difere totalmente quanto ao público-alvo e os saberes que este mesmo público carrega. Podemos falar em primeiro plano de Paulo Freire, Carlos Brandão, Moacir Gadotti, Miguel Arrroyo, Boaventura Santos e muitos pesquisadores universitários jovens que tem apresentado dados e pesquisas contemporâneas

3. Qual a periodicidade do itinerário formativo docente para a EJA? Você como formador, entende que este período vem sendo suficiente ou adequado?

Quando relacionada à EJA temos a Formação da cidade que acontece uma vez por semana de maneira assíncrona e com tema único e transversal para o ensino regular e EJA. Pensando no MOVA a formação também é semanal, às sextas-feiras com temáticas relacionadas à educação popular em suas diferentes nuances e necessidades. Dentre essas formações ela acontece mensalmente com formadores da Secretária Municipal da Educação e convidados. A periodicidade me parece suficiente, mas a modalidade (assíncrona) e a garantia de que elas aconteçam efetivamente ainda é frágil. No caso da EJA também é solitária. Podemos observar essa diferença no CIEJA que 2 vezes por semana realiza horário formativo (JEIF) com todos os professores e é notória a diferença de conceitualização e propostas muito alinhadas e eficazes com o público-alvo da EJA.

4. Tendo em vista o fenômeno da juvenilização e os possíveis conflitos geracionais que podem acarretar com os estudantes mais velhos, como a formação docente prevê esta situação e como ela vem oferecendo subsídios aos professores para o enfrentamento deste desafio na gestão docente?

Acredito que o primeiro passo foi dado que é o reconhecimento de que este movimento de fato está acontecendo, passamos da negação para a ação. Observo que sempre falamos de EJAs no plural, porque esta relação é muito mais tranquila nos CIEJAS por exemplo do que em unidades que apresentam ensino regular. Temos pensado e conversado muito sobre o DUA que poderia auxiliar neste processo, pensando em acesso e permanência para todos. Efetivamente acho que

instrumentalizamos os professores, possibilitamos trocas de experiências que funcionaram, mas cada unidade acaba achando seu caminho de acordo com o que se apresenta.

5. O estudante adulto tem tempos de aprendizagem, muitas vezes, bem parecidos ou até maiores do que os estudantes do ensino regular. Podemos dizer que uma criança para se alfabetizar leva por volta de três anos, (ciclo de alfabetização). Neste contexto, por que os adultos têm um tempo reduzido para a consolidar esta fase de aprendizagem que é fulcral para o sucesso nos próximos módulos ou etapas? Como a formação continuada trata esta situação com os docentes?

Esta é uma questão que tem mais relação com a questão da legalidade, dos tempos que a Lei estabelece do que com a realidade. Sabemos que muitos estudantes avançam nos módulos, mas com uma alfabetização precária, inconsistente que fará falta para outros avanços se consolidarem e até para que ele permaneça estudando. A formação com os docentes pretende equipá-los com conhecimento diverso e específico para que façam uma educação voltada para o aluno da EJA e não um "puxadinho" do Fundamental. Isso possibilitaria intervenções mais eficazes potencializando o tempo que o aluno está na unidade educacional. Outra realidade são os ajustes internos que as unidades acabam fazendo...Alunos ouvintes, estudantes que ficam retidos para permanecer mais um ano na turma de alfabetização, enfim, cada unidade/rede vai dando sua forma de oportunizar o que realmente se faz necessário.

6. A pesquisa vem apontando que grande parte dos estudantes evadem porque não conseguem concretizar as habilidades de leitura e de escrita no estágio em que estão e não se sentem seguros para serem promovidos para as etapas/módulos subsequentes e, desse modo, preferem evadir. Contudo, a Instrução Normativa de SME nº 30, indica que o estudante só poderá ser retido se não tiver a frequência mínima, mesmo sem ter atingido os objetivos de aprendizagens para aquela etapa/módulo. Como a formação docente vem abrangendo essa contingência? Como recuperar as aprendizagens em tão pouco tempo?

