

Gleyce Marinho Barreto Peres

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA: ESTIGMA OU DESAFIO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS?**

Orientador: Artur Marecos Parreira

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
LISBOA**

2016

Gleyce Marinho Barreto Peres

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA: ESTIGMA OU DESAFIO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS?**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ,no dia 10 do Fevrreiro de 2016 perante o Júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 61/2016 com a seguinte composição:

Presidente:

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte- ULHT

Arguente:

Professor Doutor José Bernardino Duarte - ULHT

Orientador:

Professor Doutor Artur Marecos Parreira

Co-orientador:

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa - ULHT

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
LISBOA**

2016

À minha preciosa família, Marcelo, Caroline e Marcela, pelo amor e parceria nesta longa caminhada; pelo incentivo, que nas horas mais difíceis, renovou minhas forças para que chegasse até aqui. Vocês são o meu maior patrimônio! Sintam-se também titulados neste momento.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por Seu incondicional amor; por ter me dado o dom da vida e me sustentar dia-a-dia, sendo o meu ajudador. “Porque dEle e por Ele e para Ele são todas as coisas”(Romanos 11:36). Obrigada por me permitir realizar mais um sonho, entre tantos.

À minha família, porque soube compreender a minha ausência em diversos encontros durante esses anos e ainda assim, torcer e comemorar cada vitória alcançada. Vocês são bênçãos na minha vida!

Ao Prof Doutor Artur M. Parreira, meu orientador, que durante todo este tempo acompanhou-me com toda a paciência, carinho, ética e competência que a pesquisa acadêmica exige, contribuindo definitivamente para a concretização deste sonho.

À IBCT, minha Igreja amada, pelo apoio e pela presença constante através de orações, ligações, bilhetinhos e alguns “mimos” que me fortaleceu e alegrou no decorrer desta árdua tarefa.

À Leni que, entre tantos colegas, tornou-se uma grande amiga. Juntas, rompemos barreiras quase intransponíveis para chegarmos até aqui e, finalmente, concretizar um sonho tantas vezes adiado. Nós vencemos! E por quê? “quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”

Aos professores do Mestrado que com brilhantismo e profissionalismo contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

À coordenadora do Município, aos professores e alunos das escolas investigadas, por contribuírem para que esta dissertação fosse possível.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa Etária.....	76
Gráfico 2 - Sexo	77
Gráfico 3 - Ocupação do Aluno da EJA.....	78
Gráfico 4 - Renda familiar	78
Gráfico 5 - Matrículas da EJA- 1º e 2º semestres / 2012 e 2013.....	80
Gráfico 6 - Evasão da EJA- 1º e 2º semestres / 2012 e 2013	80
Gráfico 7 - Matrículas da EJA- 1º e 2º semestres / 2012 e 2013.....	81
Gráfico 8 - Evasão da EJA- 1º e 2º semestres /2013.....	82
Gráfico 9 - Como você se sente dentro da escola?.....	85
Gráfico 10 - Você acha importante para sua vida, o que é ensinado pela escola?	86
Gráfico 11 - Número de reprovações do aluno – EJA	87
Gráfico 12 - Motivos da evasão escolar	88
Gráfico 13 - Motivos para retornar aos estudos - EJA.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativa Matrícula x Evasão – Escolas Municipais de São Gonçalo.....	83
Tabela 2 - Totalização: Matrícula x Evasão – Escolas Municipais de São Gonçalo.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Padrões familiares.....	90
Quadro II - Padrões Socioculturais	90
Quadro III - Motivos da Evasão Escolar	91
Quadro IV - Representações da Escola e seus Serviços.....	92
Quadro V - Representações dos Professores e Funcionários	93
Quadro VI - Valoração dos Conhecimentos Oferecidos	94
Quadro VII - Fatores de Permanência na Escola	95
Quadro VIII - Motivos do Retorno à Escola	96
Quadro IX - Mudanças no Sistema de Ensino Favoráveis à Permanência do Aluno na EJA.....	96

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
LISTA DE GRÁFICOS	5
LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE QUADROS	7
RESUMO	10
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	14
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO BRASIL	20
1.1 – Retrospectiva Histórica: do Brasil Colonial aos dias atuais.....	20
1.2 - A Educação de Jovens e Adultos e seu Enquadramento Legal no presente	30
CAPÍTULO 2 – AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA EJA	36
2.1 - A representação da EJA como espaço de aprendizagem	45
2.2 – Como a EJA pode contribuir para uma escola de libertação.....	46
CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO	50
3.1 – Em busca de uma conceptualização	50
3.1.1 -O que é currículo?	50
3.2 - A questão curricular no Brasil	63
PARTE II – METODOLOGIA DA PESQUISA	67
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
4.1 - Metodologia da pesquisa.....	68
4.1.1 - Hipóteses Orientadoras	69
4.2– Amostra	69
4.3 - Instrumentos de coleta dos dados	71
4.3.1 - Entrevistas.....	71
4.3.2 - Questionário	72
4.4 - Instrumentos de Análise e Interpretação dos Resultados	73
4.5 - Procedimento de Coleta de Dados	74
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	76
5.1 Questionário	76
5.1.1 – Caracterização dos alunos da EJA.....	76
5.1.2 – A dimensão quantitativa.....	79
5.1.3 - Representação da escola pelo aluno da EJA	84
5.1.4 – Os motivos da evasão	87

5.2 – Análise de dados: a dimensão qualitativa.....	89
5.3– Discussão dos resultados	98
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE I – Entrevista exploratória (aos alunos evadidos).....	122
1.1 - SUJEITO A (Sa)	122
1.2 - SUJEITO B (Sb):	126
1.3- SUJEITO C (Sc):	135
1.4- SUJEITO D (Sd):.....	140
1.5- SUJEITO E (Se):	146
1.6- SUJEITO F (Sf):	152
1.7- SUJEITO G (Sg):.....	156
APÊNDICE II – ENTREVISTAS (Às educadoras).....	162
2.1 - Professora A (PA).....	162
2.2 - Professora B (PB)	168
2.3 - Professora C (PC):	171
APÊNDICE IV – Questionário (PESQUISA – ESTUDANTE).....	181
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa que pretendeu conhecer os principais causadores da infrequência e posterior evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo (RJ) e também, as estratégias implementadas por duas escolas dessa rede no enfrentamento do problema. Buscou-se investigar os seguintes fatores geradores da evasão: o modelo de educação que privilegia a mera recepção de conteúdos, o currículo desassociado da realidade do alunado adulto, a avaliação (prova) como único meio, classificatório e excludente, além da questão relativa ao horário de ocupação profissional que incide sob o horário escolar de EJA. Como pano de fundo, procurou-se ainda conhecer o envolvimento não só dos educadores, mas de toda a comunidade escolar, no desenvolvimento de relações interpessoais que possibilitam a criação de vínculos de amizade e respeito mútuo entre os envolvidos no processo educativo, de tal forma que, vêm contribuindo de maneira relevante e perceptível para a permanência de diversos alunos adultos do ensino noturno, do início ao término do curso, nas Unidades escolares investigadas. A pesquisa empírica desenvolvida, de cunho qualitativo e exploratório, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, questionário e levantamento de dados estatísticos da evasão nos anos de 2012-2013, junto às secretarias das escolas e à Secretaria Municipal de São Gonçalo. A amostra consistiu em um total de 11 entrevistas (7 alunos evadidos, 3 professoras e 1 coordenadora geral da EJA do município referido) e aplicação de questionário a 180 alunos frequentadores da EJA. Não surgiu qualquer pretensão de se alcançar proporcionalidade na amostra, mas sim, fazer um recorte do campo educacional brasileiro, a fim de levantar elementos qualitativos que fundamente a discussão do tema, compondo um rol de matrizes representacionais e explicativas desse fenômeno social. Ao proceder á análise dos dados, conjugou-se as perspectivas teóricas com os dados da pesquisa.

Os resultados desse estudo mostram que há algumas falhas por parte dos administradores municipais e das instituições de ensino pesquisadas, no sentido de formular estratégias para a erradicação da evasão escolar, ou pelo menos, a diminuição do fenômeno. Percebe-se pouca preocupação e engajamento dos gestores responsáveis em buscar soluções para a questão. Torna-se necessário reavaliar todas as estratégias (ações) desenvolvidas até aqui, mantendo as que estão dando certo e planejando novas no sentido de enfrentar o problema, uma vez que, essas ações não tem sido eficazes, pois a cada ano o fenômeno se repete.

O estudo aponta que os principais motivos de contribuição para a manutenção deste fenômeno são: exclusão na escola, inadequação do sistema de ensino e fenômeno político macrossocial, por exemplo, a pressão do trabalho sobre os alunos. Os profissionais de educação sinalizam que a “resolução” do problema depende, ainda, de aspectos ligados à política de educação em sentido local e geral.

Palavras- chave: Evasão escolar - Exclusão - Educação de Adultos.

ABSTRACT

This thesis presents the results of research that sought to know the main causes of the infrequency and subsequent truancy in Youth and Adult Education in São Gonçalo (RJ) and also the strategies implemented by two schools of this network in addressing the problem.

We sought to investigate the following factors causing the evasion: the education model that favors the mere reception of content, the disfellowshipped resume the reality of adult student body, the assessment (test) as the only way, qualifying and exclusionary, beyond the question concerning the occupation schedule that focuses on school hours of adult education.

As background, we tried to even know the involvement not only of education, but of the whole school community in the development of interpersonal relationships that make it possible to create bonds of friendship and mutual respect among those involved in the educational process, so that have contributed in a relevant and noticeable way to the permanence of many adult students of evening classes, from beginning to end of the course, the school investigated units. Empirical research developed, qualitative and exploratory , we used semi-structured interviews , questionnaire and survey statistics evasion in the years 2012-2013, together with the secretariats of the schools and of the City of São Gonçalo .

The sample consisted of a total of 11 interviews (7 dropout students, 3 teachers and 1 general coordinator of adult education in the city above) and a questionnaire to 180 students of the EJA goers.

It did not arise any pretense to achieve proportionality in the sample, but rather, make an indentation of the Brazilian educational field in order to raise qualitative elements justifying the theme of the discussion, composing a list of representational and explanatory headquarters of this social phenomenon. By proceeding with data analysis, we have combined the theoretical perspectives with the survey data. The results of this study show that there are some flaws by municipal administrators and researched educational institutions, to formulate strategies for the eradication of truancy, or at least the reduction of the phenomenon.

One sees little concern and commitment of responsible managers in seeking solutions to the issue. It becomes necessary to reassess all strategies (actions) undertaken thus far, keeping those working and planning new to tackling the problem, since these actions have not been effective because each year the phenomenon is repeated.

The study shows that the main contributions of reasons for maintaining this phenomenon are: exclusion from school, inadequate education system and macro- political phenomenon, for example, the work pressure on students. The signal education professionals that the "resolution" of the problem also depends on aspects related to education policy in local and general sense.

Key words: School Evasion - Exclusion - Adult Education.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha carreira profissional como professora de História da rede municipal de São Gonçalo (RJ), há duas décadas, tive a oportunidade de trabalhar tanto no ensino regular quanto no ensino de jovens e adultos. Estando há cinco anos nesse último, pude perceber logo os maiores desafios da modalidade, especificamente no 2º segmento do Ensino Fundamental. No início do período letivo, salas cheias e alunos motivados; passados dois meses, aproximadamente, o cenário começava a mudar.

A evasão, isto é, a saída (abandono) do indivíduo da escola antes de completar sua escolarização tem sido um fenômeno frequente também na EJA. Os altos índices de evasão divulgados pelos órgãos competentes configuram, ao mesmo tempo, obstáculo e desafio desta modalidade no país. Segmento este, que compreende sujeitos estigmatizados, excluídos social e educacionalmente falando.

A exclusão destes sujeitos ocorre por vários motivos, entre eles, a impossibilidade de acesso à escolarização em idade culturalmente estabelecida, as inúmeras repetências no ensino regular ou ainda, a necessidade de trabalhar.

Os alunos da EJA sofrem, diariamente, os efeitos da desigualdade social- a maioria pertence a grupos socioeconômicos desfavorecidos- e da exclusão educacional, decorrente de políticas públicas voltadas basicamente à alfabetização e não à pós-alfabetização. Por isso, muitas vezes, o discente adulto é classificado como ‘analfabeto funcional’, isto é, indivíduo que aprende a assinar seu nome, escreve algumas palavras, mas não entende textos simples do seu cotidiano.

A inferência desta ideia é que obstáculos socioeconômicos e educacionais dificultam ao aluno jovem e adulto apreender conhecimentos efetivamente; muitas vezes, geram sensação de fracasso, culminando com o abandono escolar deste público.

Uma versão mais recente do termo ‘exclusão social’ encontra-se no livro de René Lenoir (1974), “*Les exclus: un français sur dix*” (“Os excluídos: um em cada dez franceses”). Neste livro, o autor classifica os excluídos como ‘inadaptados sociais’-, isto é, pobres necessitados do amparo governamental e representantes de gastos sociais crescentes.

Entretanto, na construção conceitual de exclusão no Brasil, sua acepção encontra-se permeada de outros termos e categorias: desvinculação, desfiliação, desqualificação, precariedade, vulnerabilidade, marginalização, discriminação e segregação social. Com um olhar mais atento, vê-se que, atualmente, a maior parte dos processos de exclusão social

relaciona-se diretamente às condições socioeconômicas dos grupos populacionais, reflexo de situações de intensa pobreza e de desigualdades sociais no país.

Especificamente a partir da década de 1980, o fenômeno da exclusão ganha projeção como ‘questão social’ no Brasil, influenciado por fatores políticos como a transição do regime ditatorial para o democrático (1985) e econômicos- ciclos recessivos e na década seguinte, políticas neoliberais-, que passam a contribuir para a degradação das condições de vida no país. Contextualizando o processo de exclusão na Educação de Adultos, Oliveira (2010) diz que pesquisas apontam “a necessidade de inclusão de pessoas que podem estar marginalizadas na sociedade, devido à condição de serem pouco escolarizadas”.

Apesar da complexidade da questão, salienta-se que os problemas advindos da desigualdade socioeconômica (a exploração, a marginalização e a pobreza) provocam a injustiça primordial, que não é exclusivamente socioeconômica ou material, mas também simbólica. Esse fato é corroborado por Xiberrás (1993) ao afirmar que

os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado de trocas. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão banidos do universo simbólico (Xiberrás, 1993, p. 18).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que problemas advindos desta injustiça simbólica- hostilidade, invisibilidade social e desrespeito- que estereótipos sociais reproduzem na vida cotidiana ou institucional, prejudicam simultaneamente, a autoestima de indivíduos e grupos e a relação entre os pares.

Neste contexto, surgem algumas questões inevitáveis á reflexão: Como o indivíduo de um grupo socioeconômico desfavorecido, em que a realidade social e os valores são tão diferentes dos que a escola lhe imputa, poderia apropriar-se deste ambiente para nele ascender socialmente? Que importância terá esta escola em sua vida? Como superar os problemas, se estes estão além da sua compreensão de mundo? O que há de democrático neste modelo de ensino difundido pela escola, que privilegia a mera transmissão de conteúdos e não gera indivíduos reflexivos, conscientes do seu papel social e, portanto, capazes de mudar o contexto em que vivem?

Estas questões são relevantes principalmente para jovens e adultos- sujeitos pertencentes a uma realidade específica-, isto é, a não conclusão da escolarização na idade própria, motivada principalmente pelos mecanismos de seletividade intra e extraescolares.

Estes sujeitos têm um perfil peculiar e inclusos em várias redes de sociabilidade – família, igreja, escola, amigos – vão construindo suas identidades e formas de pertencimento.

Os mais jovens recorrem à EJA, obrigados por suas famílias, a acelerar seus estudos, mas não tem consciência de que esta educação lhe garantirá um futuro promissor. Arroyo (2007) complementa este pensamento:

Parece-me que ao longo desses últimos anos cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados[...] A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade (Arroyo, 2007, p. 6).

Ao constatar estes enormes obstáculos que a população jovem e adulta tem de enfrentar, os órgãos responsáveis pela EJA, principalmente, precisam refletir e rever os seguintes aspectos: qual o modelo de educação está sendo oferecido para que parte considerável do público adulto a rejeite? Qual o modelo ideal para o atendimento às especificidades da EJA? Que mudanças a escola precisaria sofrer de forma a contribuir para a permanência do aluno jovem e adulto no seu interior e não para o seu abandono antes de completar sua escolarização? Como a EJA pode lutar contra a exclusão?

Geralmente, observa-se nas salas da EJA, uma situação incômoda- parcela significativa de alunos adultos, em pouquíssimo tempo, chega à escola sem aquele interesse e motivação inicial, logo diminui a frequência prejudicando o seu aprendizado até evadir definitivamente-; enquanto outros fazem a matrícula e não aparecem mais. O que contribui para este desinteresse e posterior abandono?

Dessa inquietação enquanto educadora nasceu o tema gerador desta dissertação: a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas públicas de São Gonçalo (RJ). Esta pesquisa visa compreender o fenômeno da evasão escolar nesta modalidade de ensino através da identificação dos fatores de contribuição ao abandono escolar do público adulto.

Visa também, sugerir estratégias que podem ser seguidas para erradicar ou diminuir a evasão em duas escolas, de porte médio, que possuem turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Procura compreender ainda, como o fenômeno do abandono se apresenta na rede municipal: estigma ou desafio das escolas gonçalenses?

Este trabalho investigativo fundamenta-se nas contribuições filosóficas e sócio educacionais de Freire (2003), Bourdieu (1999), Habermas (2001), Goffman (1983), Foucault (2010), Apple (1994), Yong (1971), Bernestein (1971), Xiberrás (1993), Vygotsky (2008), Sacristán (1998) e outros, cujas obras irão sendo citadas a propósito dos temas focados na dissertação. Optou-se por estes autores, por se entender que suas teorias têm caráter relevante

nas Ciências Sociais e proporcionam reflexões profícuas e aprofundadas acerca do objeto de estudo a que este trabalho se propõe investigar.

O estudo visa os seguintes objetivos:

- Identificar fatores que contribuem para o abandono escolar, no 2º segmento do Ensino Fundamental, da EJA;
- Avaliar o impacto da evasão do aluno-trabalhador no desenvolvimento e na continuidade do programa;
- Analisar o peso da estrutura escolar (modelo de educação, currículo, avaliação e horário) sobre o fenômeno da evasão na EJA;
- Compreender o papel da escola e de seus atores (docentes, discentes e funcionários) no favorecimento da permanência do aluno adulto na instituição educativa;
- Conhecer as principais mudanças que o sistema de ensino precisa sofrer, de maneira a contribuir para a permanência do discente neste segmento de ensino.

Acredita-se que este estudo pode contribuir positivamente no campo educacional, para uma maior eficiência das práticas educativas existentes nesta modalidade de ensino; e no campo social, para a promoção dessas populações, ao facilitar uma melhor compreensão dos fatores da evasão escolar e o efeito deles no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O capítulo 1: traça uma retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde o período colonial aos dias atuais, a qual busca dar relevância à política educacional no país, direcionada a este público. Analisa a realidade social dos discentes e o papel do Estado perante a realidade educacional. Como forma de enquadramento, apresenta ainda, as leis e políticas públicas vigentes que lhe dão sustentação.

O capítulo 2: apresenta as principais teorias relacionadas à educação, sua contextualização e as implicações no campo sócio-educacional e na Educação de Adultos; as representações da Escola neste segmento de ensino.

O capítulo 3: aborda a questão do currículo, discutindo a construção curricular, de acordo com os teóricos citados. Apresenta uma breve abordagem do tema no contexto brasileiro. Abarca reflexões sobre a avaliação, como parte integrante do currículo e suas interferências no processo da Educação de Adultos.

O capítulo 4: apresenta os procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa sobre o fenômeno da evasão, realizado em duas escolas públicas de São Gonçalo. Descreve e fundamenta os instrumentos utilizados e a amostra de estudantes, professores e coordenadora geral do Município que participaram no estudo. Propõe também os modelos teóricos, processos e critérios de interpretação dos resultados.

Capítulo 5: apresentação, análise e interpretação dos resultados do estudo realizado.