De fato, nota-se que os estudantes evadem porque entendem estar "passando sem saber" ...O que percebo é que o estudante da EJA procura a escola com outro intuito, muito além de obter o diploma. Ele vai para aprender, tem que fazer sentido para ele... A formação busca apontar meios, caminhos, possibilidades de trabalho para o docente a fim de minimizar essa experiência do "não-aprender". O estudante adulto também traz suas inseguranças e vivências de uma escola que excluiu ou de uma sociedade que não permitiu sua permanência e tudo isso vai constituir sua passagem pela EJA. Acredito que o ideal seria um formato um pouco mais flexível dando ao conjunto de educadores (que realmente acompanham e conhecem aquele aluno) a possibilidade de indicar após consulta ao aluno o melhor encaminhamento.

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PESQUISA PARA DOUTORAMENTO
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FORMADOR DA EJA

1. Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, quais são os eixos que sustentam a formação da modalidade?

Respostas:

Dialogicidade, escuta, criticidade, reconhecimento da identidade cultural, apreensão da realidade, segurança, competência profissional e generosidade, reconhecer que a educação é ideológica.

2. Qual a bibliografia base na formação dos professores da EJA? É a mesma para os professores do ensino regular? Quais as diferenças e semelhanças desse processo?

   A primeira diferença é que no ensino regular trabalhamos com a pedagogia e com a EJA trabalhamos com a andragogia
   Enquanto a pedagogia é voltada para o ensino de crianças e adolescentes, com foco na instrução direta e na estruturação do conteúdo, a andragogia se concentra na educação de adultos, valorizando a experiência prévia, a autonomia e a responsabilidade do aprendiz pelo próprio processo de aprendizagem em hipótese alguma infantilizá-lo
   Por isso a Rede Municipal de SP tem um currículo específico para a EJA, além de alguns documentos (revistas) feita para atender e ajudar os professores da EJA, além do almanaque da EJA feito para os estudantes.

3. Qual a periodicidade do itinerário formativo docente para a EJA? Você como formador, entende que este período vem sendo suficiente ou adequado?

   Ultimamente tem ficado apenas no horário de JEIF, um período insuficiente e totalmente inadequado, vejo a necessidade de cursos formativos diretamente para o docente.

4. Tendo em vista o fenômeno da juvenilização e os possíveis conflitos geracionais que podem acarretar com os estudantes mais velhos, como a formação docente prevê esta situação e como ela vem oferecendo subsídios aos professores para o enfrentamento deste desafio na gestão docente?

   Pouquíssimos subsídios são oferecidos, mesmo os coordenadores pedagógicos tendo formação nas DIPEDs e sendo orientados para trabalhar a variedade e diversidade de textos, sobre carinho, o respeito e a solidariedade, potencializando a singularidade desse jovem junto ao idoso, ainda há uma lacuna entre a formação do coordenador pedagógico e o que ele trabalha com os docentes no chão da escola gerando dificuldades para o docente.

5. O estudante adulto tem tempos de aprendizagem, muitas vezes, bem parecidos ou até maiores do que os estudantes do ensino regular. Podemos dizer que uma criança para se

alfabetizar leva por volta de três anos, (ciclo de alfabetização). Neste contexto, por que os adultos têm um tempo reduzido para a consolidar esta fase de aprendizagem que é fulcral para o sucesso nos próximos módulos ou etapas? Como a formação continuada trata esta situação com os docentes?

A formação continuada tem um olhar para essas especificidades da EJA, um carinho quanto ao horário de entrada do estudante e a assiduidade dele. Já para a alfabetização é orientado pelos formadores que deve ser trabalho partindo de temas geradores do convívio desses estudantes, tema relacionados a vivência do cotidiano deles, dialogando constantemente sobre suas necessidades de aprender a ler e a escrever, estimulando, trabalhando a autoestima diariamente e principalmente valorizando cada etapa do aprendizado na sua integralidade.

6. A pesquisa vem apontando que grande parte dos estudantes evadem porque não conseguem concretizar as habilidades de leitura e de escrita no estágio em que estão e não se sentem seguros para serem promovidos para as etapas/módulos subsequentes e, desse modo, preferem evadir. Contudo, a Instrução Normativa de SME nº 30, indica que o estudante só poderá ser retido se não tiver a frequência mínima, mesmo sem ter atingido os objetivos de aprendizagens para aquela etapa/módulo. Como a formação docente vem abrangendo essa contingência? Como recuperar as aprendizagens em tão pouco tempo?

Resposta

Valorizando e potencializando cada pequeno aprendizado dele, tanto na leitura quanto na escrita, oferecendo diversas possibilidade de recuperação, para que o mesmo se sinta seguro e importante enquanto estudante, é necessário um trabalho docente voltado as práticas sociais, uma educação libertadora, voltada a leitura de mundo sempre conscientizando que o estudo é um direito dele e que a aprendizagem é um processo, diante desse tratamento humanizado e coerente, para que o estudante se sinta valorizado e não desista de recuperar o tempo perdido.

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PESQUISA PARA DOUTORAMENTO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FORMADOR DA EJA

1. Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, quais são os eixos que sustentam a formação da modalidade?

Não infantilização dos estudantes da EJA e garantia do direito da continuidade dos estudos para sua formação profissional e integral.

2. Qual a bibliografia base na formação dos professores da EJA? É a mesma para os professores do ensino regular? Quais as diferenças e semelhanças desse processo?

Na rede municipal de São Paulo temos como base as publicações institucionais, como Currículo da Cidade da EJA. No processo de aprendizagem são consideradas as realidades e condições do público jovem e adultos, fazendo com o que eles aprendam os conceitos com significado para esta faixa etária.

3. Qual a periodicidade do itinerário formativo docente para a EJA? Você como formador, entende que este período vem sendo suficiente ou adequado?

A formação continuada dos professores que atuam na EJA é mensal pela DRE, além de terem horários coletivos de estudo na escola. A formação deveria ser mais específica para os professores que atuam na EJA, direcionando ações para este público.

4. Tendo em vista o fenômeno da juvenilização e os possíveis conflitos geracionais que podem acarretar com os estudantes mais velhos, como a formação docente prevê esta situação e como ela vem oferecendo subsídios aos professores para o enfrentamento deste desafio na gestão docente?

Nas formações esta questão sempre é levantada e em conjunto com a gestão e professores, são planejadas ações que incluem os mais jovens e que tragam pertencimento á realidade da EJA.

5. O estudante adulto tem tempos de aprendizagem, muitas vezes, bem parecidos ou até maiores do que os estudantes do ensino regular. Podemos dizer que uma criança para se alfabetizar leva por volta de três anos, (ciclo de alfabetização). Neste contexto, por que os adultos têm um tempo reduzido para a consolidar esta fase de aprendizagem que é fulcral para o sucesso nos próximos módulos ou etapas? Como a formação continuada trata esta situação com os docentes?

O tempo reduzido é uma necessidade para atender a realidade dos estudantes da EJA, que muitas vezes precisam concluir os estudos para uma ascensão profissional, organização do horário de estudo com a vida familiar e a busca da continuidade dos estudos.

6. A pesquisa vem apontando que grande parte dos estudantes evadem porque não conseguem concretizar as habilidades de leitura e de escrita no estágio em que estão e não se sentem seguros para serem promovidos para as etapas/módulos subsequentes e, desse modo, preferem evadir. Contudo, a Instrução Normativa de SME nº 30, indica que o estudante só poderá ser retido se não tiver a frequência mínima, mesmo sem ter atingido os objetivos de

aprendizagens para aquela etapa/módulo. Como a formação docente vem abrangendo essa contingência? Como recuperar as aprendizagens em tão pouco tempo?

A continuidade dos estudos é um direito do estudante que deve ser garantido, por isso as atividades devem ser elaboradas e planejadas para que ocorram os avanços necessários para as habilidades de leitura e escrita, para que tenha uma diminuição da evasão, além de concretizar estas habilidades.

TABULAÇÃO DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES VIA *GOOGLE FORMS*