O estudo encerra-se com as considerações finais, onde são feitas algumas observações sobre os resultados obtidos no tema investigado. Neste espaço encaminhamos ainda, algumas sugestões que podem nortear o projeto político pedagógico das escolas pesquisadas e servir no enfrentamento do problema.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO BRASIL

1.1 – Retrospectiva Histórica: do Brasil Colonial aos dias atuais

A vida é toda ela um tempo propício para a educação e não apenas uma fase inicial e restrita do tempo biológico da vida humana,[...] a vida é ela própria tema e matriz sobre a qual se fundamenta essa aprendizagem ao longo da vida. Isto é, aprender não apenas durante a vida, mas aprender também com a vida. (Carneiro, 2001, p.19)

Antes de abordar o contexto atual da Educação de Jovens e Adultos propriamente dito, como processo de aprendizagem ao longo da vida, o texto apresenta uma retrospectiva histórica da modalidade ao longo de 500 anos, após a chegada dos portugueses às terras brasileiras; mas enfatiza, sobretudo, a segunda metade do século XX, em que políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino e o pensamento pedagógico adquiriram identidade própria, o que nos permite conhecer os possíveis processos de exclusão da população no campo socioeducacional, refletir sobre suas implicações e possíveis mudanças no tempo presente e perspectivas para o futuro.

Ao estudar a Educação de Jovens e Adultos é importante enfatizar que, desde o Brasil Colônia, o ensino de adultos vem acontecendo, mesmo que de forma assistemática; porém, tanto a denominação quanto à modalidade de ensino são construções recentes no país. No período colonial, o enfoque educativo voltava-se quase exclusivamente para a doutrinação religiosa, feita pelos padres jesuítas, tendo, portanto, um caráter mais religioso que educacional.

Desta forma, o letramento dos adultos continha um princípio missionário e caridoso, sendo um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. Essa visão, segundo Stephanou (2005), objetivava “iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (Stephanou; Bastos, 2005, p.261). O índio desvalorizado culturalmente torna-se o primeiro elemento no país a sentir os maléficos efeitos da marginalização e exclusão social do período colonial. Não havia, nesse período, por parte dos governantes o interesse de gerenciar o processo educacional brasileiro e muito menos combater com ações públicas, o analfabetismo especialmente da população adulta.

Com a expulsão dos Jesuítas, a organização e emprego da Educação de Adultos ficam sob a responsabilidade das autoridades governamentais que os restringem às elites. As

aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim, as populações negras, indígenas e femininas. Sendo assim, a história da educação brasileira foi sendo marcada por uma situação peculiar que era a do conhecimento formal ser monopolizado pelas classes dominantes.

Com a independência política (1822), o Brasil consolidou-se como Estado-Nação, passando a ter governantes e leis próprias, o que resultou na implantação de algumas reformas educacionais que logo apontaram a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Durante muito tempo, a escola noturna foi a única forma de educação de adultos praticada no país.

No início do período republicano, o quadro da Educação de Adultos no Brasil praticamente não se altera. No entanto, vários educadores como Sampaio Dória (1923), Carneiro Leão (1926), Anísio Teixeira (1924) e Lourenço Filho (1929), deram a sua contribuição, propondo iniciativas para ampliação da educação, como o aumento do número de escolas e melhorias na qualidade do ensino brasileiro.

Entretanto, o enfoque dado pelo governo ao ensino de adultos neste período consistia especificamente na valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção. Deixou-se de lado a aquisição da leitura e da escrita como instrumento de realização pessoal e ascensão social. A inferência desse fato é que tanto a alfabetização de adultos quanto a valorização da mesma eram vistos, pelos governantes e classes dominantes da época, como meio de progresso econômico e de ampliação do contingente de eleitores do país.

Com o advento da Revolução Industrial no cenário mundial, a Educação de Adultos, ganha proeminência e aparece ligada ao paradigma de desenvolvimento desse processo revolucionário. Segundo Silva (1990), a Educação de Adultos surge, em especial, a partir do séc.XIX, estando associada ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e ao desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais (Silva,1990, p.11). No entanto, o clamor por mais reformas urgentes nesta área deu-se mesmo, segundo Cunha (1999),“no início do século XX”, embora se tenha configurado como um processo lento, porém crescente, de valorização da Educação de Adultos.

A partir de 1930, o governo federal, presidido por Getúlio Vargas, traça novas diretrizes, responsabilizando Estados e Municípios por oferecer educação básica e gratuita, fomentando o crescimento educacional no país. É criado o Ministério da Educação e Saúde, consolidando no país a organização de um sistema de ensino público. O principal problema

enfrentado pelo novo governo era, sem dúvida, o altíssimo índice de analfabetismo no país, especialmente da população acima de 18 anos. Em 1942, o governo tratou logo de regulamentar a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, destinado à alfabetização da população adulta.

A história do analfabetismo no Brasil se confunde com a de toda América Latina. Segundo Paiva, mesmo com essas novas diretrizes, a então ditadura Vargas tem que arcar com ônus do “alto índice de 55% de analfabetos no país, segundo o censo de 1940”(Paiva,2004, p.14). Com o fim do Estado Novo, em 1945, inicia-se a redemocratização política. As elites buscam elevar a educação de adultos ao patamar de educação elementar comum, como forma de assegurar o aumento do número de votantes, cujo escopo era garantir no poder o governo central, unificar as massas populacionais de imigração recentes no país e também aumentar a produção.

No final da década de 40(séc.XX), o analfabetismo constituiu-se um inimigo a ser vencido, pois era visto como causa (e não como efeito) do subdesenvolvimento brasileiro. Além disso, “o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado”(Cunha, 1999,p.77).

Esse adulto é ainda, considerado “adulto-criança”. Em relação a essa visão, Paiva(1997) sintetiza que, “como as crianças, ele deve viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas”(Paiva,1997, p. 21).

Com o fim da 2ª Guerra Mundial(1945) e consequente queda das ditaduras nazifascistas na Europa, emergiram regimes democráticos ao redor do mundo, repercutindo inclusive no Brasil, com o fim da ditadura Vargas(1945). A criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), nesse mesmo ano, fomentou novas ações de combate ao analfabetismo do público adulto, principalmente por parte dos países subdesenvolvidos como o Brasil.

Em decorrência da solicitação da UNESCO, o governo brasileiro lançou, em 1947, a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo alfabetização dos adultos analfabetos em um período de três meses, além de oferecer curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Essas medidas suscitaram discussões no campo socioeducacional até 1958. Alguns resultados significativos decorrem dessas campanhas, como a criação de várias escolas de ensino supletivo e a ampliação dos serviços existentes que se desenvolvem em diversas regiões do país.

Contudo, na década de 50 (séc.XX), essa efervescência começa a diminuir e, nesse mesmo período, essas escolas são extintas. As críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigem-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica. Denuncia-se o caráter superficial do aprendizado, que acontece num curto período de alfabetização, além dos métodos inadequados para a população adulta e para as diferentes regiões do país.

Assim, o adulto analfabeto segue marginalizado e excluído socialmente. Em meio às discussões, essa concepção vai se modificando durante a Campanha e o preconceito, consequentemente, começa a diminuir, uma vez que o adulto analfabeto passa a ser visto como um ser capaz de raciocinar, de resolver seus problemas e principalmente, ser produtivo, a fim de contribuir para o desenvolvimento do país. Nessa mesma direção, salienta Saltini(2008):

Tornando-se gente, o indivíduo qualifica-se como ser social, pronto a contribuir para o seu país, para a sociedade: um ser livre e criativo, que busca, critica, renova, entende, pensa e possui as estruturas necessárias para que possa integrar-se à sua família, ao seu Estado. Enfim, ele é um ser que se relaciona em uma trama de desafios, cooperações e, principalmente, competições. (Saltini,2008, p.126)

Todas essas discussões resultam na consolidação de um novo paradigma pedagógico para a Educação de Adultos no país, tendo como mentor, o educador Paulo Freire. Após a criação e implementação dos CPC (Centro Popular de Cultura), organizados pela UNE- União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reúnem artistas e intelectuais com o apoio de administrações municipais, e do MEB(Movimento de Educação de Base), ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), grupos de educadores passam a articular-se com esses movimentos e a pressionar o governo federal, no sentido de adotar um plano nacional de alfabetização de adultos, baseados nas ideias de Freire. O escopo foi bem sucedido.

Em janeiro de 1964, é aprovado o programa permanente para a erradicação do analfabetismo, a saber, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. A modalidade ganha proeminência e diversos programas de alfabetização e de educação popular, inspirados nas propostas de Paulo Freire, são desenvolvidos e empreendidos pela sociedade civil organizada – intelectuais, estudantes e católicos – que lideram uma ação política junto às massas populares.

Esse novo paradigma pedagógico freireano, objetiva uma educação libertadora com base na conscientização-reflexão-diálogo, com forte componente ético e fomento de um

comprometimento do educador com os educandos, que passam a ser reconhecidos como sujeitos de sua própria aprendizagem. Contrapôs-se ao modelo tradicional de “educação bancária”, no qual o educador é o único depositante do saber e os educandos são apenas depositários passivos no processo de ensino e aprendizagem. O modelo de educação freireana defende ainda uma ação educativa que respeite a bagagem cultural do educando, incluindo os analfabetos, pois como seres pensantes e produtivos devem ser valorizados.

Uma série de procedimentos pedagógicos voltados para a alfabetização é elaborada por Freire; após algum tempo, o Regime Militar, iniciado em 1964, força-o ao exílio sob acusação de comunista, subversivo e, portanto, uma ameaça à ordem pública, assim como outros líderes. Os militares, então, assumem o controle do processo educativo no país. Paiva (1987) confirma tal pensamento

Nesse contexto, a intensa mobilização dos programas de educação de adultos passa pelo controle da nova ordem vigente, pois[...] os programas promovidos a partir dos anos 60 apareciam como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. (Paiva, 1987, p. 259)

Sob a égide do Regime Militar é criado então, na década de 70, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Antes mesmo de ter como finalidade de educar, o MOBRAL, extensivo a todo o país, pretende controlar o pensamento e ação do homem brasileiro e estrategicamente, tentar apagar as ideias “revolucionárias” de Paulo Freire. Nesse período proíbe-se tudo: pensar, falar, criticar e qualquer indivíduo que desafiasse a ordem ou se envolvesse com causas populares sofria repressão, exílio ou até morte violenta.

Durante a Ditadura Militar, há extrema disputa: de um lado, estão as classes sociais menos favorecidas lutando por liberdade de expressão e pela conquista de seus direitos, enquanto que do outro lado, as classes elitizadas que dominam economicamente o país, procuram manter-se no poder.

Com o fim do Regime Militar no país (1985) e o advento da redemocratização política, percebe-se a ascensão dos movimentos sociais que, articulados, contribuem para mudanças, no que tange ao analfabetismo funcional. Desenvolvem-se novas experiências educativas, com o surgimento das turmas de pós-alfabetização; e os estados e municípios maiores ganham autonomia em relação ao MOBRAL, que acaba sendo extinto nesse mesmo ano.

Como forma de substituição do MOBRAL, o governo federal cria a Fundação EDUCAR que, diretamente, não pretende executar os programas de alfabetização, mas dar

apenas apoio financeiro e técnico às iniciativas dos governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas.

Na metade da década de 80, educadores brasileiros organizam novas propostas pedagógicas de alfabetização, ligadas às concepções da linguística e da psicologia, salientando a escrita e a leitura como sendo atividades inteligentes e com significado, e não pura e simplesmente atividades de transcrição e decifração de letras e sons.

Essa efervescência voltada à alfabetização inicial desperta o interesse de educadores brasileiros em aprofundar outros estudos, como pensamento e linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura escrita, conceitos espontâneos e conceitos científicos, relacionando-os entre si e com o processo de alfabetização.

Segundo Oliveira (1995), parece haver consenso entre os educadores sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; entretanto, a dificuldade está na ausência de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados” e de teoria mais consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, “a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum” (Oliveira, 1995, p. 157).

No limiar da década de 90, as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos não são ainda apropriadas e nem consolidadas as suas reformulações pedagógicas, que se faziam necessárias também no ensino fundamental. Entretanto, a fundação EDUCAR é extinta, cabendo sua função, a alguns Estados e Municípios, além de algumas organizações da sociedade civil que, sem o apoio federal, não satisfazem a demanda das instituições que ministram a modalidade.

No final da década de 90, cria-se o PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990), extinto um ano depois, após a realização do Ano Internacional de Alfabetização. Essas medidas denotam a tênue atenção que os governos brasileiros atribuem ao problema da oferta e ao processo de alfabetização de adultos e, porque não dizê-lo, à Educação de Adultos como um todo, ao longo do tempo. O seu progresso torna-se um sonho distante, árduo e penoso.

Percebem-se boas ações no enfrentamento desses problemas, porém são ações espaçadas e insignificantes no contexto geral de EJA. Com o contributo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, vigente no

país, os governos têm procurado honrar seus compromissos no enfrentamento dos sérios problemas relacionados à EJA, entre eles, a oferta e acesso ao ensino, a qualidade do processo educativo e, mais especificamente, a evasão escolar, que é o tema proposto por este trabalho.

Como reconhecimento dessas boas ações pragmáticas, salienta-se que, de um modo geral, a partir da direção do ministro da educação, Paulo Renato Souza, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), há um avanço nas políticas públicas aplicadas à Educação, a saber: a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São iniciativas positivas que configuram um esforço, no sentido de tirar do “marasmo” e do “conservadorismo” o ensino brasileiro, ao qual está confinado até então.

Outra ação que surge como ‘esperança’ de progresso da EJA ocorre no governo seguinte, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010). O ministro da educação, Fernando Haddad cria, em 2004, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), tendo como escopo o enfrentamento de processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país, com a implementação de novas políticas públicas pautadas em instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades, visando o respeito e a valorização da diversidade populacional.

Ricardo Henriques (2006), Secretário da SECAD, descreve a ação como preponderante, pois “[...] busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica” (Brasil, 2006).

Percebe-se que, o enfoque dado pelas autoridades governamentais brasileiras à Educação de Adultos continuou o mesmo, isto é, basicamente voltado para o combate ao analfabetismo desse público, salientado nas diversas Campanhas emergenciais e de curto prazo já realizadas no país. No âmbito da oferta, paralelamente ao ensino público sistematizado, diversos órgãos governamentais e não governamentais da sociedade civil convergiram, sob a ótica do voluntariado.

Os mais críticos a essas medidas podem afirmar que somente campanhas não são suficientes para garantir educação para o público adulto, como prevê a oferta dos cursos de EJA pelo Ministério de Educação e Cultura:

Além de abreviar o tempo que gastaria num curso convencional e oferecer certificação aos alunos que abandonaram a vida escolar na idade própria, os cursos de EJA devem proporcionar a aquisição das aprendizagens escolares e o

desenvolvimento de habilidades que vão permanecer ao longo da vida (Coleção Trabalhando com Jovens e Adultos-MEC, 2006, p.1).

Eis aí uma questão que serve para nossa reflexão: a construção de mais escolas garante ao aluno adulto mais acesso ao conhecimento? É imprescindível a existência de mais Instituições que ofereçam o curso de EJA; efetivamente dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios de 2007 revelaram que o Brasil tinha nesse período, 14 milhões de analfabetos e que, aproximadamente 70% deles, informaram ter, em algum momento da vida, passado pela escola e ainda, que oito milhões de pessoas que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-la.

Essa situação denota que a escola pública vem-se mostrando incapaz de atender as especificidades da EJA, não proporcionando a aquisição de conhecimentos ao aluno adulto e isto, não somente pelo seu número reduzido, mas na medida em que perpetua basicamente o modelo de “educação bancária”, em que “o professor é o único detentor do saber e o educando o depositário passivo desse saber” (Freire, 2001); o currículo desajustado com a realidade do aluno adulto; o tipo de avaliação única, classificatória e excludente, além do horário escolar incompatível com o horário do aluno-trabalhador, entre outros fatores, não contribuem para a permanência desses alunos, gerando o aumento da evasão escolar neste segmento.

É pertinente afirmar que esses possíveis fatores determinantes da evasão na EJA postulam um trabalho investigativo e de enfrentamento; é isso que esta pesquisa se propõe fazer, no sentido de confirmá-los ou não. É necessário sim identificá-los, contudo, não podemos ficar imobilizados frente ao reconhecimento dos mesmos, temos de buscar soluções a fim de superá-los. Nesse contexto, Paiva (2009) sinaliza a importância do envolvimento social na busca do direito efetivo à Educação de Adultos, junto aos órgãos governamentais. A autora ressalta que

Vem dos movimentos sociais organizados a força que vai enfrentando as oscilações dos poderes públicos. Dessa forma, resulta um princípio de enraizamento da EJA no sistema público de ensino, contribuindo para consolidar o direito à educação de jovens e adultos (Paiva, 2009, p. 129).

Assim, apreendemos os debates concebidos por esses movimentos sociais como instrumento de elevação da qualidade educacional brasileira; mais do que retratar os problemas existentes em nossa educação e nas suas estruturas, estes buscam, junto ao Estado,

o direito fundamental assegurado à educação de qualidade, igualitária, logo, mais democrática, para todos os brasileiros.

Como contribuição, Benavente (2010), referindo-se ao paradigma educativo português (mas acreditamos ser coerente aplicar os mesmos princípios à educação brasileira) aponta que “a melhoria da qualidade educativa implica o trabalho de todos os parceiros, as políticas públicas exigem diálogo social para que sejam sustentáveis e os avanços em educação exigem políticas continuadas e avaliadas num tempo adequado à natureza do trabalho em causa” (Revista Lusófona, v.16, n.16, p.145).

Entendemos que para ter progresso no presente e dar um futuro viável aos brasileiros é imprescindível haver a integração de toda a sociedade, no sentido de tecer um projeto que não fique apenas no papel, mas que efetivamente leve a sério o processo educacional no país. Corroboramos com esse pensamento, Pinto (2005) quando diz que

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. [...]. A não ser assim, seria apenas [...], mero ornamento da inteligência. (Pinto, 2005, p. 49)

Percebe-se que as políticas públicas nesse campo não têm avançado seriamente, pois dados recentes de 2011, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, apontam que a atual posição brasileira de 84º lugar entre 187 países é pior do que a alcançada no último ano, 73º lugar; levando-se em conta que, tal como a distribuição de renda, a educação é um dos índices avaliados para a definição da qualidade de vida, vemos que não há avanços significativos nos resultados obtidos na melhora destes índices.

Esses resultados negativos levam-nos a questionar o papel democrático da educação, pois se não há crescimento da qualidade de vida ou este é ínfimo, nota-se que esta não tem cumprido este papel, uma vez que a ascensão social e econômica é conseguida, entre outros aspectos, pela educação. Ao citar a Educação como fator de reconstrução social, Dewey (2001) diz que “[...] as escolas, decerto, participarão, concretamente e não idealmente, na construção da ordem social do futuro à medida que se forem aliando com este ou aquele movimento, no seio das forças sociais existentes. Este facto é inevitável”.

A partir de março de 2012, mais um setor foi incorporado à SECAD, ficando SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), sob a gestão de Macaé Maria Evaristo dos Santos. Em linhas gerais, segundo divulga o próprio

Ministério da Educação, em sua página na internet, pode-se dizer que a Secretaria aumentou a sua área de abrangência, pois

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão(SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais(MEC, 2012, acesso em 22.03.2014).

Sobre sua finalidade, a diretora da SECADI, Macaé Maria Evaristo(2012) ressalta

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (MEC, 2012, acesso em 22.03.2014)

Contudo, apesar da implementação dessas medidas e dos esforços de alguns governos municipais e estaduais no sentido de consolidar o espaço da Educação de Jovens e Adultos como parte integrante do conjunto de políticas educacionais, observa-se que, a partir do final dos anos 90, a ação do governo federal conduz a uma espécie de pulverização de projetos de alfabetização e elevação de escolaridade da maioria da população.

Segundo Haddad (2010), o Ministério da Educação, ao abdicar de suas responsabilidades pelo atendimento direto no exercício de liderança e coordenação, transfere sua grandiosa tarefa de crescimento educacional e erradicação do analfabetismo no país para a sociedade civil, por meio de parcerias com universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais, fundações e empresas privadas, entre outros setores.

Assim, ainda segundo esse autor, o ensino fundamental de adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. Este fator piora ainda mais o desenvolvimento deste segmento, pois estando condicionado às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, gera um quadro de instabilidades e incertezas frente aos enormes desafios que se lhe apresentam, além de contribuir para mantê-lo marginalizado.