	Quanto tempo trabalha na EJA?	**Por que escolheu trabalhar na EJA?**	**Qual a diferença do trabalho da EJA para o Regular?**	**4. A gestão pedagógica a EJA é mais tranquila para o professor? Comente.**	**5. Você recebe formação continuada para trabalhar na EJA? Comente.**	**6. As diferenças nas faixas etárias dos estudantes exigiram mudanças na proposição das aulas? Quais?**
P 1	18 anos	Na realidade não escolhi, me disseram que tinha vagas no CIEJA e vim para cá desde 2006	Faz muito tempo que estou fora do ensino regular, mas imagino que seja a intensidade dos alunos, os conflitos e a falta de interesse de todos os lados	Sim, geralmente na EJA o professor consegue falar, ser escutado, há um ambiente mais tranquilo para desenvolver as propostas planejadas	Não	Às vezes, digo isso porque os jovens são mais rápidos do que os adultos, mas nem sempre estão dispostos a realizarem as atividades. É um jogo de estica e puxa, é um equilíbrio de pratos
P 2	6 meses	Na expectativa de ter menos conflitos em sala de aula. Por se tratar de adultos.	No meu caso (ed. fisica) , os estudantes são maiores e minha expectativa era de conseguir adesão nas atividades propostas.	Igual. Costumava trabalhar com projetos na EMEF. A JEIF/PEA aqui no Cieja é um pouco confusa.	Como sou CP tenho formação mensal com a Equipe do DIPED	Muitas adequações, porque atividade física pede algumas situações especificas Tipo de músicas usadas por exemplo. Esse semestre estou trabalhando ginásticas.

P 3	3 anos	Prefiro este público, acho que o trabalho tem mais qualidade	A dedicação e envolvimento dos estudantes	Sim, tem mais atenção, silêncio e empenho dos estudantes	Formação em PEA, e a Formação da C9dade de SME também trata.	Sim, as aulas tem que ser pensadas para ser interessantes para todos. Propor trabalho em grupo também auxilia nesta questão, já que um auxilia o outro
P 4	3 meses	Devido ao horário	O público-alvo	Tem menos barulho, porém o processo pedagógico na alfabetização é quase que individual, considerando dificuldades como a idade, baixa visão, mobilidade reduzida e questões não laudas.	Ainda não sei, acabei de entrar na rede. Creio que sim?	Sim, tipos de atividades, tamanho e tipo de letra, exercícios motores, exercícios para memória.
P 5	3 meses	Não escolhi, fui designada no concurso	Pelo que tenho de experiência escolar, o período do EJA parece mais tranquilo no que diz respeito aos conflitos entre os alunos e a necessidade de intervir nesses	Acho que depende do perfil do professor. Pra mim é sim, porque sinto que tenho uma personalidade mais calma no geral, e dá pra ser assim com os adultos. Com as crianças e os	Formação continuada para trabalhar como Coordenadora, especificamente para a EJA não recebo.	As que ja cotei anteriormente. E também tem sido um desafio tentar encontrar outros significados que justifiquem a importância do ensino de

			conflitos. Também, o público muda bastante o que leciono e como. Por exemplo, tem alunos que não são alfabetizados, e como dou aula de inglês tenho que repensar todas as aulas para eles.	adolescentes não. Ao mesmo tempo, dar aula pra adultos requer muita paciência, de explicar, reexplicar, mudar estratégias/e delicadeza também, porque uma pessoa que volta a estudar depois de ter interrompido o processo lido com muita insegurança e com muitas demandas da vida adulta.		Inglês nesse nível, o que é importante tanto pra o que escolher quanto pra motivar os alunos a aprenderem.
P 6	24 anos	Eu conheci o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1982, me encantei, em seguida trabalhei no Supletivo, na rede Estadual, já no final da década de 90, comecei a trabalhar na PMSP. Acredito na EJA como transformadora das vidas dos estudantes e, automaticamente da	Acredito que a principal diferença é também o principal desafio, como trabalhar o currículo? O Professor é formado para atender o Regular, desconstruir esse profissional para construir o Professor da EJA precisamos ter como	A gestão pedagógica da EJA tem que formar professores que entendam o público, que transforme as atividades para atender o público da EJA. Os constantes encontros com Professores, o olhar para as atividades, o cuidado com as atividades extracurricul	Sim. O Cieja é atuante nesta questão. Além das formações da Formação da Cidade.	Infelizmente há na EJA estudantes jovens, de 15 anos por exemplo. por isso as atividades têm que atender esse estudante bem como os mais velhos, por exemplo, temos estudantes de 83 anos, que acabaram de ser alfabetizados.

		sociedade. Nesse tempo todo de trabalho com a EJA, vi muitas vidas serem mudadas. Os pais dos nossos estudantes, quando fazem a EJA, se transformam em pais mais presentes e ajudam os filhos a serem mais compromissados com a própria educação.	guia Paulo Freire, o significado do que aprender para o estudante, focar em atividades diferenciadas, projetos integradores, desafios para o dia-a-dia. Além disso, a maioria dos Estudantes da EJA, tem baixa autoestima, o atendimento, desde a secretaria até o atendimento da merenda, inspetoria, gestão, professores, ... tem que ser diferenciado. Muitas vezes o estudante deixa de frequentar porque se sentiu destratado, mal atendido, quiçá agredido por causa do tom de voz, da forma de falar...	ar, o cuidado com o ambiente escolar. Posso garantir que a gestão não é tranquila.		

P 7	25 anos	Quero aprender outros caminhos do processo ensino aprendizagem. Além do sentimento de valorização por parte dos estudantes.	Algumas diferenças, partindo do tempo/ horário, idade, diversidade, inúmeros desafios em relação ao processo de aprendizagem.	No caso do Cieja é tranquila no sentido numérico (quantidade de estudantes e tamanho da sala) mas em termos pedagógicos é mais 'puxada".	Não, apenas conseguimos aprender com os professores mais experientes	Sim, sempre, desde o momento da nossa reflexão antes das atividades partimos com o tema do bimestre direcionando os conteúdos com textos, imagens, fotos, roda de conversa, confecções de objetos que a EJAs tem muita facilidade com isso.
P 8	5 anos	Adicional noturno e respeito dos estudantes	O respeito que a maioria dos estudantes tem com os professores	Não acho, porque muitas vezes precisamos buscar recursos diferentes para trabalhar os mesmos assuntos com diferentes faixas etárias		Com certeza. O tempo de aprendizagem pra cada faixa é diferente. Os exemplos que usamos são diferentes. Precisamos ouvir as histórias deles sobre determinados assuntos que podem ou não ter a ver com o conteúdo. Um exemplo: números negativos.

						Com os estudantes mais velhos, que já entendem o cheque especial, é muito fácil introduzir o assunto por esse caminho. Mas, os mais novos (15,16,17 anos) por não terem conta bancária, às vezes não entendem, aí temos que procurar outros meios.

PESQUISA PARA TESE DE DOUTORAMENTO
A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Instrumento – Inquérito.
Sujeito da Pesquisa – Docente

Leia, atentamente, cada uma das proposições a seguir numeradas e, de acordo com sua discordância total ou parcial, ou sem opinião, ou concordância parcial ou total com cada uma delas, escreva, nos parênteses antes de cada uma, o número da alternativa que corresponde à sua opinião.

(6) Discordo Totalmente.
(7) Discordo Parcialmente.
(8) Não tenho opinião formada.
(9) Concordo com alguma restrição.
(10) Concordo Totalmente.

(___) I. Os estudantes da EJA fazem parte de uma parcela da população que apresenta maior vulnerabilidade social.

(___) II. Do ponto de vista da prática docente, trabalhar na EJA é mais tranquilo do que no Ensino Regular.

( ) III. O conteúdo trabalhado na EJA é uma síntese do que é proposto ao Ensino Regular.

(___) IV. A juvenilização das turmas da EJA favorece a saída precoce dos estudantes mais velhos.

(___) V. Os estudantes adultos quando voltam aos bancos escolares buscam a escola que deixaram no passado, (lousa cheia, caderno completo, silêncio em sala, autoridade máxima docente, entre outros bem conservadores).

(___) VI. A proposta curricular da EJA é a mesma do Ensino Regular, com algumas flexibilizações nos níveis de complexidade.

(___) VII. A organização da EJA é a mesma do Ensino Regular no que tange ao aferimento de frequência, rigidez no horário de entrada e saída, período de avaliações, rigorosidade na entrega de trabalhos e de atividades extraclasse.

(___) VIII. A estrutura do planejamento da EJA segue os mesmos padrões do Ensino Regular (objeto do conhecimento/objetivo de aprendizagem).

(___) IX. A gestão pedagógica docente sofreu mudanças com a chegada dos estudantes cada vez mais jovens nas turmas de EJA.

(___) X. A avaliação é um instrumento/processo que causa temor e que afasta o estudante da sala de aula da EJA.