Esta situação alarmante de crise que se encontra a educação brasileira, em pleno século XXI evidencia o descaso governamental que vem sofrendo ao longo de sua história. Dados estatísticos atuais apontam a existência de quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e mais de 30 milhões considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à

posição anterior. Somam-se a esses “os neoanalfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita”(Stephanou; Bastos, 2005, p. 273). Temos ainda, cerca de 70 milhões de brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição de 1988, ou seja, o ensino fundamental.

Contudo, é lamentável constatar, por exemplo, que a alfabetização foi reduzida à apreensão dos signos sem a apreensão dos significados e pior, que a manutenção desse paradigma educacional, ao invés de leitores críticos produz pessoas alienáveis, alvos fáceis de manipulação por parte dos governos, das instituições e classes dominantes que protelam o enfrentamento eficiente dos problemas por eles mesmos concebidos, como a exclusão social, educacional e consequente evasão escolar.

Outrossim, é preciso reconhecer que nesse cenário pouco promissor existe, já algum tempo, esforço político e pedagógico de agentes e diversas instituições, na busca pelo reconhecimento do estatuto próprio da Educação de Jovens e Adultos. A esperança de mudanças eficazes para a modalidade reside no fato de que, apesar da descontinuidade das políticas, especialmente as bem sucedidas, e da escassez de núcleos de pesquisa na área, os serviços públicos que atendem à demanda por esse serviço vêm obtendo êxito, mesmo em condições muito adversas, fomentando a reflexão e a sistematização de experiências ou diretrizes por parte de educadores, e despertando o interesse de novos pesquisadores para estudos dessa modalidade.

Com suas peculiaridades, potencialidades e fragilidades, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem construído a sua história. Cabe aos governos e à sociedade civil planejar, articular e executar políticas eficazes que visem à construção de identidade própria para a EJA e o enfrentamento de seus desafios, o que demandará esforço constante dos envolvidos no processo educacional brasileiro.

1.2 - A Educação de Jovens e Adultos e seu Enquadramento Legal no presente

Antes de abordar o aspecto legal da Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário destacar a visão conceitual difundida dessa modalidade de ensino. Segundo Freire apud Gadotti (1979), os termos Educação de Adultos e Educação não formal referem-se à

mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas. Esses termos tem sido popularizados principalmente por

organizações internacionais como a UNESCO, referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, reside dentro da Educação de Adultos uma diversidade de paradigmas (Freire apud Gadotti, 1979, p.72)

Até a Segunda Guerra Mundial(1939-1945), a Educação Popular era concebida como extensão da Educação formal para todos, sobretudo para as classes menos privilegiadas que habitavam as áreas periféricas das zonas urbanas e/ou as zonas rurais. Corroborando com essa visão, Paiva apud Gadotti (1995) diz que “até o 2º conflito mundial, a Educação de Adultos no Brasil é integrada à Educação popular, ou seja, uma educação para o povo, difusão do ensino elementar” (Paiva apud Gadotti,1995, p.31).

Ainda segundo Paiva (apud Gadotti, 1995), “somente após a guerra é que essa modalidade foi concebida como independente do ensino elementar”, atribuindo ao Estado a responsabilidade da Educação de Adultos, enquanto a Educação não formal vincula-se às organizações não governamentais.

No âmbito histórico, Gadotti e Romão, citados por Moura (2007, p. 3) afirmam que a recente Educação de Adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos:

- de 1946 a 1958 – realização de Campanhas Nacionais de iniciativa oficial, objetivando a erradicação do analfabetismo no país;
- de 1958 a 1964 – realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que culmina com o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe militar de 1964;
- de 1964 a 1985 – criação do MOBRAL, que visa o controle da alfabetização da população, especialmente, a rural. Com a redemocratização política (1985), a “Nova República” extingue o MOBRAL e cria a Fundação EDUCAR.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil começa a ser vista legalmente, a partir da Lei de Reforma nº 5.692/71 que implanta o Ensino Supletivo e dedica, pela primeira vez na história da educação, um capítulo específico para EJA, substituindo a Lei nº 4.024/61, que reformula o ensino de 1º e 2º graus. Um fato curioso no âmbito educacional é que, enquanto a última LDB(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é resultado de um amplo processo de debate entre diversas tendências do pensamento educacional brasileiro, levando 13 anos para ser editada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 é elaborada em 60 dias, por nove membros indicados pelo Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho.

A maior contribuição da Lei nº 5.692/71 em um sentido pragmático para a Educação de Jovens e Adultos é que esta, apesar de limitar o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhece a modalidade como um direito de cidadania, o que configura avanço para a área da EJA no país. Concede ainda flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos supletivos nos respectivos Estados, o que resulta em grande heterogeneidade nas modalidades implantadas nas unidades da Federação.

Mas é a partir da Constituição de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos, outrora denominada de Ensino Supletivo, estende o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias: expressa, no seu art. 208, como direito de todos e dever do Estado, proporcionar o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiver acesso na época devida.

A promulgação da Constituição (1988) corrobora, no seu interior, algumas conquistas para a classe trabalhadora, entre as quais aponta o direito de o analfabeto votar e a sua obrigatoriedade em conjunto com a gratuidade do ensino fundamental, independentemente da idade de quem o procure. É importante ressaltar que a Constituição que ora se apresenta pressupõe um grande desafio para a sociedade e o Estado, pois os problemas do sistema educacional brasileiro refletem uma prática política e econômica que contradizem o que está na Lei.

Apesar dos possíveis avanços garantidos na Constituição de 1988, esses problemas se agravam, no início da década de 90, com o fechamento da Fundação EDUCAR, resultante da política neoliberal vigente: ela exclui a participação do Estado na economia, levando o governo federal a ausentar-se do cenário educacional, deixando um “vazio” constatado pela inexistência de um órgão ou setor do ministério da educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino.

É preciso ressaltar que, de forma geral, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se institucionalizou, no Brasil, como parte da Educação Básica, com a constante participação e intervenção dos Fóruns e movimentos populares, nos quais a EJA surge como educação não escolarizada, em prol da qual lutaram para torná-la um direito. Assim, como campo de lutas e conquistas, a EJA vem sendo oferecida desde a década passada, em atenção à Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96. Como retrospecto, para melhor conhecimento e análise na Legislação Específica, explicitam-se abaixo:

- Constituição Federal de 1988:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

VI – Oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando;

Inciso

1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts.37 e 38, seção V) – Política pública – Plano Nacional de Educação: baseado na Declaração Mundial de Educação para Todos – EJA(parte constitutiva na Educação básica);
- Resolução CNE/CEB nº 2/1998 – tratadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- Parecer CNE/CEB nº 4/1998 – que estabelecem Novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
- Resolução CNE/CEB nº 1/2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Lei nº 10.172/2001 – que aprovou o Plano Nacional de Educação;
- Parecer CNE/CEB nº 36/2004 – Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, onde se definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Em um sentido ampliado, essas leis basicamente representam a tentativa do governo brasileiro de suprimir as altas taxas de analfabetismo apontadas nos relatórios da UNESCO, a preocupação restrita à obtenção de diploma e a importância exacerbada com políticas públicas partidárias. Em contrapartida, o que se pretende efetivamente é uma Educação de qualidade para a EJA e a regulamentação legal dessa modalidade específica.

Contudo, o que se percebe é que não basta somente criar leis e não ter políticas públicas eficazes e contínuas na área, que assegurem o direito e acesso à educação da população adulta, os recursos financeiros para a melhoria da qualidade do ensino que se oferece e valorização do professor como parte do processo educativo; é preciso dispor de

verbas para a produção de estudos e pesquisas sobre a EJA, contribuindo para que esse segmento deixe de ser uma mera reprodução do ensino regular para jovens e adultos.

No sentido de desenvolver a educação no país, o Governo Federal suscitou polêmica ao criar, em 1997, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), com a Emenda Constitucional nº 14/96, que alterou o texto original ocasionando a retirada da EJA do princípio do atendimento e a pôs sob o da oferta. Segundo Haddad(1999), isso representou, em última análise,

“a não obrigação” do Estado em assegurar o direito a todos os cidadãos e sim, o dever de apenas oferecer as vagas, enquanto que, ao indivíduo, caberia a difícil tarefa de tentar resgatar, ele próprio, o seu direito à educação. Desse modo, o ensino de adultos continuou estigmatizado pelo analfabetismo, resultado da omissão dos poderes públicos e do modelo excludente que imperava (Haddad, 1999, p.35).

Refletindo ainda sobre a reforma educacional implementada pelo Governo Federal e a criação do FUNDEF(1997-2006), Haddad(1999) confirma que

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. (Haddad, 1999, p.35)

É importante ressaltar que essas medidas concomitantes à aprovação da Lei 9.424/96, contribuíram para uma forte crise do ensino de jovens e adultos visto que este, segundo Haddad(1999), “passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e a com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF”. Na visão de Haddad(1999), isto significa dizer que

A cobertura escolar nestes dois níveis de ensino que já é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da EJA(condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado (Haddad, 1999, p. 35).

Entretanto, posteriormente, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que corrigiu esta situação. Em vigor desde janeiro de 2007, esta última medida passou “a atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio e se estenderá até 2020” (Portal do MEC, acesso em 19/04/2014).

A partir da aplicação destes recursos, reconhece-se que a concepção da Educação de Jovens e Adultos no país começa a mudar. Isto é, a concepção tradicional, que restringe a EJA apenas à alfabetização de pessoas que não tiveram acesso ao ensino quando criança, está sendo substituída pelo entendimento de que é preciso um esforço conjunto de toda a sociedade, no sentido de construir um novo paradigma educacional. Um modelo que vise o desenvolvimento integral desses indivíduos adultos, considerando as diversas particularidades desses sujeitos e do campo educativo no qual fazem parte.

Movimentos sociais como os Fóruns e Encontros Nacionais de EJA, e no campo internacional, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos têm gerado discussões e propostas promissoras acerca do enfrentamento dos graves problemas concernentes a essa modalidade de ensino.

Não há dúvida de que temos um longo caminho a percorrer. Cabe aos órgãos governamentais interagir nessas discussões, pois dada a devida importância à EJA requer-se outra postura bem como outro tratamento dos sujeitos que a compõem. É mister que resgate-se projetos e políticas públicas que deram certo em nosso contexto e crie-se novas estratégias objetivando a superação de seus graves problemas e por conseguinte, uma educação de qualidade, igualitária e mais justa para o público da EJA.

CAPÍTULO 2 – AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA EJA

Este capítulo apresenta as principais teorias relacionadas à educação, sua contextualização e as implicações no campo sócio-educacional e na Educação de Adultos.

Inicialmente é pertinente frisar, que a Escola (Instituição) surgiu a partir do século XVI e não na Antiguidade como se pensa. Na Europa tornou-se hegemônica porque está associada à escrita e esta é um meio de validação maior do que a oralidade, diferente de outras Instituições orientais antigas, por exemplo.

Ao longo de sua trajetória, o paradigma educacional hegemônico baseou-se na transmissão individual do conhecimento organizado com base nas instituições religiosas. Na Idade Média, restringiu-se a mosteiros, conventos etc. Na Idade Moderna, ao trabalho dos Jesuítas. Com o Renascimento Cultural a partir do século XVI, o Estado Romano cria 56 escolas (fundação das letras e outras) e no século seguinte, se apodera do processo educacional difundindo a ideologia dominante via escola/professor –alguém que aprendeu para ensinar (um profissional) –, tendo forma de organização e de trabalho próprios.

Entretanto, atualmente, mesmo nos países desenvolvidos, a escola foi abandonada pelo Estado, está isolada entre os muros de uma tradição que não dá conta da realidade. Para que o ensino formal acontecesse, sua estrutura organizacional incumbiu-se de uniformizar turmas, quando a realidade é extremamente heterogênea- determinando o número de discentes na sala; idade; conhecimentos próximos etc.

Como efeito dessa postura, a escola que aí está encontra-se num dilema: como ensinar a muitos como se fosse um só? Permite o acesso de muitos alunos ao ensino, porém mostra-se incapaz de aceitar facilmente a diversidade e as novas culturas (trazidas por e vistas nos alunos).

Vê-se então que a escola não está preparada para lidar com novos dilemas que se apresentam: desvalorizando as origens culturais dos discentes, impõe uma cultura que lhes é estranha. Essa postura, segundo estudos antropológicos, decorre da concepção que a escola tem de si mesma, pois vê sua cultura como a mais certa ou legítima, hegemônica; acaba impondo-a arbitrariamente, por meio do sistema pedagógico, ao campo social que é conflituoso, terreno de disputas. Bourdieu designa esse procedimento de violência simbólica, pois para ele, os alunos não competem em condições igualitárias dentro do ambiente escolar.

Essa violência simbólica acontece, segundo este autor, sob forma de adesão dos dominados em um determinado campo, isto é, uma dominação consentida, através da

aceitação das regras e crenças partilhadas de forma natural e da incapacidade crítica dos agentes – gestores das instituições – para reconhecer o caráter arbitrário dessas regras, impostas pelas autoridades dominantes desse determinado campo.

Cabe ressaltar que Bourdieu utilizou, ao longo de suas obras, conceitos de “agente”, “campo”, “capital cultural”, “habitus”, “violência simbólica”, que, apresentados aqui de forma concisa, precisam ser compreendidos em sua interdependência, na relação de uns aos outros.

A seguir, passamos a defini-los como propõe a teoria bourdieuniana. Os indivíduos com possibilidades de dominar seu campo – que pode ser político, econômico, científico, educacional, cultural, etc. – são designados de agentes sociais, devido a sua significação histórica e posição de ocupação nesses espaços sociais, podendo variar entre o polo dominante e polo dominado do campo. Frequentemente reproduzem essa dominação pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes.

Este campo também serve como instrumento de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social, pois cada espaço corresponde a um campo específico, no qual é determinada a posição social dos agentes, onde se estabelecem e se revelam as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital.

Em sua obra *La Reproduction*(1970), Bourdieu explicita essa força da coerção social exercida através das instituições de ensino, com o desenvolvimento de uma educação sob moldes tradicionais, que assegura a transmissão cultural, quer seja pelos conteúdos, métodos, programas de ensino, formas de avaliação ou relações pedagógicas. Para Vasconcelos (2002, p.79), trata-se de “uma violência da classe dominante sobre as classes populares, posto que, nessa perspectiva, a escola é apenas um instrumento da reprodução social e que o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos”.

Para Bourdieu(1990), este paradigma tradicional confirma a escola como instrumento de legitimação e reprodução das desigualdades sociais; ao aproximar-se das ideias marxistas procura explicá-la e compreendê-la a partir das relações entre classes sociais. Na ótica de Bourdieu, campo significa o conjunto de domínios que indispensam a presença de um habitus, que é o conjunto de práticas que permitem os indivíduos se orientarem em seu lugar social, institucional, conduzindo-os nos mais variados ambientes acionários.

Nesse sentido, o habitus condiciona o sujeito a “fazer o que se tem a fazer” de acordo com o meio/domínio em que se está inserido. Assim, é pertinente a definição de Bourdieu (1990, apud Busetto, 2006, p. 121) de que “o sujeito não é o ego instantâneo de uma espécie de cogito singular, mas um traço individual de toda uma história coletiva”.

Entende-se então, que o habitus não se restringe apenas ao indivíduo, mas refere-se também às estruturas relacionais às quais ele pertence, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo quanto seu conjunto de capitais. Esses capitais relacionam-se ao capital simbólico, ou seja, algo como prestígio ou honra e permite identificar os agentes no espaço social.

Para Bourdieu, as desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pela defasagem de capital cultural no acesso a bens simbólicos. Segundo Vasconcelos (2002, p.79) o habitus bourdieuniano é “uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo, que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações”. Isto significa, que através do habitus mostramos nosso estilo de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos; pelo habitus estabelece-se a relação entre indivíduos e as estruturas: isso é a base de uma sociologia relacional, e distingue a obra de Bourdieu dos demais teóricos nesse campo.

Nesta perspectiva, percebe-se que a escola está sendo confrontada com um paradoxo: criada não para incluir, mas para difundir um padrão permeado de interesses das classes dominantes. A escola de modelo tradicional, ‘autoritário’ choca-se com a escola que tenta ser emancipatória. Um exemplo desse impasse é o professor, cuja prática volta-se para a educação libertadora, autônoma, segundo Freire, e não encontra apoio dos colegas que querem manter a prática tradicional, porque alegam ‘dar trabalho’. Esta afirmação é bem reveladora da inércia das pessoas para mudar.

Para Freire, a escola não é reprodutora ou emancipatória. Ela pode ser uma coisa ou outra: quando reproduz a ‘educação bancária’ provoca alienação, mas em determinadas situações, a educação pode ser libertadora (se houver reflexão- diálogo- conscientização). Um exemplo é encontrado na teoria do oprimido, onde ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho (aprendemos sozinhos, dividindo com os outros).

Na perspectiva de Foucault, a instituição escolar cumpre o papel de legitimar e efetivar os saberes, ao cooperar para a formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias de poder vigentes, formação essa, que não se dá de forma repressiva, mas de maneira tão sutil e produtiva que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas como instrumentos de individuação.

A base desta teoria situa-se na comprovação de que o poder e saber articulados nos séculos XVII e XVIII permitem um controle minucioso até sobre os corpos dos indivíduos, objetivando produzir corpos manejáveis, úteis para o corpo social. Neste sentido, a escola passa a agir sobre o corpo social como ambiente de dominação, controle, ou melhor,

adestramento e manipulação como estratégia para documentar individualidades, pois para a escola, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 118). Este poder, segundo a teoria foucaultiana, pode ser negativo, mas também positivo:

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. (Foucault, 1982, p. 148)

Portanto, ao relacionar esses conceitos à práxis educacional devemos refletir sobre o modo como agimos e pensamos na escola. Cotidianamente, ela se vê diante de um descompasso entre o presente, que se impõe em ritmo acelerado pelo aumento do volume de informações (mundo globalizado), e a manutenção do conservadorismo que já dura há quatro séculos (manter a disciplina). Manter a disciplina torna-se difícil, com o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

Para explicitar melhor essa ideia torna-se importante conceituar alguns termos mesmo que sucintamente. Por mundo globalizado entende-se uma “nova desordem mundial”, uma vez que “ninguém parece estar no controle agora” (Bauman, 1999, p.66). Isto não significa que a escola está livre dos mecanismos de controle; ao contrário, o seu poder desloca-se cada vez mais do aspecto disciplinador, bastante utilizado pela escola moderna, para um controle mais sutil.

Ao constatar estes fatos, urge haver mudanças não somente na organização e estrutura da escola atual, mas também na construção de subjetividade, pois essa é feita na e pela instituição escolar, em que nossa identidade se constitui a partir dos processos culturais. Para Veiga-Neto(2006)

A partir do século XVII, a escola constituiu-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades”, ao passo que hoje “boa parte da subjetividade operada na e pela escola [...] ou se deslocou para o espaço social mais amplo ou, mesmo ainda ocorrendo no espaço escolar, deixou de contar com aquele tipo de poder e aquelas práticas (como tecnologias) para a fabricação de sujeitos” (Veiga-Neto, 2006, p. 34)

Para Foucault (2004, p.238) “são as ‘práticas’ concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e o objeto”.No entendimento dele, algumas ‘práticas’ envolvem relações de poder e essas só acontecem enquanto ações sobre ações; postulam primeiramente a liberdade, pois o

poder só se exerce sobre sujeitos livres, caso contrário seria obediência e não relações de poder.

Analisar a práxis educacional hoje sob a perspectiva foucaultiana torna necessário articulá-la à ótica da governamentalidade a qual sustenta e é sustentada pela mesma. O termo governamentalidade deriva da tradução da palavra de língua francesa *gouvernementalité*. Segundo Foucault (2008) a governamentalidade pode ser definida como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder [...]. Em segundo lugar, [...] entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir [...] tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – Enfim [...] se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (Foucault, 2008, p. 143-144)

Quando Foucault fala de governamentalidade não está referindo-se ao Estado, pois acredita que “o Estado não é um universal, o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder”, porém entende que “o Estado não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas” (Foucault, 2008, p.106). Na perspectiva de Foucault,

O próprio termo “poder” não faz mais que designar um “campo de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder”. (Foucault, 2008, p.258)

O poder então, sob a ótica foucaultiana, não é um objeto e nem um lugar que se ocupa; está espalhado em todas as sociedades; ele é relação, por isso, se exerce, se disputa; produz e cria identidades e subjetividades. Ele mesmo confirma que “o poder está em toda a parte; não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1988, p.89).