TABULAÇÃO INQUÉRITO DOCENTE

	ATORES	I		II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	SUBTOTAL
01	AFRICA DO SUL	5		2	4	4	2	4	5	5	1	5	37
02	ANGOLA	5		4	4	5	4	5	5	5	1	5	43
03	ARGÉLIA	5		4	5	5	4	5	5	5	1	5	44
04	BENIM	5		4	5	4	4	5	5	5	1	5	43
05	BOTSUANA	5		4	4	4	4	5	5	4	1	4	40
06	BURQUINA FASSO	5		4	2	4	4	2	5	2	4	4	36
07	BURUNDI	5		1	3	4	2	4	5	4	4	5	37
08	CABO VERDE	4		4	4	5	4	4	5	4	4	4	42
09	CAMARÕES	4		2	1	1	4	4	1	5	4	2	28
10	CHADE	5		4	1	1	4	1	1	1	5	5	28
11	COMORES	5		2	1	4	4	4	4	4	5	4	37
12	COSTA DO MARFIM	5		2	1	2	4	1	1	1	2	1	20
13	EGITO	5		4	3	3	5	3	2	2	3	3	33
14	ERITREIA	4		1	1	1	4	1	1	4	5	4	26
15	ESSUATINI	5		2	1	1	2	1	5	4	4	2	27
16	ETIÓPIA	5		5	2	3	5	4	4	4	5	4	41
17	GABÃO	5		1	4	4	5	4	2	2	5	4	36
18	GÂMBIA	5		2	4	4	4	4	4	5	4	2	38
19	GANA	5		1	1	4	5	1	1	1	4	4	27
20	GUINÉ	5		2	1	4	4	1	2	1	5	4	29
21	GUINÉ-BISSAU	4		4	1	4	4	1	2	4	3	1	28
22	JIBUTI	5		1	1	4	5	1	2	5	4	2	30
23	LESOTO	4		2	2	2	5	2	2	4	4	1	28
24	LIBÉRIA	4		4	5	4	5	5	4	5	2	2	40
25	LÍBIA	5		4	4	3	2	4	2	4	3	2	33
26	MADAGASCAR	5		2	2	4	5	5	4	5	4	2	38
27	MALAUI	5		1	4	4	4	4	4	2	5	4	37
28	MALI	5		4	4	2	4	4	4	4	4	4	39
29	MARROCOS	5		4	4	4	4	4	2	4	4	2	37

TESTE DE CONSISTÊNCIA

03	ARGÉLIA	5	4	5	5	4	5	5	5	1	5	44
02	ANGOLA	5	4	4	5	4	5	5	5	1	5	43
04	BENIM	5	4	5	4	4	5	5	5	1	5	43
08	CABO VERDE	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	42
16	ETIÓPIA	5	5	2	3	5	4	4	4	5	4	41
24	LIBÉRIA	4	4	5	4	5	5	4	5	2	2	40
	Subtração	**28**	**25**	**25**	**26**	**26**	**28**	**28**	**28**	**14**	**25**	
		28	**12**	**6**	**10**	**23**	**9**	**10**	**16**	**14**	**18**	
	Total dividido por 6	0	13	19	16	3	19	18	12	0	7	
		----	**2,1**	**3,1**	**2,6**	**----**	**3,1**	**3**	**2**	**----**	**----**	
12	COSTA DO MARFIM	5	2	1	2	4	1	1	1	2	1	20
14	ERITREIA	4	1	1	1	4	1	1	4	5	4	26
15	ESSUATINI	5	2	1	1	2	1	5	4	4	2	27
19	GANA	5	1	1	4	5	1	1	1	4	4	27
09	CAMARÕES	4	2	1	1	4	4	1	5	4	2	28
10	CHADE	5	4	1	1	4	1	1	1	5	5	28

Análise: Desconsiderar as questões 01, 05, 09 e 10 do inquérito.

Instrumento – Inquérito.
Sujeito da Pesquisa – Docente

Leia, atentamente, cada uma das proposições a seguir numeradas e, de acordo com sua discordância total ou parcial, ou sem opinião, ou concordância parcial ou total com cada uma delas, escreva, nos parênteses antes de cada uma, o número da alternativa que corresponde à sua opinião.

(11) Discordo Totalmente.
(12) Discordo Parcialmente.
(13) Não tenho opinião formada.
(14) Concordo com alguma restrição.
(15) Concordo Totalmente.

(___) I. Para trabalhar, adequadamente na EJA, seria necessário o oferecimento de formação específica ao docente.