Fixar o poder em algo é impossível, pois dele só se pode ter ou descrever naquilo que ele não é mais. Ele não é uma coisa, mas uma “multiplicidade de correlações de força” (Foucault, 1988, p.88), não pertencente a ninguém, porém todos podem sentir e com ele agir no presente, a fim de modificá-lo ou recriá-lo.

Assim, Foucault propõe o rompimento com a visão tradicional de poder ao afirmar “que a história dos últimos séculos nas sociedades ocidentais não mostrava a atuação de um poder essencialmente repressivo” (Foucault, 1988, p.79). Essa postura de enfrentamento e

visão antagônica de poder fomenta o espírito reflexivo-crítico dos novos pesquisadores, como nós, na arte do saber, pois Foucault não vê o poder essencialmente repressivo ou destrutivo, mas sim como algo produtivo, que produz saberes.

Logo, a relação poder-saber se estabelece pela necessidade de conhecer para governar e sendo relacional não é possível determinar aquele que tem ou não tem poder, pois todos ocupam a posição de exercer poder e de sofrer suas ações, uns com mais intensidade do que outros. Assim, não se deve simplesmente perguntar: o que é poder? Mas, como se exerce o poder? Dessa forma evita-se a singularidade do termo, pois trata de um campo de múltiplas “relações de poder”.

Nesta perspectiva ainda, o termo ‘conduta’ especifica as relações de poder. Para Foucault,

‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. (Foucault, 1995, p. 243-244)

A escola para ele perpetua o modelo arcaico e egoísta, pois muda a fachada, porém a prática continua a mesma com a manutenção das mesmas regras, dos mesmos conteúdos e, sobretudo, dos principais objetivos de manipulação e controle através da transmissão do saber, independente da época vivida.

Embora afirme que a escola necessite de mudanças estruturais, Foucault não oferece novas diretrizes para a pesquisa educacional e tampouco oferece sugestões na formulação destas; ao contrário era contra a imposição de teorias e de metodologias que deviam ser adotadas e seguidas, pois ele mesmo declarou: “Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou aquilo, elas podem ser burladas ao saber da vontade de uns ou de outros” (Foucault, 2000, p. 17).

Desta forma, ao refletir sobre poder, governamentalidade e paradigma educacional atual, apreenderemos que esse valoriza o indivíduo de forma fragmentada, assim como o conhecimento desvinculado das necessidades de vivência social, não servindo para estabelecer relações com o outro, mas sim como poder e forma de manipulá-lo. Estudar o processo educativo como um todo postula um olhar mais atento sobre as representações desses (e de outros) conceitos e as contradições que envolvem a educação/ensino ao longo das últimas décadas.

Outro prisma relevante sobre o campo educacional, parte da teoria vygotskyiana que defende o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo como efeito do processo sócio-

histórico e cultural. Para ele o aluno aprende junto ao seu grupo social, ao passo que também constrói os elementos integrantes do seu meio, tais como: linguagem (sistema simbólico dos humanos), valores, costumes e o próprio conhecimento.

Ao utilizar estes pensamentos ao ensino de adultos, podemos compreender melhor como os fatores socioculturais influenciam o desenvolvimento intelectual, ou seja, a aquisição de conhecimentos do indivíduo pela interação do mesmo com o meio. Para Vygotsky, os sujeitos ao interagir com agentes sociais mais instruídos (professores/as, colegas etc.) e consigo próprios, constroem e internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais e formam a própria consciência.

Portanto, para este autor a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a escola organiza, planeja de maneira formal, científica, relacional os conhecimentos acumulados histórico-culturalmente pela humanidade. Desta maneira, a escola deve fazer com que os conceitos espontâneos ou cotidianos (assistemáticos, informais), que os sujeitos desenvolvem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos (sistemáticos, formais), adquiridos pelo ensino.

Assim, a aprendizagem efetiva-se através do processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com pessoas, portanto, decorre da interação social, no âmbito da zona proximal. No entendimento de Vygotsky, Zona de Desenvolvimento Proximal significa o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, com a ajuda do outro, tornar-se-ão funções consolidadas e estabelecidas no nível de desenvolvimento real.

O ensino então configura uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. Logo, o conhecimento se dá, não por uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos; estes podem apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Quando buscamos o pensamento de Vygotsky sobre o processo de conhecimento por meio da interação mediada por várias relações, logo vem à mente a nova era que se agiganta sobre nós, que oferece múltiplas possibilidades de aprender e que torna o espaço escolar, tão valorizado em outras décadas, neste novo contexto, irrelevante e retrógrado. A escola, portanto, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa. Isto não pressupõe a extinção da escola, pois ela será sempre lugar

de produção e institucionalização do conhecimento, porém requer contextualização e abertura para a construção colaborativa do saber.

A somar a estas, uma outra contribuição igualmente importante para o campo socioeducacional é a de Habermas: ao associar o agir comunicativo, a interação e a práxis educativa, nos permite compreender como se dá a interação social a partir dos processos de reprodução que abarcam a tradição cultural, a inserção social e a formação da personalidade, como três estruturas simbólicas do mundo da vida.

Para Habermas, a sociedade é vista por um lado como mundo da vida de um determinado grupo social que coordena suas ações comunicativamente e, por outro lado, uma sociedade que se regula a si mesma, através de ações funcionais estrategicamente articuladas em um sistema. Assim, o mundo da vida e o sistema representam duas formas diferentes de interação social, a saber, ora como integração social, realizada a partir da reprodução simbólica do mundo da vida, ora como integração funcional, realizada a partir da reprodução material necessária à sobrevivência e a conservação do sistema.

Nesse sentido podemos ligar interação comunicativa à educação, pois segundo Habermas esta deve ser a pressuposição básica da práxis educativa em que os atos de fala comunicativos e o mundo da vida corroboram a ideia de que cultura, sociedade e personalidade têm nas ações do tipo comunicativo o seu meio de reprodução. Isto significa que os processos de aprendizagem que compõem a práxis educativa ocorrem através das estruturas simbólicas do mundo da vida e devem ser vistos como uma ação social; esta efetiva-se na interação.

Portanto, neste enfoque teórico, a práxis educativa é apresentada como condição para a mediação da cultura e o autodesenvolvimento de um sujeito; só é viabilizada numa relação intersubjetiva. Esta ocorre fundamentalmente na comunicação, em que os participantes desenvolvam uma atitude voltada ao entendimento. Esse é um dos aspectos centrais da teoria de Habermas que, ao propor outra perspectiva para a educação, relacionando a interação social ao agir comunicativo e à práxis educativa, permite-nos conceber a ideia da emancipação, a partir da reconstrução dos processos educativos focados na intersubjetividade.

Neste sentido, a escola deve então promover o aumento de condições que permitam o uso comunicativo da linguagem, fundamentado na possibilidade do entendimento a ser alcançado argumentativamente. Ao desenvolver ações cooperativas de aprendizagens que almejam a emancipação, a instituição educativa contribuirá para o processo de libertação dos efeitos da colonização sobre o mundo da vida.

Para Habermas, a ação comunicativa no aspecto funcional, serve a tradição e a renovação do saber cultural; no aspecto da coordenação da ação, serve a integração social e a criação de solidariedade; e, no aspecto de socialização, serve a formação de identidades. Para ele, uma das mais importantes capacidades de o sistema interferir no mundo da vida revela-se na tendência à racionalização das normas por parte dos atores sociais, de acordo com os valores culturais e a consciência moral.

No entanto, atualmente a escola tem servido para incorporar a racionalidade sistêmica dominante. Ao fazer isso, ela educa para a subserviência, reforça o controle e produz, em última instância, a própria violência. Para Habermas a escola perde ainda a vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um canal para a construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores e para o desenvolvimento racional dos indivíduos, através de funções mais participativas e autônomas na convivência democrática entre todos.

E ainda, a escola ao invés de promover aprendizagens da convivência humana torna-se predominantemente um lugar de promoção de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro que o faça ascender economicamente, gerando certa competitividade mercantil, pois

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora. (Habermas, 1987, p. 461)

Diante deste fato, reconhece-se que a difusão e o consumo da cultura como mercadoria promovem alienação do indivíduo, enquanto o ‘conhecimento’ uma vez por ele assimilado aumenta a própria capacidade de conhecer. Na visão do autor, “[...] a intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir” (Habermas, 1984, p. 196).

Fundamentados nesta teoria, percebe-se que a interação comunicativa do mundo da vida e a constituição da realidade social exigem da escola, e especificamente da sala de aula, o retorno à reflexão como condição necessária para o exercício da capacidade racional da humanidade. A própria razão contribui para a reconstrução e superação das limitações de certas concepções produzidas por ela mesma; resistência contra a colonização e a manutenção da possibilidade de emancipação.

Partindo da reflexão, sem dúvida, a escola pode encontrar caminhos para sair da situação de ‘crise’ em que se encontra. No entanto, essa situação não é algo novo, pois ao estudar a trajetória da educação sistematizada via escola, encontramos a sinalização desse estado de ‘crise’ apontado pelo educador Comenius, na sua conhecida Didática Magna. A própria invenção da escola moderna foi resultante de um momento de crise e os primeiros tratados educacionais já mostravam a necessidade de reverter a situação das escolas no século XVII.

Se no início foi permeada por crise, imaginem-se os desafios ‘quase’ intransponíveis que a escola tem que encarar. Usamos o termo ‘quase’ porque a palavra crise na sua etimologia grega e latina não denota um sentido negativo, mas sim uma tomada de decisão.

Num sentido mais amplo pode-se afirmar que a humanidade, mesmo vivendo situações de opressão e de exploração – como ainda se veem na sociedade atual –, mantém condições que possibilitem a libertação. No desenvolvimento desta pesquisa, diversos autores apontaram tal possibilidade, por meio de uma educação emancipatória e humanista.

Entretanto, postula-se da instituição escolar mudança no entendimento de poder e do papel educativo no contexto social como também a restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida, através de um processo de conscientização que auxilie a instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

2.1 - A representação da EJA como espaço de aprendizagem

Graças à iniciativa de vários movimentos sociais como fóruns e particularmente de Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) promovidas pela UNESCO, a modalidade EJA parece ter obtido relevância nas últimas décadas tornando-se alvo de debates em âmbito mundial nesse tempo presente. Scocuglia (2011) referindo-se ao livro *La educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI* apresenta as cinco problemáticas centrais dessas discussões, a saber: a juventude, sociedade letrada e da informação, diversidade cultural (incluindo a questão indígena), desenvolvimento sustentável e problemas crônicos ainda não resolvidos sobre alfabetização.

Para este autor outros temas transversais vêm à tona nestes debates e devem ser entrelaçados e compreendidos como conjunto, embora “tratados separadamente para ganharem melhor visibilidade e profundidade”. Sob este aspecto, Scocuglia (2011) diz que

[...] Torna-se improdutivo, equivocado e não profícuo, desligar, por exemplo, as questões de alfabetização de jovens e adultos das camadas populares das questões de cidadania, de direitos humanos, do trabalho, ou mesmo do desenvolvimento local e sustentável [...] as reflexões sobre trabalho e EJA das discussões sobre o desenvolvimento ou sobre gênero. (Scocuglia, 2011, p. 212)

Segundo Scocuglia, a discussão das temáticas centrais da EJA para o século XXI engloba conceitos de diálogo e consciência crítica, de Paulo Freire (1984) assim como os direitos que caracterizam a democracia, de Boaventura de Sousa Santos (2002). Aliás, interpretando este autor, Scocuglia (2011) afirma que os jovens, os adultos e os idosos “tem o direito de ser iguais, quando a desigualdade os inferioriza e têm o direito de ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza”.

Sendo assim, ao associar o pensamento dos autores citados a toda esta problemática que envolve a EJA, constatamos que tanto estes quanto os movimentos sociais, concordam que o modelo educacional tradicional e a escola, nos moldes estruturais atuais, mostram-se inadequados ao ensino de adultos e favorecem a evasão dos discentes. Neste sentido apontam ainda a necessidade e urgência de novas posturas de enfrentamento das questões aqui apresentadas, que visem uma educação equitativa.

2.2 – Como a EJA pode contribuir para uma escola de libertação

Goffman (1988) considera que a educação de jovens e adultos, é a educação dos estigmatizados – das pessoas que saem do padrão chamado normal –, isto é, pessoas que não se adequam às normas pré-estabelecidas pela sociedade na qual estão inseridas e têm particularmente na escola, através do contato direto com a sociedade letrada, a imposição e ‘consolidação’ desse estigma. Esta forma é uma expressão de violência simbólica, pois reproduz a crença da superioridade social dos indivíduos letrados, ao desqualificar os não letrados.

Para Goffman (2004), essa discriminação acontece porque

[...] Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (Goffman, 2004, p. 8).

Desta maneira, o aluno da EJA além de carregar este estigma vê-se pressionado entre o que a sociedade espera que ele seja e o que realmente ele é. Essa postura, de acordo com Goffman (1983, p. 41) dá-se

assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo.

Esse entendimento contribuiu para o posicionamento contestatório destes no sentido de que o adulto aprende de outras formas e, por isso, foi utilizado o termo andragogia como termo próprio para designar a educação de adultos. Um estudo sobre essa concepção foi disponibilizado na Internet, apresentado por Cavalcanti (2009) que cita Malcom Knowles(1970) como difusor das ideias geradas por E.C. Lindermann, em 1926, criador do termo andragogia como “a arte e a ciência de orientar os adultos a aprender”.

Segundo Cavalcanti (2009), para Knowles,

[...] à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações e passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro”.

Dessa forma, os alunos adultos buscam, segundo esse autor, “o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão, pois passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante” (Knowles apud Cavalcanti,2009, p.1)

O aluno adulto é, portanto, um ser independente e seleciona aquilo que quer aprender, de acordo com seus anseios profissionais e pessoais.

No entanto, vale salientar que a identidade da EJA está em crescente transformação. Para Arroyo (2006, p. 22) “a [...] reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino [...]. O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”.

Para Haddad (2010) por muito tempo, a clientela da EJA foi de adultos e idosos. A partir de uma ou duas décadas, percebeu-se que esse segmento majoritariamente passou a ser composto de jovens e adolescentes que não são analfabetos, mas agentes com muitas histórias de fracassos e reprovações do ensino regular. São tidos como alunos-problema, envolvidos numa situação social que a escola não está preparada para enfrentar e, por isso, raramente recebem um atendimento adequado às suas idades e necessidades na educação de adultos.

Este desconforto se dá porque muitos alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos, pois “pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso, humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender” (Oliveira, 1999, p. 62).

A exclusão na escola, em contrapartida, está ligada ao conhecimento produzido por ela mesma. O currículo desajustado com a realidade do aluno como abordamos neste trabalho, contribui para a baixa produtividade da instituição, nas suas tarefas de ensino-aprendizagem: os sujeitos jovens e adultos passam por ela sem realizar aprendizagens significativas para utilizar com autonomia no seu cotidiano.

Diante deste quadro, muitos sujeitos “forçados a diminuir suas pretensões levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro” (Bourdieu, 1999, p. 224), ou decidem evadir da escola sem completar sua escolarização.

Embora o fenômeno da evasão venha ganhando proeminência como questão social nas reflexões e discussões no âmbito educacional e apesar do seu oposto – a permanência na escola - ser apontada legalmente como responsabilidade da família, da instituição educativa e do Estado, Paiva (2009) salienta que o Brasil neoliberal trata a questão da evasão e repetência como um problema do indivíduo: o aluno é o responsável pelo próprio fracasso

Esta postura de responsabilizar o indivíduo pelo próprio fracasso e evasão escolar não explica tudo, mesmo porque muitos motivos que levam o aluno da EJA a evadir, além destes que Paiva cita, estão relacionados, a questões amplas descritas por BRASIL (2006) que envolvem fatores cognitivos, psicoemocionais, socioculturais, institucionais e aqueles ligados à economia e a política.

Não tendo o sujeito da EJA significativa aprendizagem escolar, logo isto o impede de ter acesso a “conhecimentos mais elevados” e a troca de conhecimentos que possibilite participar ativamente de maneira equitativa na sociedade em que está inserido. Muitas vezes essa ‘incapacidade’ é o primeiro fator determinante para seu abandono escolar.

Na trajetória da EJA percebe-se que um outro fator estrutural tem contribuído significativamente para a evasão e exclusão do aluno adulto: a manutenção do paradigma educacional tradicional que impede o sujeito de ir além, de construir uma consciência crítica e reflexiva que o permita emancipar-se da situação estigmatizada em que se encontra.

Esta prática parece decorrer da visão que muitos professores têm de uniformizar comportamentos, pois exige destes jovens posturas e atitudes maduras como a de seus colegas de idade mais avançada alegando ‘dar trabalho’ ter uma turma tão diversa.

A diversidade de sujeitos é outro fator ligado à estrutura da escola que contribui para a evasão e exclusão: lidar com esta diversidade em salas da EJA requer do professor metodologias apropriadas, mas também e, principalmente, respeito às diferenças e solidariedade entre seus pares. Ora isso não é muitas vezes prática corrente.

Quando, pelo contrário, o aluno percebe que aprender restringe-se à memorização de certos conteúdos distantes para aplicá-los depois em uma prova, sua atitude inicial é de desmotivação diante da aprendizagem, isto lhe causa atraso em comparação ao ritmo médio da turma, tornando-se a seu ver irrecuperável e posterior fator de repetência e de evasão escolar.

Diante desta constatação é pertinente então perguntar: como construir uma matriz curricular contextualizada à realidade do aluno adulto, de forma que favoreça a permanência deste na Unidade escolar? Como assegurar o êxito de seu processo de aprendizagem e também a conclusão de sua escolarização?

Como levar a EJA a dar uma resposta positiva a estas questões?

Que imagem queremos para a EJA?

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO

3.1 – Em busca de uma conceptualização

O currículo é o fundamento das funções da escola, como veículo de formação e difusão do saber sistematizado. Na maioria das vezes, os professores recebem-no ‘pronto’; sem reflexão e discussão sobre seus variados sentidos e contextos; começam a praticá-lo cotidianamente em seu fazer pedagógico. Reduzem-no a um conjunto de conteúdos específicos de uma determinada matéria que serão aplicados em um curso ou série. Currículo é muito mais que isso. É um campo amplo, recheado de disputas.

Entender o seu significado e suas implicações no processo educativo, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, que é a modalidade enfatizada por esta pesquisa, é de fundamental relevância.

3.1.1 -O que é currículo?

Não é tão simples responder à questão sem antes considerar alguns aspectos relativos à sua origem e ao contexto em que foi criado. O termo deriva da palavra latina *Scurrere* refere-se à corrida, curso. Logo, seu conceito inicial era de um curso a ser percorrido até um ponto final, isto é, em termos pedagógicos, uma sequência linear (para operacionalizar o aprendizado) de operacionalização da aprendizagem. A partir daí, currículo alia-se à prescrição.

É importante ressaltar que o currículo sempre existiu, mesmo antes da sua conceituação. Desde o momento em que um professor ensinava algo a seus alunos, o currículo e seus elementos (conteúdo, avaliação, relações, conhecimento) estavam ali presentes. Segundo Goodson(1999), é com a ascendência política do Calvinismo no século XVII que surge o conceito de currículo como sequência estruturada ou “disciplina”.

A partir de então, currículo e controle se tornaram termos inseparáveis. Constata-se esta associação, no momento em que o currículo passa a ter poder de determinar o que seria processado em sala de aula. Isto ocorria da seguinte forma: os filhos da elite estudavam até os 18/19 anos de idade e seguiam um currículo essencialmente clássico. Os filhos das classes

mercantis, tinham um currículo com orientações menos clássicas e um tanto prática. Já os filhos dos pequenos proprietários agrícolas e pequenos comerciantes tinham um currículo que se baseava em ler, escrever e contar. Assim, conclui Goodson(1999, p.13),“as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes através do currículo a elas destinado.”

Desde seu início, a questão pragmática do currículo é permeada pelos mecanismos de poder, controle e diferenciação social. Goodson(1999, p.13) ratifica essa afirmação, quando revela que “tanto o processo industrial inglês do século XIX, ao atingir seu auge, quanto à dispersão da família, causaram a substituição do sistema de classes pelo sistema de salas de aula, assim grupos maiores de alunos podiam ser supervisionados e controlados”.

No entanto, o currículo surge como objeto de estudo somente nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, em decorrência da explosão industrial e da imigração, que intensificaram a massificação da escolarização naquele país. Inicialmente, o objetivo dos grupos hegemônicos era tornar a escola parecida com a fábrica, onde o aluno deveria ser ‘processado’ como um produto. A questão preponderante era: que conhecimento deve ser ensinado? Para tentar responder a essa questão, surgem diversas teorias curriculares que, em linhas gerais, recorrem à discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (Silva, 2000). O que vai diferenciar essas teorias é o enfoque que se dá a cada um desses elementos, no sentido de como fazer, porque fazer e o que ensinar.

Com o escopo de fundamentar essa dissertação no que tange à questão curricular, abordaremos, mesmo que sumariamente, os três grupos principais de teorias que enquadram o currículo, a saber: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Este capítulo, entretanto, procura apreender os elementos da teoria crítica do currículo e seus pressupostos no processo educativo, de maneira que estes nos auxiliem no entendimento do que efetivamente ocorre na prática, nas escolas investigadas por esta pesquisa.

O enfoque dado por todas as teorias tradicionais relaciona-se aos critérios de seleção do que se deve ensinar e como ensinar, pois objetivava prioritariamente, que a escola funcionasse como uma fábrica. Uma vez organizado, o currículo compreendia uma série de conteúdos divididos em disciplinas e especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos, visando a obtenção de resultados que pudessem ser rigorosamente mensurados. Na visão tradicional da escola, conceitos de natureza eminentemente técnica, tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, são temas centrais, e aplicados em busca da padronização dos processos

pedagógicos. A inferência dessa visão tradicional é que a divisão dos conteúdos escolares em disciplinas conduziu a saberes unitários, desconectados uns dos outros.

Logo, esses saberes valorizados na visão tradicional como conhecimentos e valores sociais acumulados ao longo dos tempos (conteúdos enciclopédicos descontextualizados) são repassados aos alunos como verdades absolutas pela escola. Nessa concepção, esta cumpre o papel simplista de transmitir esses conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistematizada e realizar a preparação moral e intelectual dos indivíduos para assumirem seu lugar na sociedade. O currículo é visto como algo essencialmente técnico e a educação um processo de moldagem, como numa estrutura fabril.

As primeiras críticas à visão tradicional do currículo surgiram na Inglaterra e França, na década de 60 do século XX, em meio a diversos movimentos sociais e culturais que ganharam projeção mundial nesse período. Essas críticas direcionavam-se ao aspecto da “neutralidade” do currículo como um saber desvinculado das relações de poder, e que as teorias tradicionais apresentavam como o saber legítimo, universal, do interesse da humanidade como um todo. Essas teorias combatiam também a falta de questionamento, por parte das teorias tradicionais, das interferências políticas ou educacionais que influíam na estrutura social, o que fomentava a aceitação, o ajuste e a adaptação do aluno a tudo o que lhe era apresentado.

O questionamento do status quo, visto como causador das injustiças sociais pelas teorias críticas, leva à apresentação de um novo paradigma educacional, ao propor a análise e a discussão da natureza do conhecimento transmitido através do currículo. Ao invés de simplesmente se impor um currículo, como fizeram as teorias tradicionais, questiona-se por quem, como e porquê este conhecimento foi selecionado desta ou daquela maneira. O cerne da questão é justamente o ‘porquê’ e irá distinguir a abordagem curricular nestas duas teorias, tradicional e crítica.

Os maiores defensores da visão crítica do currículo são nos EUA: Apple e Giroux; na França: Althusser, Bourdieu e Passeron; na Alemanha: Habermas e no Brasil: Paulo Freire, Saviani, Libâneo. As contribuições de alguns desses teóricos, escolhidos para fundamentar esta pesquisa são imprescindíveis ao nosso entendimento sobre diversos temas como as funções da escola, do educador, a questão curricular, o processo de ensino-aprendizagem, entre outros, fazendo-nos refletir e discutir, concomitante, relacionando-os aos aspectos políticos e socioeducativos a eles entrelaçados.

Apple (1982) é o primeiro teórico a introduzir em seus trabalhos o conceito de hegemonia no campo educativo e curricular. Esta, segundo Apple (1982)

refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser compreendida a nível diferente da ‘mera opinião’ ou ‘manipulação’ (Apple, 1982, p.14-15).

Entende-se que esses significados, uma vez impregnados, tornam-se dominantes e acabam encobrindo a verdadeira necessidade de uma análise mais aprofundada da realidade escolar.

Sua crítica volta-se diretamente para a estrutura educacional e seu âmbito relacional. Essa ênfase sob uma perspectiva sociológica, utilizando o referencial teórico marxista, deve-se ao trabalho investigativo do autor sobre os interesses sociais que se encontram nas matrizes curriculares adotadas pelas escolas e que denotam uma série de pressupostos ideológicos. No entanto, Apple(1999) afirma que o projeto e os instrumentos de estudos educacionais críticos ainda estão em formação.

Ao colocar o currículo no centro de suas pesquisas, Apple procura entender o papel deste, interligado ao papel da escola na reprodução sociocultural, não buscando saber qual conhecimento é verdadeiro ou mais legítimo, mas sim entender o porquê certo conhecimento se torna verdadeiro. Assim, sua teoria construída num diálogo com Bernstein, propõe o questionamento de três áreas da vida escolar: a escola, o conhecimento e o educador. Objetiva entender

“como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção de controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação” (Apple,1982, p.12).

Apple em *Ideologia e Currículo*(1982) destacou a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Para Apple, esta na tentativa de entender dá-se, por exemplo, pelo modo como as escolas cumprem a função de distribuir distintos tipos de conhecimento e disposições a diferentes tipos e classes de pessoas.

A caracterização do universo escolar concebida por Apple mostra que, as escolas estão envoltas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional um território contestado, um espaço onde grupos dominantes não apenas difundem e transmitem seus pressupostos ideológicos, mas também procuram convencer seus dominados da validade desses pressupostos, legitimando-os.

Esse processo de convencimento é permanente e, para o autor, não acontece simplesmente, é construído não estritamente na escola, mas também ocorre em instâncias como a família, o trabalho, a esfera política; para se manter, precisa ser constantemente elaborado. Por isso, Apple (1986) sugere que se tenha um olhar direcionado para as categorias utilizadas pelas unidades escolares que fundamentam-se em valores dominantes propagados no cotidiano escolar através das interações pedagógicas e curriculares que nelas ocorrem e onde se dá esse convencimento.

A inferência dessa visão é que a construção de um currículo não se limita à escolha de conteúdos específicos de cada disciplina, julgados importantes por parte da direção e equipe técnico-pedagógica da unidade escolar. Para Apple (1982, p. 19), currículo significa tudo aquilo que não está explícito na matriz curricular, isto é, vai além das práticas educativas (currículo oculto), mas implicitamente contribui para aprendizagens sociais relevantes. Percebe-se que a própria vivência do cotidiano escolar favorece a aquisição dessas aprendizagens e nos permite diferenciar, ainda que não facilmente, o conhecimento prescrito, sistematizado, do conhecimento efetivamente adquirido pelos alunos, no seu processo de escolarização.

Apple considera que a ligação entre produção e educação não deve ser analisada sob a ótica mecanicista e determinista, pois essa ligação se dá pela ação humana, em processo de contestação, resistências e lutas. De acordo com a visão ampla desse autor,

[...] nós precisamos deixar de pensar a respeito das escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos estudantes. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, precisamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente. (Apple, 1986, p. 20)

Cabe ressaltar o papel da escola que, para Apple, tem funções complexas e contraditórias, não funcionando apenas como um sistema de reprodução, mas também como um sistema de produção e distribuição de conhecimentos e ideologias e adverte que

Nós não podemos entender completamente a forma com que nossas instituições educacionais estão situadas dentro de uma configuração mais ampla de poder político, econômico e cultural a menos que tentemos examinar as diferentes funções que elas exercem em nossa formação social desigual. (Apple, 1986, p.20)

Convergindo com Apple, o teórico Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem análise crítica do currículo e do processo educativo escolar em que este discute o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. As classes hegemônicas,

segundo Bernstein é que determinam o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação para esse autor também é uma questão de poder.

Como Apple, Bernstein (1971) aponta para a existência do currículo oculto como sendo aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas, através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam a aprendizagem dos alunos. Na visão crítica defendida por Bernstein, o currículo oculto relaciona-se às atitudes, comportamentos, valores, orientações etc., que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista.

Na teoria de Bernstein, o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento (maneira) e a avaliação são as realizações válidas do conhecimento de quem ensina e quem é ensinado (verdade). Nesse contexto, Bernstein enriquece os estudos do campo com sua teoria de “códigos”, em que não questiona porque ensinar, ou qual currículo é melhor, mas preocupa-se apenas em como está estruturado e organizado o currículo, pois a seu ver, os diferentes tipos de organização curricular se ligam a princípios diferentes de poder e controle.

É importante frisar que Bernstein não é contrário à teoria de “habitus” de Bourdieu (1992), mas a complementa. A teoria de Bernstein defende que a linguagem não é neutra, quando aborda os códigos –contém valores, diferenças sociais – e isso é fator de distinção. A questão que se coloca é: o que a escola faz diante desses diferentes códigos, reconhece-os ou ignora-os? Deixa-os ou muda-os? Se não mudar a situação, o indivíduo da favela, por exemplo, pode ficar marginalizado na cidade.

A ênfase dada por Bourdieu (1970) ao currículo resulta de nele se encontrarem identificados os elementos simbólicos da classe dominante, a saber: sua linguagem, valores, expressão de arte e cultura, sua identidade. Segundo esse autor, as camadas sociais médias e altas entendem mais facilmente estes códigos e respondem a eles. Já as classes populares que têm sua cultura nativa desvalorizada, sua linguagem desqualificada, sua origem diminuída, têm maior dificuldade em apreender esses elementos simbólicos.

Bourdieu ressalta que, além de conter esses elementos que representam o ideal capitalista, o currículo torna-se o instrumento usado pela burguesia para reproduzir sua ideologia. Segundo esse autor, a difusão da ideologia dominante dá-se não por meio do conteúdo explícito de suas disciplinas, mas de forma tênue, ao privilegiar relações sociais, nas quais dominantes e subordinados aprendem a praticar os seus papéis.

Assim, as escolas atendem efetivamente aos interesses das classes dominantes, ao reproduzirem suas aspirações, preparando trabalhadores adequados a cada necessidade dos

locais de trabalho; líderes para cargos de chefia e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção, como em um sistema fabril.

É importante frisar que, segundo a visão crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada, portanto, digna de ser perpetuada de geração a geração através do currículo, como na visão tradicional. Entretanto, a cultura é o território onde há diferentes e conflitantes concepções de vida social e por isso, lugar de disputas e requer posturas, por parte da sociedade, de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Buscando contribuir de forma relevante para essa ‘nova’ postura social, as teorias freireanas somam-se às outras teorias críticas de currículo e, mesmo não tendo uma teoria oficialmente sobre esse tema, Freire objetivamente critica o currículo existente através do conceito de “educação bancária” e a supervalorização da simples transmissão do saber. Nesse contexto, o currículo tradicional está desajustado com a realidade das pessoas ao qual fazem parte do processo educativo. Segundo Freire (1970), o currículo deve valorizar a experiência dos alunos como fonte primária para temas significativos ou geradores.

Essa afirmação é relevante, pois remete à ideia de inclusão da cultura popular, tão ampla e diversificada no país, no currículo escolar. A proposta de Freire (1981) é que as escolas reconheçam e valorizem efetivamente esse campo educativo, o que implica o rompimento da relação existente entre a cultura escolar e as experiências e cultura daqueles que detêm o poder na sociedade. Freire sugere que haja também uma escola alternativa que integre a construção de conhecimento ao saber popular, sob forma de conscientização. Segundo Freire (1981), “[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica”. (Freire, 1981, p. 62)

Essa questão é oportuna especialmente para a EJA – que tem seu reconhecimento em campanhas e enquadramento nas LDBs 5692/71 e 9394/96 e Constituição de 1988 – que tem grande parcela de alunos adultos possuidores de uma ‘bagagem cultural’ que deve ser veiculada como fonte de aprendizagem e elevação da autoestima do educando, de maneira a aproximar os conhecimentos escolares sistematizados da realidade do indivíduo, contribuindo para a diminuição da evasão escolar nessa modalidade de ensino.

Além disso, para Moreira (1990), essa nova ênfase na construção do currículo é significativa, pois denota o interesse em educar sujeitos para a emancipação, o que representa um dos fundamentos da educação de adultos, qual seja, o desenvolvimento de um ser humano integral, participativo, independente. No entanto, mesmo com influência de outras tendências,

nesta década, continuava vigorando o caráter tecnicista dos cursos e programas oferecidos, tanto pelas universidades quanto pelo INEP.

Essa nova postura ainda, segundo a teoria crítica freireana, postula uma prática pedagógica diferenciada, focada na interação entre conteúdo e realidade concreta, visando à transformação social sob as formas de - ação – compreensão – ação, enquanto o papel do professor, autoridade competente, deve ser o de direcionar o processo pedagógico, não só no sentido de criar condições de oferta de conhecimentos necessários, mas também de interferir para assegurar a apropriação desses conhecimentos por parte dos alunos. Assim, de acordo com a teoria freireana, o professor é visto como mediador entre o saber e o aluno e este, participante ativo da sua própria aprendizagem.

Na década de 80, no entanto, essa teoria foi criticada por Saviani na pedagogia crítico-social dos conteúdos. Segundo esse autor, “a educação só será política quando esta permitir às classes dominadas se apropriarem dos conhecimentos transmitidos como instrumento cultural que permitirá uma luta política mais ampla” (Saviani, 1984, p. 85). O que Saviani critica em relação à pedagogia libertadora de Freire é o destaque que este dá aos métodos e não à aquisição do conhecimento em si.

Ao analisar a tendência crítico-social dos conteúdos, teoria essencialmente brasileira, elaborada e defendida por Saviani, Libâneo e Melo, nota-se a preocupação com a socialização dos conteúdos sistematizados pela escola e o seu fazer pedagógico inerente à prática social. Segundo Libâneo (1985), essa teoria aponta para

um outro caminho para os que encaram a escola pública como difusão de conhecimentos, que confiam na possibilidade de uma sistematização do saber e sua crítica, na valorização do pedagógico sem perder a vinculação com o todo social” (Libâneo, 1985, p.17).

Percebe-se também uma crítica direta à pedagogia tradicional. Moreira (1990) é pessimista, ao analisar os pressupostos dessa teoria:

os conteudistas, em sua tentativa de resgatar a importância do conteúdo, tendem a apresentar uma crítica por demais exagerada das outras tendências e orientações. A consequência é que um diálogo mais frutífero com as posições divergentes deixa de ocorrer” (Moreira, 1990, p.167).

Ainda que enfrentando críticas às suas teorias, a retórica freireana, no que tange à questão curricular, obteve apoio de Scocuglia(2005) em seu artigo “Reflexões Curriculares de Paulo Freire,” onde ressalta que “o currículo se constrói no processo de ensino-aprendizagem alicerçado pelo conhecimento-consciência-diálogo”(Scocuglia,2005, p.87). Nesse artigo, o

autor aponta a construção do currículo como sendo “a partir do conhecimento do mundo, da experiência vivida, para a conquista do conhecimento elaborado” (Scocuglia, 2005, p.82).

Segundo afirma esse autor, a construção do currículo no âmbito pragmático:

Não deveria ser uma doação dos supostos, detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. (Scocuglia, 2005, p. 87)

Essa afirmativa mostra claramente que a construção do currículo postula a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, através da interação e do diálogo permanente. É nessa interação dialógica no cotidiano escolar que sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos.

Para o aluno da EJA essa interação é imprescindível, pois na maioria das escolas brasileiras, segundo Freire, impera o autoritarismo, a opressão do que sabe muito sobre aquele que sabe menos ou nada sabe, a desvalorização da fala e da realidade do aluno. Estes elementos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem dão especial relevância à contribuição de Scocuglia.

Na década de 1990, as teorias socioculturais, principalmente inspiradas no pós-modernismo contribuíram significativamente para o aumento da diversidade temática no âmbito educacional. Moreira (1990) e Silva (1992) destacam-se entre os pesquisadores brasileiros renomados nesse campo. A perspectiva de desenvolvimento curricular no Brasil apresentada por Silva (1992) é preponderante, pois representa um balanço de duas décadas (1970-1990) nesse campo de estudos. Segundo esse autor, “a partir da década de 90 presenciamos o crescimento e a reestruturação da teoria educacional, com um refinamento de algumas categorias, influenciadas pelo pensamento pós-moderno e pelo pensamento pós-estruturalista” (Silva, 1992, pp. 78-79).

O campo curricular sofre essa reestruturação teórica devido à ênfase social que lhe é atribuída e passa a ser considerado desde então como meio de transmissão de diferentes significados, permeados por conflitos de interesse entre as classes hegemônicas em disputa pelo poder. As verdades absolutas salientadas nos conteúdos escolares são questionadas e categorias diversificadas de conhecimento - identidade, por exemplo - ressignificadas e descritas como processo permanente de construção, o que configura uma mudança de foco e aprofundamento de análise do currículo e da prática pedagógica em sala de aula.

Percebe-se que, mesmo com toda essa reestruturação teórica e prática, a teoria curricular crítica mergulha numa crise “existencial” que a reduziu ao âmbito escolar. Em Moreira (2000) encontramos a real situação dessa teoria, quando adverte:

Os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de conteúdos e disciplina, passa-se a uma visão que abrange praticamente tudo e qualquer fenômeno educacional. (Moreira, 2000, p. 124)

Nota-se que, ainda falta diálogo entre as teorias curriculares e que estas, restritas aos pesquisadores, demoram muito para chegar ao seu terreno principal: as escolas. Enquanto isso, as atividades organizadas no currículo assim como os conhecimentos disseminados pelo mesmo continuam limitados ao “como fazer” e não ao “por que” fazer na prática escolar, como sugere Apple em seus trabalhos.

Buscando o aprofundamento da análise do currículo e das práticas pedagógicas, os teóricos pós-estruturalistas e pós-modernos recorrem às ideias de discurso, de Foucault (1995), na tentativa de entender e explicar as questões do saber e poder e suas relações no campo curricular, que as teorias curriculares da Modernidade não explicitaram.

Criam um novo paradigma nesse campo, colocando a ênfase nos novos desafios que a sociedade ‘pós-industrial’ postula, entre eles, a produção de bens simbólicos. Se antes predominavam a linearidade e homogeneidade de referências, a partir da década de 90, as referências passam a ser múltiplas; isto significa que, além de possuir diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, essas se inter-relacionam produzindo os “multi” e “trans”, fato que vêm fomentando o aumento de pesquisas e publicações nos últimos anos no campo curricular brasileiro.

Pode-se observar que na pós-modernidade, há um clima de ‘insegurança educacional’, pois as atuais teorias vêm a realidade de forma complexa. Não levam em conta o discurso totalizante, mas consideram a pluralidade, isto é, as diferenças de subjetividades e as variadas narrativas que nos permitem fazer outras leituras da realidade. Levam a ampliar a discussão para além da academia, pois as mudanças globais que se impõem, cotidiana e velozmente, abrangem a sociedade como um todo e requerem novos conhecimentos e estratégias para a apreensão desses conhecimentos.

Nesse contexto, a questão que se coloca é: como seria então uma proposta curricular nesta visão? Antes de responder, segundo Silva (2001) não existe uma teoria de currículo, o que se apresenta são atitudes influenciadas pelas concepções pós-modernistas sobre o

currículo. Ao construir um currículo fundamentado no pensamento pós-moderno, deve-se levar em conta “o processo de significação como basicamente indeterminado e instável [...] não sendo pré-existente, é cultural e socialmente produzido” (Silva, 2001, p.123). Esse pensamento indica que o conhecimento necessita ser examinado no sentido das opções feitas, questionando-se: por que este conhecimento e não aquele, a quem este conhecimento privilegia e por quê. Essa visão ainda pressupõe questionamentos referentes à noção de verdade e a concepção de sujeito.