(____) II. A gestão pedagógica na EJA necessita de conhecimentos específicos sobre as necessidades pedagógicas e as expectativas sociais dos estudantes.

(___) III. A diretriz curricular da EJA é a mesma do Ensino Regular, com algumas flexibilizações dos níveis de complexidade.

(___) IV. A estrutura do planejamento da EJA segue os mesmos padrões do Ensino Regular (objeto do conhecimento/objetivo de aprendizagem).

(___) V. O conteúdo trabalhado na EJA é uma síntese simplificada do que é proposto ao Ensino Regular.

(___) VI. Do ponto de vista da prática docente, trabalhar na EJA é mais tranquilo do que no Ensino Regular.

(___) VII. A juvenilização das turmas e as diferenças entre as gerações na EJA favorece a saída precoce dos estudantes mais velhos.

(___) VIII. As diferentes faixas etárias encontradas nas turmas de EJA exigem adequação das atividades para atender as diferentes necessidades.

(___) IX. A estrutura e organização da EJA é a mesma do Ensino Regular, no concerne ao percentual de frequência para aprovação, horários de entrada e saída, rigidez na aplicação de avaliações externas e institucionais.

(___) X. Os estudantes cada vez mais jovem vem mudando a caracterização identitária da modalidade.

TABULAÇÃO INQUÉRITO DOCENTE II

	ATORES	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	SUBTOTAL
01	ALEMANHA	4	5	5	5	5	5	1	5	4	1	40
02	ESPANHA	2	5	1	4	5	5	4	5	1	4	36
03	ITÁLIA	5	3	3	3	3	4	4	4	2	3	34
04	PORTUGAL	4	5	2	1	2	4	2	5	1	4	30
05	DINAMARCA	4	2	2	4	5	4	2	5	3	3	34
06	FRANÇA	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	47
07	INGLATERRA	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	47
08	SUÍÇA	5	4	1	2	1	1	3	5	2	4	28
09	SUÉCIA	5	5	1	1	1	1	2	4	2	4	26
10	HOLANDA	5	5	3	3	3	2	3	4	3	3	34
11	IRLANDA	5	5	1	2	1	2	1	5	4	4	30
12	FINLÂNDIA	5	5	5	5	2	1	2	4	1	4	34
13	GRÉCIA	5	5	5	5	2	4	4	5	1	5	41
14	CROÁCIA	2	5	3	1	2	1	3	2	1	3	23
15	BÉLGICA	5	5	1	1	1	1	1	4	1	4	24
16	POLÔNIA	5	5	1	1	1	4	2	4	1	4	28
17	ÁUSTRIA	4	2	5	1	1	1	1	4	2	4	25
18	ROMÊNIA	4	5	4	2	1	4	2	5	1	4	32
19	ALBÂNIA	2	5	1	1	1	1	1	2	1	4	19

TESTE DE CONSISTÊNCIA II

06	FRANÇA	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	47
07	INGLATERRA	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	47
13	GRÉCIA	5	5	5	5	2	4	4	5	1	5	41
01	ALEMANHA	4	5	5	5	5	5	1	5	4	1	40
02	ESPANHA	2	5	1	4	5	5	4	5	1	4	36
10	HOLANDA	5	5	3	3	3	2	3	4	3	3	34
	SUBTRAÇÃO	**26**	**30**	**24**	**27**	**25**	**26**	**20**	**28**	**17**	**22**	
		23	**26**	**12**	**7**	**7**	**6**	**11**	**21**	**9**	**23**	
	Total dividido por 6	03	4	12	20	18	20	9	7	8	1	
		0,5	**0,6**	**2**	**3,3**	**3**	**6**	**3**	**2,3**	**2,6**	**0,1**	
19	ALBÂNIA	2	5	1	1	1	1	1	2	1	4	19
14	CROÁCIA	2	5	3	1	2	1	3	2	1	3	23
15	BÉLGICA	5	5	1	1	1	1	1	4	1	4	24
17	ÁUSTRIA	4	2	5	1	1	1	1	4	2	4	25
09	SUÉCIA	5	5	1	1	1	1	2	4	2	4	26
08	SUÍÇA	5	4	1	2	1	1	3	5	2	4	28

Questões que não apresentaram consistência: 01, 02 e 10.