De acordo com Silva (2001) as questões implícitas nessa visão primeiramente, não é saber o que é verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro. Busca-se entender os significados transcendentais relativos à religião, à pátria, à política e às ciências presentes no currículo e as relações binárias presentes como masculino e feminino, branco e preto, científico e não científico, heterossexual e homossexual, visando sua desconstrução.

Posteriormente, interessa-se por problematizar a concepção humanista de sujeito e do sujeito consciente da educação emancipadora. É importante ressaltar também que, “numa visão pós-modernista, a identidade é fruto dos discursos e dos dispositivos presentes na sociedade” (Silva, 2001, p. 123).

Assim, buscando um diálogo entre as duas teorias, Silva argumenta que “a perspectiva pós-crítica deve combinar com a teoria crítica de maneira a contribuir para a compreensão mais ampla de currículo, passando a entender que currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2001, p. 123).

Por último, é de destacar a contribuição de Sacristán (2000) no campo da construção do currículo. Numa visão ampliada, encontramos nos trabalhos desse autor a definição de currículo como

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. (Sacristán, 2000, p. 15-16)

Ao construir um currículo, imprimimos nele nossas ideologias, valores, costumes; mesmo de maneira implícita definimos o tipo de sociedade e de cidadão queremos construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer. A construção de propostas curriculares

também incide nos conteúdos que selecionamos e entendemos ser de grande valia para as pessoas, não só para conhecerem o mundo em que vivem, mas interagirem de maneira participativa e cidadã com esse mundo.

No entanto, na maioria das vezes, essas propostas são formuladas muito precocemente e apresentadas às instituições de ensino brasileiras de maneira vertical, isto é, de cima (autoridades constituídas) para baixo (escola), sem que haja diálogo, discussão com os envolvidos no processo educativo e o que é pior, não levando em conta o contexto social e cultural em que essas Instituições se inserem. Sobre esse aspecto da descontextualização curricular, Martins (2004) aponta que

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. (Martins, 2004, pp.31-32)

É necessário que as escolas contextualizem suas matrizes curriculares com a realidade dos alunos, especialmente da EJA, que é a temática desta pesquisa, em favor de uma educação de qualidade em que a permanência desse aluno seja fomentada e efetivada.

Outro aspecto a salientar relaciona-se com o campo teórico-metodológico salientado pela EJA ao longo de sua trajetória no Brasil. Percebe-se claramente a hegemonia teórica e pragmática de Freire nas diversas propostas, via governo ou órgãos não governamentais desenvolvidas nessa modalidade de ensino. O escopo final de suas práticas educativas, tanto da alfabetização quanto da formação continuada, é a conscientização dos alunos por meio de um projeto emancipador de sociedade e a luta por seus direitos de cidadania, oportunizando sua inserção na sociedade atual (Soares, 2001; Anped, 2002).

Contudo, o pensamento pós-crítico ganha proeminência no país, ao “ser referência para os movimentos sociais, estudos multiculturais e nos estudos de gênero” (Silva, 2001; Costa, 1998) e passa a “agregar a educação, a pedagogia e o currículo como uma Teoria Cultural, campos de luta e conflito simbólicos, questionando conteúdos e a natureza do conhecimento veiculado” (Verissimo, 1997).

Desse modo, ao ampliar a visão do currículo, de acordo com a perspectiva pós-crítica, considerar-se-á a Educação de Jovens e Adultos, não como um ensino para a

conscientização, mas como uma educação em termos de campo político-cultural, o que representa uma mudança substancial no olhar para esse campo de estudos e para essa modalidade educativa.

Um outro fator que contribui para a exclusão e evasão escolar relaciona-se ao capital social do indivíduo, teorizado por Bourdieu (1986): o modelo de avaliação praticado na escola. Se o processo de avaliação considerar a informação como moeda e, portanto, o conhecimento como capital social adquirido e moeda de troca, esse processo pode levar o aluno jovem adulto a sentir que a escola não está “organizada” para atender suas expectativas e necessidades. Não basta estar na escola, é preciso sentir-se incluído na escola; o que não acontece, pois esses alunos “se percebem como um do grupo, mas não como um no grupo, ou seja, não estão excluídas da escola, mas estão excluídas dentro da escola” (Biani, 2007, p. 259).

No livro *Avaliar para Aprender*, Fernandes (2009) o autor considera que as avaliações behavioristas, muito empregadas ainda hoje pelos sistemas educacionais- currículo e práticas de ensino, reforçam a ideia de processo de troca, por se fundamentarem na acumulação de associações estímulo-resposta. Considera que por isso não são as mais corretas, muito embora defenda que a avaliação tem valor significativo na cultura escolar atual. Entretanto, adverte que pode produzir efeitos positivos num dado momento do processo educativo e efeitos negativos em outro. Para ele,

A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento mental e socioafetivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-la dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso”(Fernandes, 2009, p.40).

A avaliação proposta por Guba & Lincoln (1989) apud Fernandes (2009), surge a seus olhos como coerente com o que se propõe questionar neste trabalho. Está mais relacionado com a visão educacional atual, fundamentada numa forma avaliativa mais interativa e contextualizada e centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens. É também mais transparente, por se integrar melhor nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, o processo educativo composto deste tipo de avaliação, possibilitaria a diminuição da evasão escolar em todos os níveis de ensino, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino foco deste estudo. Em outras palavras, a avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria

de avaliação e de regulação das aprendizagens. Pressupõe o aproveitamento do capital social do aluno, e essa partilha é particularmente importante para a não estigmatização dos alunos da EJA

As formas de avaliação precisam focar-se nas realidades educacionais, da construção e reconstrução de pesquisas; das análises que fomos capazes de realizar e das integrações e relações conceituais que descobrimos e interpretamos. No ensino de adultos torna-se imprescindível entendê-la como processo e não simplesmente como prática autoritária que, muitas vezes, utiliza-se para castigar o aluno; classificá-lo e excluí-lo ainda mais do sistema educativo.

Diante deste dilema, algumas perguntas são inevitáveis: Qual o modelo ‘ideal’ então de avaliação? Como avaliar? Para quê?

De maneira geral, a avaliação está presente na nossa vida cotidiana como um processo normal, já que nos avaliamos constantemente e nem nos damos conta disso. Entretanto, na escola, o que deveria ter um caráter normal, muitas vezes é tratado de modo específico e em certos momentos o aluno é levado a crer que está na escola não para aprender, mas para ser avaliado (Steban, 1999).

Após refletir sobre as abordagens feitas pelos autores, percebe-se que estas convergem pelo menos em um ponto: assim como o modelo educacional vigente, o currículo também necessita de uma re-configuração, que deve ser estudada e efetivada por representantes dos diversos segmentos sociais, no sentido de atender às novas demandas globais da atualidade e buscar uma educação de qualidade que é o que desejamos e esperamos.

3.2 - A questão curricular no Brasil

É fato que a educação brasileira por ser muito recente, ao longo do seu percurso, foi sendo paulatinamente influenciada pelo pensamento burguês, com viés funcionalista presente nas teorias sócio-filosóficas estrangeiras – européias e depois norte-americana até a década de 80, do século XX.

Esse fato de certa forma contribuiu de maneira positiva para o campo educacional do país, pois despertou o senso crítico mais aguçado e operante de alguns e depois outros educadores que, inicialmente inspirados nas teorias existentes, engajaram-se na construção de teorias e produção de materiais, tendo como contexto a própria realidade brasileira.

As preocupações com esse campo iniciaram-se a partir de 1920, devido ao processo de industrialização que provocou intenso fluxo imigratório, postulando novas estratégias educativas para atender a emergente mão de obra industrial que se instalou no país.

Logo, as reformas educacionais promovidas por educadores ligados ao Movimento da Escola Nova, salientavam a preocupação com as questões curriculares. Um dos seus precursores, Anísio Teixeira efetivou uma reforma em que considerou as disciplinas escolares como instrumentos para o alcance de determinados fins, entre eles, o de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Percebe-se que o currículo, mesmo centrado em disciplinas, não possuía ‘neutralidade’ em sua construção, pois foi proposto em harmonia com os interesses, necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças.

Para o ensino adulto ampliou-se a oferta de cursos. Com a criação do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, em 1938, a discussão sobre currículo ganhou aprofundamento, à medida que, essas reformas consolidavam-se e uma base institucional de estudos sobre currículo se constituía. Com a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) esses órgãos fomentaram ainda mais a discussão dos problemas educacionais e da difusão do pensamento curricular emergente.

Na década de 1960, há um retrocesso no campo educacional brasileiro devido à tomada do poder político pelos militares, em 1964. A ditadura implantada no país significa um período de “trevas” não somente para a educação, mas especialmente para a sociedade civil que reprimida, tem os direitos políticos suspensos, a liberdade de expressão censurada, o direito de ir e vir cerceado, enquanto muitos outros foram presos, exilados – como Paulo Freire, artistas etc. – e até mortos, como está sendo noticiado e investigado pela Comissão da Verdade da Câmara Federal brasileira (2014).

A partir da década de 1970, surgem as teorias da reprodução nos países centrais do capitalismo e no Brasil passam a ser divulgadas concepções liberais e tecnicistas no campo educacional, o que dissemina certo pessimismo no campo. Entre os mentores dessas teorias, destacam-se Bourdieu e Passeron (1970), pois defendem que as relações de força entre os grupos ou classes sociais são reproduzidas no processo de reprodução social, no qual os elementos simbólicos são o objeto fundamental nesse processo. Esses teóricos propuseram a ruptura radical com as perspectivas dominantes da educação, a saber, os ideais burgueses difundidos na e pela escola.

Somente após a Ditadura Militar no país (1985), a visão funcionalista das teorias que adotamos inicialmente cedeu espaço para novas vertentes, confirmadas por Lopes (2002).

Apenas na década de 80, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Neste momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. (Lopes e Macedo, 2002, p.13)

Esse fato promoveu uma mudança substancial no final da década de 80 e primeira metade de 1990, no campo da construção do currículo, quando este passou a ser compreendido somente quando contextualizado política, econômica e socialmente. Após voltar do exílio, Freire retoma suas teorias, iniciadas na década de 60 e começa a criar uma hegemonia conceitual neste campo.

Nesse período, verifica-se um movimento de renovação na produção de obras nacionais, como livros e artigos em que a temática crítica problematizadora de natureza sociológica é privilegiada e esses materiais tornam-se substitutos dos manuais de currículo.

Já no início dos anos 90, os estudos, as pesquisas e produções no campo curricular brasileiro ganharam o enfoque sociológico. As produções de Michael Apple e Henry Giroux, teóricos ligados à Nova Sociologia da Educação, buscavam, majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Ainda nessa década, inicia-se outra discussão no campo curricular: a questão da multirreferencialidade, que para Burnhan (1993),

Tematiza o currículo e seu significado na sociedade contemporânea. Remete-nos a aprofundar a questão curricular como processo social que se realiza no espaço concreto da escola e que deve garantir, aos sujeitos envolvidos, acesso aos diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas conhecimento e outras vivências, mas também contribuindo para a sua inserção na instituição histórico-social (Burnham, 1993, p. 15).

Ainda na década de 90, o enquadramento legal da EJA dá-se através das diretrizes nacionais, a saber, as diretrizes curriculares e a LDB 9394/96 que reconhecem as particularidades da modalidade em seu artigo 37º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Artigo 37, parágrafo 1º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN's) resumem-se em um documento produzido pelo Ministério da Educação para professores de diversos segmentos, inclusive da Educação de Adultos contendo além de propostas pedagógicas acerca de temas variados, incluindo os transversais como ética, cidadania e outros, funções atribuídas a esta modalidade

de ensino, funções estas, que devem integrar as discussões em torno da proposta pedagógica da escola.

Tratando-se dos grandes desafios da EJA, Haddad(1986) aponta para a construção de um currículo que acolha às necessidades dos alunos e considere a sua realidade social, além de permitir que professor e aluno produzam conhecimentos por meio de interação. Convergindo com a ideia de Haddad, Moraes (2004), complementa “a vida fora da escola exige movimento contínuo, busca permanente, diálogo, confronto de ideias, desordem caminhando para a ordem”.

É aqui que se insere a proposta deste trabalho. Abarcando a EJA como parte integrante da educação básica e o currículo como campo de disputas, construído por diversos sujeitos sociais, busco à luz da teoria crítica e de documentos legais sobre a EJA, como a LDB 9394/96, Pareceres e Diretrizes Curriculares Nacionais, investigar se o currículo que vigora atualmente na rede municipal de São Gonçalo está ou não em acordo com os princípios defendidos por esta teoria.

Busca-se ainda, verificar se o currículo desajustado à realidade dos alunos tem sido fator de evasão escolar no município citado e, se confirmado, algumas estratégias para minimizar ou erradicar o problema, podem ser propostas por esta singela pesquisa.

PARTE II – METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (Freire, 1982, p.17).

4.1 - Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa, de natureza exploratória, adotou uma abordagem quali-quantitativa, empreendendo a análise dos dados coletados em duas escolas públicas gonçalenses. Nosso objetivo foi compreender como vem se processando o fenômeno ‘evasão escolar’ no município escolhido e também identificar os reais fatores que tem determinado a infrequência e o abandono escolar, especificamente no 2º segmento do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos.

Cabe esclarecer que, em consonância com as palavras da citação feita, a evasão escolar foi tratada nesta investigação como um resultado indicador do fracasso da própria instituição educativa, e não como mera falha do aluno.

A dimensão qualitativa da pesquisa tem o propósito de aprofundar a compreensão dos significados. Como afirma Goldenberg (2007), neste tipo de pesquisa “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (Goldenberg, 2007, p. 63).

O incentivo para adoção deste tipo de abordagem foi se tratar de uma metodologia que se volta para conhecer seus sujeitos, sua trajetória escolar, e também sua representatividade no contexto social.

Simultânea a esta, a dimensão quantitativa foi incorporada na pesquisa, porque se pretendeu obter uma amostra representativa e tratar os dados referentes aos sujeitos. As escolas onde se realizou a pesquisa foram escolhidas, porque a autora do estudo desenvolve nelas o seu trabalho, o que facilitou a coleta dos dados. Além disso, considerou-se que os alunos destas escolas constituem uma representação, no mínimo significativa, da população total do segmento EJA do município estudado.

4.1.1 - Hipóteses Orientadoras

- 1- Quanto mais o modelo de educação valoriza a mera recepção passiva de conteúdos maior a evasão;
- 2- O desajustamento do currículo da realidade social do aluno contribui para o aumento do abandono escolar;
- 3- A incompatibilidade entre o horário de ocupação profissional, essencial ao aluno-trabalhador e o horário da escola é fator de evasão;
- 4- O processo avaliativo focado em um único meio (prova) dissociado da vivência cultural do aluno favorece o abandono escolar.
- 5- Interferem no abandono escolar acontecimentos da vida pessoal em conflito com a vida escolar.

4.2– Amostra

Os sujeitos utilizados nesta pesquisa eram pessoas com percursos diferentes, mas que em algum ponto se aproximaram.

Fizeram parte da amostra representantes da equipe técnico-pedagógica, sendo três educadoras atuantes na EJA, de um total de quinze professores (20%) e a coordenadora geral deste segmento no município. O perfil das educadoras e da coordenadora: PA- Prof. de Matemática/Orientação Pedagógica; exerce a função há 20 anos numa mesma Unidade escolar no município pesquisado; PB- Prof. de Orientação Profissional/Pedagogia; exerce a função há 20 anos, dos quais 5 anos atua na EJA. Especializou-se em Administração Escolar; PC- Prof. de Língua Portuguesa; exerce a função há 27 anos, sendo 18 anos na Educação de Adultos. Especializou-se em Gestão Escolar e a CG- Prof. há mais de 10 anos. Atua hoje como coordenadora geral de EJA na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.

Além disso, foram entrevistados sete alunos que se evadiram, em 2013, da EJA. O perfil destes alunos: 5 mulheres e 2 homens; faixa etária – mulheres: de 42 a 68 anos e homens: 25 e 39; todos pertencentes à classe menos favorecida; com dificuldades econômicas e histórico de escolarização interrompidos basicamente por evasão.

Cabe esclarecer que estas entrevistas tiveram dois objetivos: colher material para preparação do questionário e compreender mais profundamente as atitudes, as motivações e os padrões de comportamentos escolares dos alunos deste segmento de ensino.

Ainda, participaram também respondendo o questionário, cento e oitenta alunos-especificamente 107 discentes da escola A (Fernando Pessoa) e 73 discentes da escola B (Juan Miró)-, representando o percentual de 70,31%, de um total de 256 alunos frequentadores do 2º segmento da EJA, no momento da pesquisa.

4.3 - Instrumentos de coleta dos dados

4.3.1 - Entrevistas

Em um primeiro momento, foram entrevistados representantes de três segmentos: alunos evadidos, educadoras atuantes na modalidade e a coordenadora geral da EJA do município pesquisado, no período de Maio a Julho de 2013.

A opção por entrevistas exploratórias considerou o fato de que “elas devem ajudar a constituir a problemática de investigação, pois contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargar ou retificar o campo de investigação” (Quivy, 2003, p. 69). Assim, as entrevistas tiveram como escopo “revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, complementar as pistas de trabalho” (ibidem).

O roteiro da entrevista semi-estruturada (Apêndice I, p.114) aplicado aos sete discentes evadidos compõe vinte perguntas básicas. Segundo Triviños (1987, p.150), os tipos de perguntas deste modelo de entrevista fundamentam-se: numa linha teórica fenomenológica, isto é, quando busca atingir o máximo de clareza nas descrições do fenômeno social investigado -, ou numa linha histórico-estrutural (dialética), cujo objetivo é determinar as razões imediatas ou mediatas do fenômeno social.

Para o autor, as perguntas descritivas embasadas na vertente fenomenológica, podem contribuir para a descoberta dos significados dos comportamentos (imprevisíveis) das pessoas de determinados meios culturais. As perguntas embasadas na vertente histórico-estrutural podem ser designadas explicativas ou casuais. Nesta vertente, as perguntas imediatas buscam a objetividade e aparecem relacionadas às estruturas já existentes. Como exemplo, o autor apresenta a questão: “A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a evasão escolar?”. As perguntas mediatas incluem o informante. O autor ilustra da seguinte maneira: “Você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem?” (Triviños, 1987, p. 151).

Cabe ressaltar que a investigação que ora se apresenta aproximou-se da vertente fenomenológica ao buscar compreender a evasão escolar na EJA e suas implicações sociais.

Os alunos foram questionados sobre diversos aspectos, classificados em quatro categorias principais: motivos da evasão escolar; as representações da educação/escola; a

estrutura escolar (o currículo, a avaliação, o horário de ocupação profissional/horário escolar) e os motivos do retorno à escola.

As entrevistas às educadoras (Apêndice II, p.162) abordaram, em nove questões, basicamente: a concepção de EJA; o papel da escola e sua contribuição para a vida do aluno-trabalhador; motivos do abandono escolar na modalidade e a(s) mudança(s) que o sistema de ensino precisa sofrer para garantir a permanência do aluno-trabalhador na escola.

A entrevista à coordenadora geral da EJA do município investigado (Apêndice III, p.176) abordou dois aspectos distintos: o quantitativo (dados estatísticos- número de escolas que oferecem a modalidade, índice de evasão da rede municipal e das escolas pesquisadas e o aspecto político pedagógico (motivos que geram evasão; estratégias utilizadas para diminuir o alto índice de abandono; fatores que contribuem para a permanência do aluno-trabalhador na escola; a grade curricular e projeto(s) voltado(s) para o público adulto).

4.3.2 - Questionário

Em um segundo momento, as informações obtidas das entrevistas contribuíram para a formulação de um questionário (Apêndice IV, p. 181), contendo vinte perguntas objetivas, de múltipla escolha, em que o respondente opta por uma das alternativas propostas.

Após esclarecer os objetivos da pesquisa à equipe técnico-pedagógica e aos alunos das duas escolas arroladas neste estudo, a pesquisadora teve aquiescência destes para realização do seu intento. Iniciou-se a aplicação do questionário, sem qualquer interferência da pesquisadora, nas respectivas salas de aula dos discentes da EJA. A coleta abrangeu alunos, de ambos os sexos, com idades e profissões variadas, frequentadores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, no período noturno. Foram distribuídos 200 questionários acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e obteve-se a resposta de 180 inquiridos.

As questões que constituíram o questionário abordaram a trajetória escolar dos estudantes e possibilitaram, pelos dados quantitativos coletados, não somente caracterizar os alunos de EJA, das escolas Fernando Pessoa e Juan Miró (SG.), mas também saber por que este aluno pára de frequentar as aulas e evade depois de ter tomado a decisão de voltar à escola em um determinado período de sua vida.

Esta pesquisa foi apoiada numa revisão da literatura: livros, artigos científicos e revistas impressas e eletrônicas, em que teóricos abordam concepções sobre identidade,

exclusão social; currículo; avaliação; EJA; perfil do aluno da EJA; evasão escolar, entre outrostemas relacionados.

4.4 - Instrumentos de Análise e Interpretação dos Resultados

Inicialmente, a análise dos dados coletados no questionário e nas entrevistas incidiu em categorias pré-definidas (ver acima, p. 68), para se obter maior clareza dos reais motivos da evasão escolar na EJA e para se calcularem as relações deste fenômeno com questões sociais- trabalho, família, exclusão- e estruturais da Unidade educativa.

A partir das respostas abertas obtidas das entrevistas dos sujeitos deste estudo - alunos, professoras e coordenadora - utilizou-se para tratamento dos dados, a técnica de Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2008), em suas etapas de pré-análise; categorização dos dados obtidos; análise interpretação e inferência. Moraes (2006) complementa

“as produções textuais, elaboradas pelo pesquisador a partir de suas análises, incluem inferências dos textos analisados aos seus contextos. Seja a partir de processos indutivos ou intuitivos, o pesquisador, por meio da inferência, ousa ir além do que é evidenciado diretamente, movimento de abstração que garante relevância teórica ao trabalho realizado.” (Moraes, 2006, p.1)

Nesta perspectiva, a Análise de Conteúdo procurou revelar aquilo que estava por trás das palavras, buscando outras mensagens e outras realidades, mostrando particularidades nessas mesmas mensagens. Segundo Bardin (2009, p. 40), a análise não se interessa pelas “descrições dos conteúdos e sim, no que estes nos poderão ensinar após serem tratados”.

Após a análise qualitativa, recorreu-se à análise quantitativa para complementar os dados revelados nas entrevistas. A análise dos dados coletados com o questionário apoiou-se nas categorias do modelo subjacente ao estudo e suas hipóteses orientadoras. Foi complementada com a utilização de tabulação e de gráficos para organização, exploração e tratamento estatístico destes dados.

Neste momento, tendo salientado o referencial inicial do método de análise dos instrumentos empregados, consideramos relevante apresentar ao leitor, as nomenclaturas utilizadas como representação gráfica desta pesquisa, para facilitar a identificação das escolas pesquisadas e dos sujeitos entrevistados. Portanto, fica estabelecido que, para as escolas, usar-se-ão as siglas EA e EB, respectivamente, escola A (Fernando Pessoa) e escola B (Juan Miró);

para os alunos entrevistados, apresentar-se-ão as seguintes abreviaturas: Sa – aluno a, Sb – aluno b, Sc – aluno c, Sd – aluno d, Se – aluno e, Sf – aluno f e Sg – aluno g. Para as professoras entrevistadas as siglas PA, PB e PC, respectivamente, professora A, professora B e professora C. E para a coordenadora geral da EJA a sigla CG.

É importante também registrar que a seguir à sigla dos alunos, das professoras e da coordenadora, o número que se apresentar corresponde ao número da pergunta respondida pelo entrevistado, de acordo com o roteiro das entrevistas (Apêndices I a III, pp.114-176).

4.5 - Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita com base em dois instrumentos: entrevistas semi-estruturadas e questionário. Adotou-se este tipo de entrevista, porque o roteiro previamente elaborado permite ao informante responder livremente às questões; porém o entrevistador pode intervir, quando o entrevistado se distancia do foco da pergunta.

Como aporte teórico, Manzini (1990/1991, p.154) apresenta a entrevista semi-estruturada como sendo instrumento focalizado em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, visto que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Concordando com a ideia de Manzini, Triviños (1987, p.146) defende a necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Entretanto, na concepção deste autor, a entrevista semi-estruturada não só possui questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema a ser investigado- evasão escolar na EJA-, como possivelmente, estes questionamentos podem gerar novas hipóteses, a partir das respostas dos informantes. Para Triviños, a questão principal é sempre retomada e posta pelo investigador-entrevistador.

A escolha da entrevista semi-estruturada neste estudo deu-se porque a coleta dos dados acontece no ambiente natural- a escola- e ainda, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade[...]”. Na concepção do autor, este tipo de entrevista valoriza o processo e não apenas o resultado; preocupa-se em “manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”(Triviños, 1987, p. 152).

A opção pela utilização também do questionário justifica-se por diversas razões, a saber: permite que o pesquisador conheça algum objeto de estudo (OLIVEIRA, 2005); possibilita confirmar ou não as hipóteses orientadoras deste estudo; fornece dados complementares aos obtidos nas entrevistas e ainda, permite traduzir em números, as opiniões e informações dos discentes, relativas ao sujeito, à instituição educativa, ao fenômeno estudado, entre outras.

O levantamento de dados teve por base os anos de 2012 e de 2013. A investigação ocorreu nas Escolas Municipais Fernando Pessoa e Juan Miró, em São Gonçalo (RJ). Estas possuem porte médio e atuam tanto no ensino fundamental regular quanto na EJA. Nestas instituições educativas foram realizadas entrevistas e em conformidade com a conduta em pesquisas de natureza exploratória, tivemos o cuidado de preservar o sigilo das informações e dos sujeitos envolvidos no estudo. Assim, os nomes das escolas, das professoras, da coordenadora e também dos alunos pesquisados são fictícios.

Inicialmente, após contato e esclarecimentos sobre o teor da pesquisa, feitos pela investigadora, todos os alunos evadidos aceitaram prontamente participar na amostra, marcando dia, horário e local da entrevista, segundo suas disponibilidades.

Assim, a coleta de dados dos sete alunos deu-se através de visita à residência deles; á locais públicos (biblioteca) e à própria escola na qual estudam, todos localizados no município foco desta pesquisa.

A coleta de dados das educadoras de EJA ocorreu na própria Unidade escolar na qual trabalham, no dia e horário estipulados pelas mesmas. Participaram com satisfação na entrevista, pois segundo elas, “amam o que fazem”, que é trabalhar com Jovens e Adultos e ser partícipes de suas histórias.

A coordenadora geral do município convidada a participar da pesquisa, atendeu prontamente. A coleta de dados deu-se na Secretaria Municipal de Educação, em três dias consecutivos, mas devido o volume de trabalho do setor e os inúmeros chamados do seu superior para reuniões, algumas questões ficaram incompletas.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

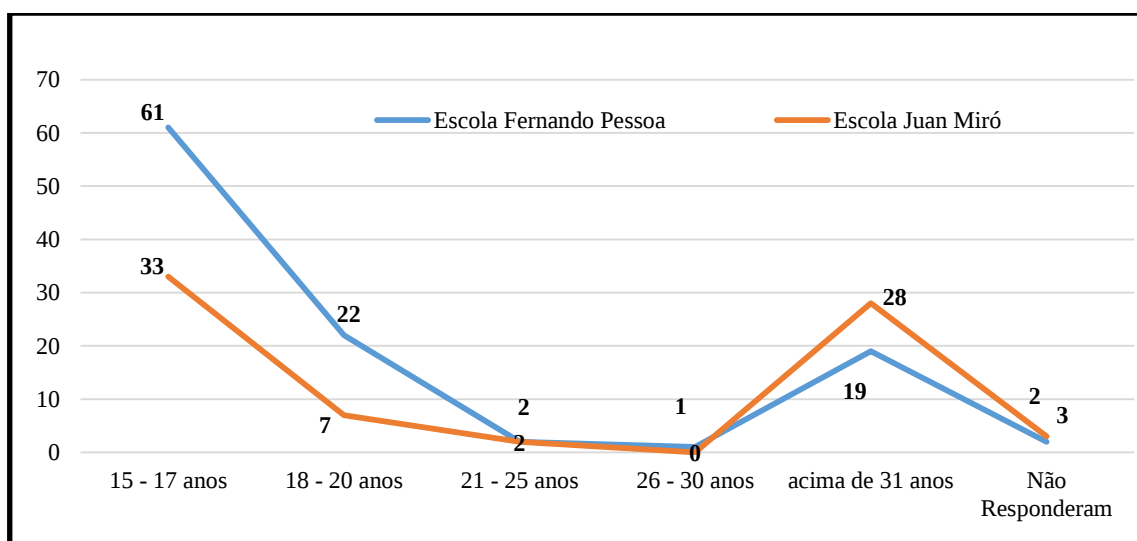
5.1 Questionário

5.1.1 – Caracterização dos alunos da EJA

Os gráficos 1 a 4 apresentam o perfil dos alunos da EJA das escolas arroladas na pesquisa. O **Gráfico 1** mostra a distribuição dos alunos por faixa etária. A escola A (Fernando Pessoa) possui 61 alunos em idades entre 15-17 anos; 22 alunos entre 18-20 anos; 2 alunos entre 21-25 anos; 1 aluno entre 26-30 anos; 19 discentes acima de 31 anos e 2 alunos não responderam. A escola B (Juan Miró) possui 33 alunos em idades entre 15-17 anos; 7 alunos entre 18-20 anos; 2 alunos entre 21-25 anos; 28 alunos acima dos 31 anos e 3 discentes não responderam.

Percebeu-se que tanto a escola A quanto a escola B é composta, majoritariamente, de alunos adolescentes, embora a presença de discentes acima de 31 anos, nas duas Unidades, seja significativa. Estes dados causaram surpresa, pois apontaram mudança do público da EJA: outrora composto de adultos (principalmente idosos) que não completaram sua escolarização em idade própria; hoje, basicamente de jovens, com histórico de sucessivas reprovações no ensino regular.

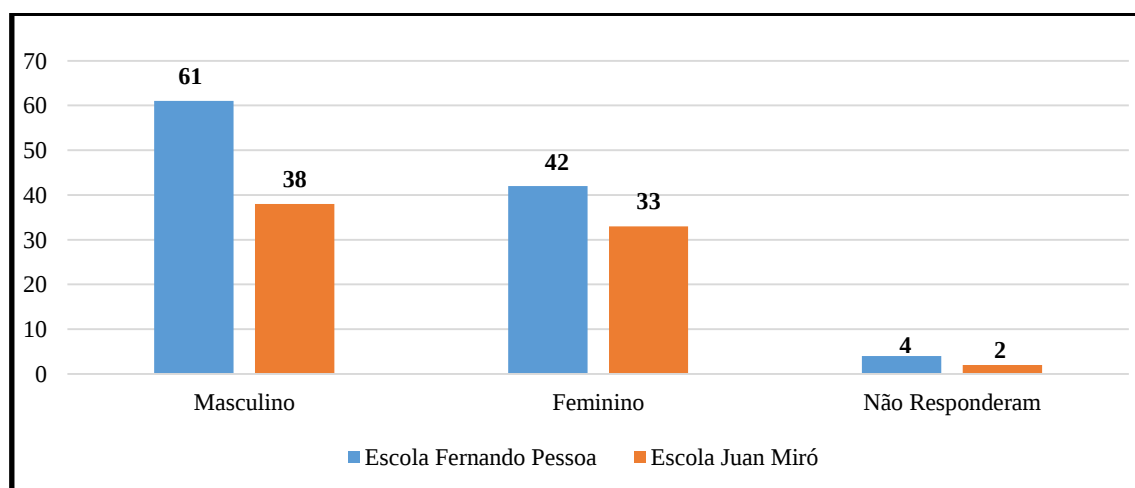
Gráfico 1 - Faixa Etária



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

Outra ilustração do perfil da EJA que se mostra no **Gráfico 2** refere-se à presença maciça de alunos (sexo masculino) nas salas da EJA, sendo 61 alunos da escola A (Fernando Pessoa) e 38 alunos da escola B (Juan Miró). Já o público feminino da escola A (Fernando Pessoa) corresponde á 42 alunas, enquanto da escola B (Juan Miró) são 33 alunas. Ainda, 4 alunos da escola A e 2 alunos da escola B não se identificaram. Estes dados apontam significativa mudança do perfil dos alunos que frequentam a modalidade, pois ao longo de sua trajetória foi composta quase exclusivamente de mulheres e atualmente vê-se a crescente inserção masculina na EJA.

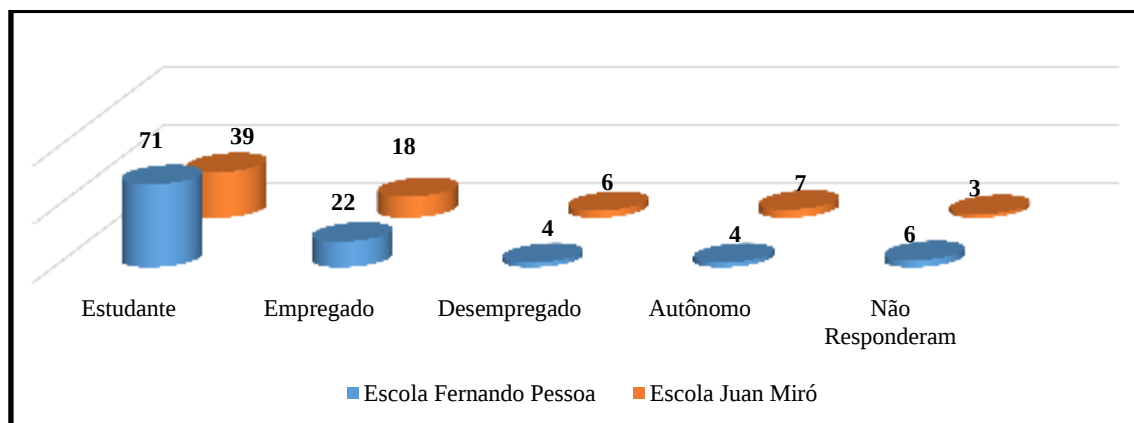
Gráfico 2 - Sexo



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

O **Gráfico 3** mostra a ocupação dos alunos: A escola A (Fernando Pessoa) possui 71 estudantes; 22 empregados; 4 autônomos; 4 desempregados e 6 não responderam. A escola B (Juan Miró) possui 39 estudantes; 18 empregados; 6 desempregados; 7 autônomos e 3 não responderam. Embora a grande maioria dos alunos (jovens) tenha se classificado como estudante, muitas vezes, evade da escola por necessidade de ingressar no mercado de trabalho como forma de sobrevivência; trabalha informalmente ‘fazendo bicos’; se submete a emprego sem direitos trabalhistas e com jornada de trabalho intensa que ‘têm que conciliar com o estudo’.

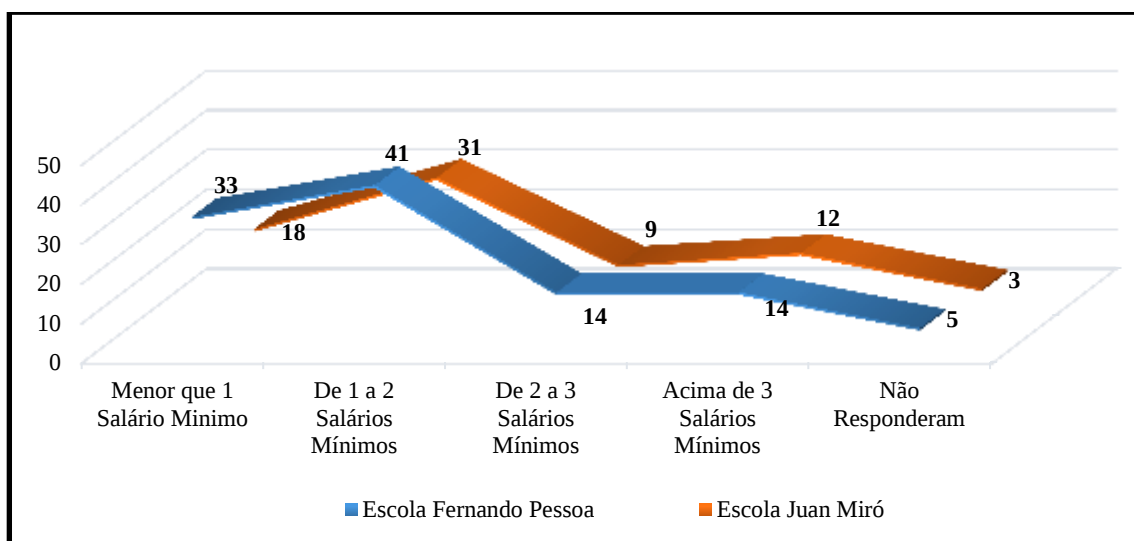
Gráfico 3 - Ocupação do Aluno da EJA



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

Estas condições econômicas e sociais desfavoráveis do público jovem e adulto são vistas no **Gráfico 4**, que aponta a seguinte renda familiar dos discentes investigados: A escola A (Fernando Pessoa) possui 33 famílias que tem de sobreviver com menos de 1 salário mínimo/mês; 41 famílias com 1 a 2 salários mínimos/mês; 14 famílias com 2 a 3 salários/mês; 14 famílias com 3 ou mais salários/mês e 5 discentes não responderam. Já a escola B (Juan Miró) possui 18 famílias com menos de 1 salário/mês; 31 famílias com 1 a 2 salários mínimos/mês; 9 famílias com 2 a 3 salários mínimos/mês; 12 famílias com 3 ou mais salários/mês e 3 discentes não responderam.

Gráfico 4 - Renda familiar



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

Todos estes dados têm reforçado a relevância da evasão escolar como questão social: há um efeito sinérgico entre as condições sociais que fomentam a evasão escolar, e as consequências desta, que por sua vez gera uma série de prejuízos tanto para a sociedade civil como para o próprio discente. Ruiz (2007) ratifica este pensamento, pois segundo ele,

“As causas da evasão escolar estão ligadas às condições econômicas e sociais adversas de grande proporção de alunos da rede pública. O percentual de alunos de 1ª e 8ª séries oriundos de família com renda per capita a meio salário mínimo é de 55,4% e 36,4%, respectivamente” (Ruiz, 2007, p.12).

Ao evadir, estes indivíduos tornam-se trabalhadores sem qualificação, mal remunerados e sempre a mercê do desemprego. Dessa forma reproduz esse modelo em um ciclo vicioso passando de geração para geração. Segundo Nascimento (2009):

“O impacto negativo ocorre nos planos pessoal, político, social e econômico. É um impacto profundo na condição de sujeito[...]. Cada um deve ser sujeito de sua vida, e a falta de acesso à educação empobrece os horizontes” (Nascimento, 2009).

Evidencia-se então, a preocupação constante dos discentes da EJA com a questão do trabalho. A vontade de acelerar os estudos e tornar mais rápida a conclusão deste é fator primordial para a classe trabalhadora.

5.1.2 – A dimensão quantitativa

A análise dos dados coletados na secretaria das escolas permitiu conhecer também o número de matriculados do 2º segmento, nas duas instituições educativas pesquisadas, conforme os gráficos a seguir. **O Gráfico 5** mostra que a procura da EJA, na Escola Juan Miró, nos 1º semestres de cada ano, ou seja, em 2012 (264) e em 2013 (151) é superior à procura nos 2º semestres dos respectivos anos: 2012 (147) e 2013(112). A incidência de maior número de matrículas nos 1º semestres, segundo PA, é devido à procura (prioridade e necessidade) de trabalho por parte dos alunos da EJA, frente à perspectiva do aumento da oferta- e possível contratação- para serviços temporários no final de ano. Para PA.7, esta é a época em que ”os alunos vão atrás de uma vaga nas lojas etc.”

Confrontados o número de matriculados e evadidos da Escola Juan Miró, obteve-se o seguinte quantitativo de abandono deste segmento de ensino, conforme **Gráfico 6**: (107) no 1º semestre/2012 e (33) no 2º semestre/2012; (6) no 1º semestre/2013 e (70) no 2º

semestre/2013, índices que apontam o altíssimo percentual (40,53% e 22,45% em 2012); (3,97% e 62,50% em 2013) de evasão nestes períodos, consecutivamente. Todavia, as medidas de enfrentamento do fenômeno serão explicitadas mais adiante, na análise das entrevistas às professoras e à coordenadora geral da EJA do município.

Gráfico 5 - Matrículas da EJA- 1º e 2º semestres / 2012 e 2013

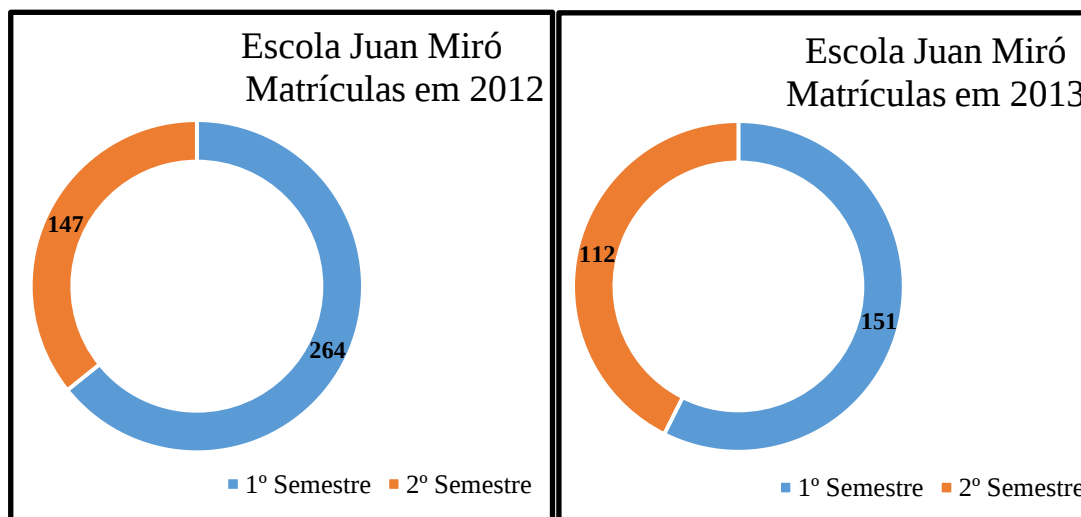
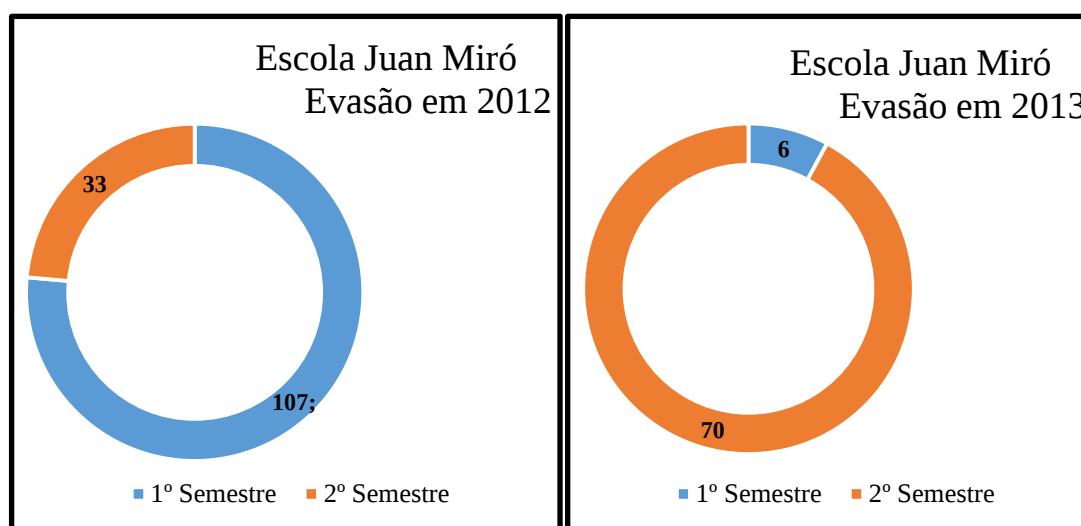


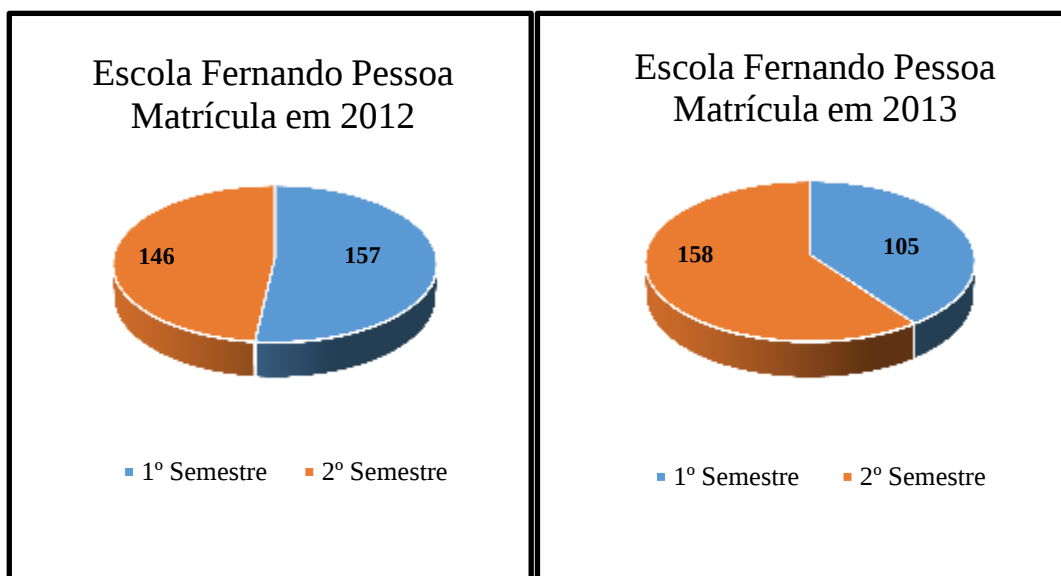
Gráfico 6 - Evasão da EJA- 1º e 2º semestres / 2012 e 2013



A seguir, o **Gráfico 7** mostra o número de matriculados na EJA, da Escola Fernando Pessoa, no 1º semestre/2012 (157) um pouco maior que no 2º semestre/2012 (146). No entanto, no ano seguinte, o número de matriculados no 1º semestre/2013(105) caiu

consideravelmente em relação ao 2º semestre/2013(158), contrariando a realidade encontrada em outras escolas da rede municipal, conforme Tabela 1 (pág.80).

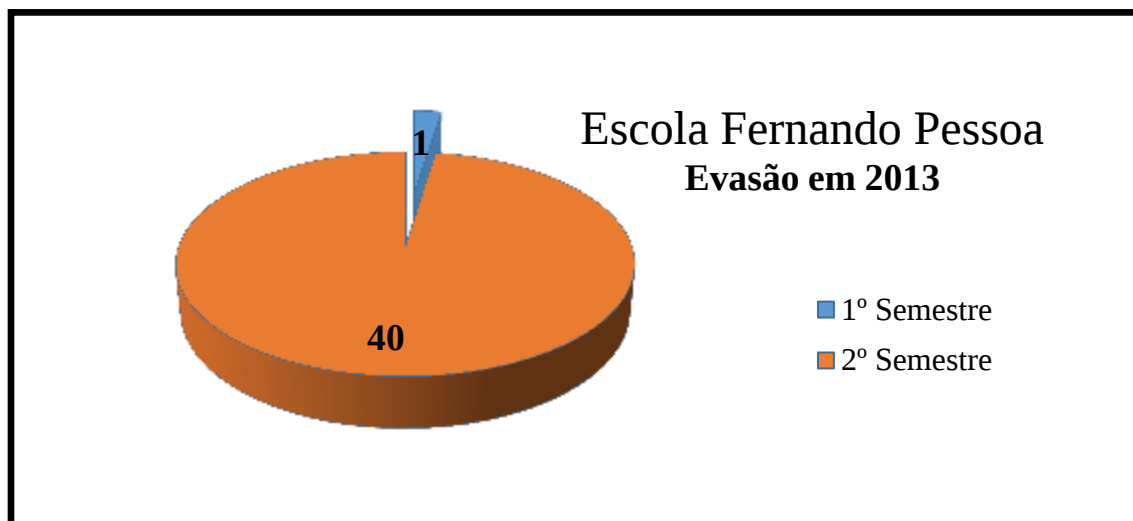
Gráfico 7 - Matrículas da EJA- 1º e 2º semestres / 2012 e 2013



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escola Fernando Pessoa

Durante a pesquisa, aparece um dado inusitado referente ao quantitativo de evasão da Escola Fernando Pessoa, a saber: não houve registro de abandono no 2º segmento da EJA, nos dois semestres/2012. Este fato surpreendeu tanto a secretária quanto a pesquisadora, parecendo duvidoso. Entretanto, no ano seguinte, no 1º semestre, ocorreu (1) evasão e no 2º semestre (40), conforme mostra o **Gráfico 8**:

Gráfico 8 - Evasão da EJA- 1º e 2º semestres /2013



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escola Fernando Pessoa

Ao analisar os dados quantitativos da evasão escolar coletados da Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento (SEMED), identificou-se altíssimo índice de evasão no 2º segmento do Ensino Fundamental, das 23 escolas municipais que oferecem a modalidade EJA. Na **Tabela 1**, estes dados são discriminados de maneira específica.

Ao confrontar as matrículas (3.789) com o nº de evadidos (1.063) obtêm-se no 1º semestre/2012, o percentual (28,05%) de evasão; no 2º semestre/2012, as matrículas (2.698) diminuem, segundo **CG**, devido às ofertas de trabalho de final de ano, porém ao confrontá-las com o nº de evadidos (676), verifica-se o percentual (25,05%) de evasão menor que o 1º semestre, porém alto; as matrículas (2.593) do 1º semestre/2013 confrontadas com o nº de evadidos (341) mostra o percentual (13,15%); comparando ainda, as matrículas (2.605) com o nº de evadidos (661) obtêm-se no 2º semestre/2013, um percentual (25,37%) de evasão bem maior, em relação ao 1º semestre/2013.

Tabela 1 - Comparativa Matrícula x Evasão – Escolas Municipais de São Gonçalo

2º Segmento do Ensino Fundamental – EJA							
1º Semestre				2º Semestre			
2012		2013		2012		2013	
Matrículas	Evasão	Matrículas	Evasão	Matrículas	Evasão	Matrículas	Evasão
3.789	1.063	2.593	341	2.698	676	2.605	661
	28,05%		13,15%		25,05%		25,37%

Na Tabela 2, os dados acima foram totalizados para dar maior clareza à questão. Por intermédio destes, conclui-se que o nº de matrículas/2012 (6.487) é superior ao nº de matrículas/2013 (5.198) como também o nº de evadidos/2012 (1.739) é maior que o nº de evadidos/2013 (1.002). Sendo assim, os dados confirmam o alto índice de evasão escolar no município investigado.

Tabela 2 - Totalização: Matrícula x Evasão – Escolas Municipais de São Gonçalo

TOTALIZAÇÃO			
2º Segmento do Ensino Fundamental- EJA			
1º e 2º Semestres			
Total no Ano de 2012		Total no Ano de 2013	
Matrículas	Evasão	Matrículas	Evasão
6.487	1.739	5.198	1.002
	26,81%		19,28%

Fonte: Pesquisa de campo, 2013- Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo

Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige postura de ‘desconstrução’ das verdades construídas pelos leitores, assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar. E exige também engajamento, de todos os atores políticos e sociais, no sentido de reduzi-lo significativamente.

Nesta perspectiva, salientamos que esta situação é semelhante ao ato de conhecer citado por Freire (1982), como um desafio, onde se lê que:

“O próprio fato de tê-lo reconhecido como tal me obrigou a assumir em face dele uma atitude crítica e não ingênua. Essa atitude crítica, em si própria, implica na penetração na “intimidade” mesma do tema, no sentido de desvelá-lo mais e mais.

Assim, [...] ao ser a resposta que procuro dar ao desafio, se torna outro desafio a seus possíveis leitores. É que minha atitude crítica em face do tema me engaja num ato de conhecimento” (Freire, 1982, p.86).

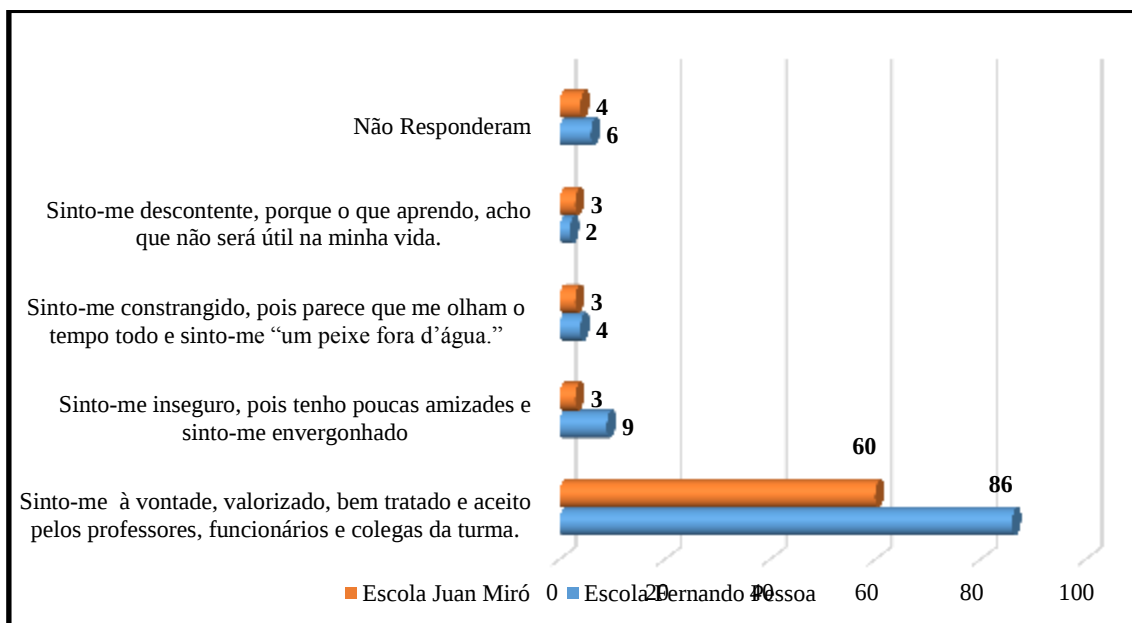
5.1.3 - Representação da escola pelo aluno da EJA

Ao detectar o grande contingente de jovens nas salas de EJA hoje (Gráfico 1, p.74), podemos considerar as elevadas taxas de repetência (e também de evasão), que excluem do sistema educacional um elevado contingente de alunos, como causa e um dos entraves à escolarização em nosso país.

No entanto, um dado curioso chamou à atenção(apresentado no Gráfico 9, p.82): a relação aluno/escola. Majoritariamente, os discentes mostraram-se que se sentem ‘incluídos’ na escola:

- satisfeitos com o ambiente e as relações interpessoais entre seus pares: 86 alunos da escola A e 60 alunos da escola B;
- inseguros: 9 alunos da escola A e 3 alunos da escola B;
- constrangidos: 4 alunos da escola A e 3 alunos da escola B;
- descontentes: 2 alunos da escola A e 3 alunos da escola B;
- não responderam: 6 alunos da escola A e 4 alunos da escola B.

Gráfico 9 - Como você se sente dentro da escola?

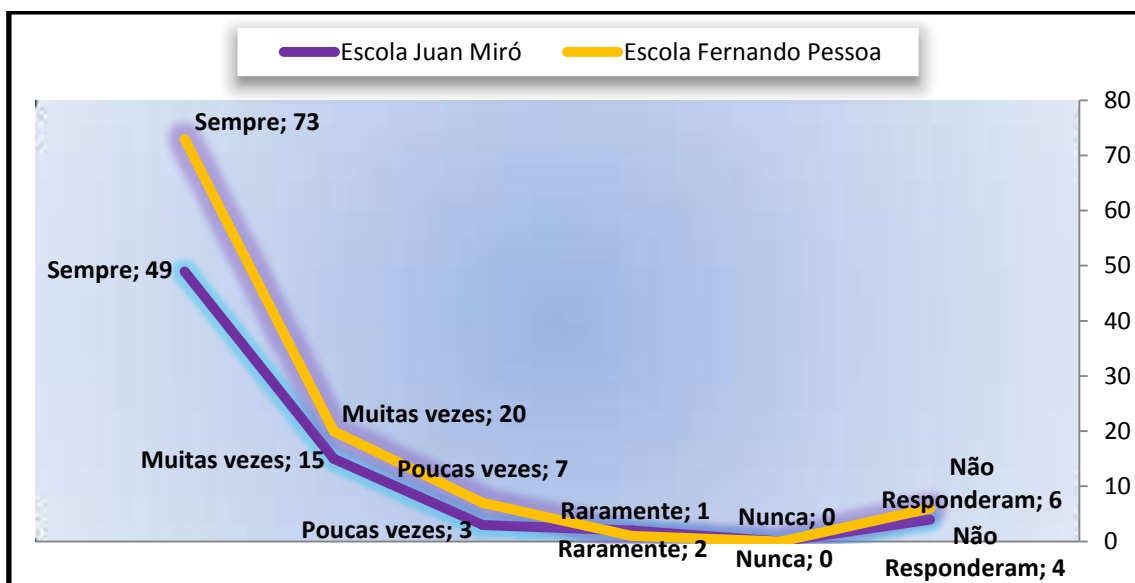


Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

Outro dado coletado da pesquisa de campo, conforme **Gráfico 10** (p.83), refere-se à parcela significativa dos discentes que valoriza os conhecimentos sistematizados pela escola, ou seja, considera-os úteis à vida cotidiana, se comparado ao índice de alunos que não vêm estes conhecimentos como relevantes:

- sempre: 73 alunos da escola A e 49 alunos da escola B;
- muitas vezes: 20 alunos da escola A e 15 alunos da escola B;
- poucas vezes: 7 alunos da escola A e 3 alunos da escola B;
- raramente: 1 alunos da escola A e 2 alunos da escola B;
- nunca: 0 alunos das escolas A e B;
- não responderam: 6 alunos da escola A e 4 alunos da escola B.

Gráfico 10 - Você acha importante para sua vida, o que é ensinado pela escola?

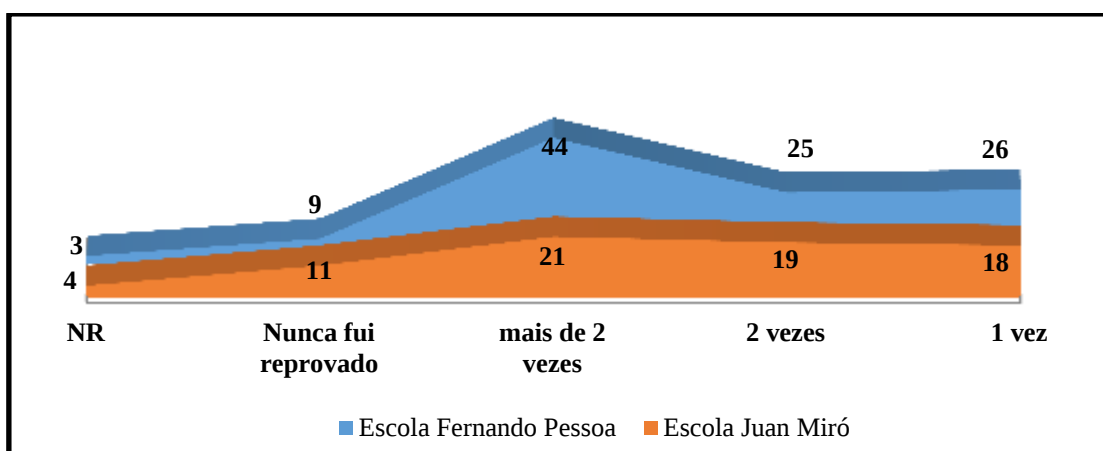


Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

Estes jovens foram incluídos na EJA há pouco tempo, principalmente, devido às sucessivas experiências de fracasso, repetência/exclusão escolar no ensino regular, conforme mostra o **Gráfico 11**:

- número expressivo de reprovações superior a duas vezes: 44 alunos da escola A e 21 da escola B);
- 02 vezes: 25 alunos da escola A e 19 alunos da escola B;
- 01 vez: 26 alunos da escola A e 18 alunos da escola B;
- nunca foi reprovado: 9 alunos da escola A e 11 alunos da escola B;
- não responderam: 3 alunos da escola A e 4 alunos da escola B.

Gráfico 11 - Número de reprovações do aluno – EJA



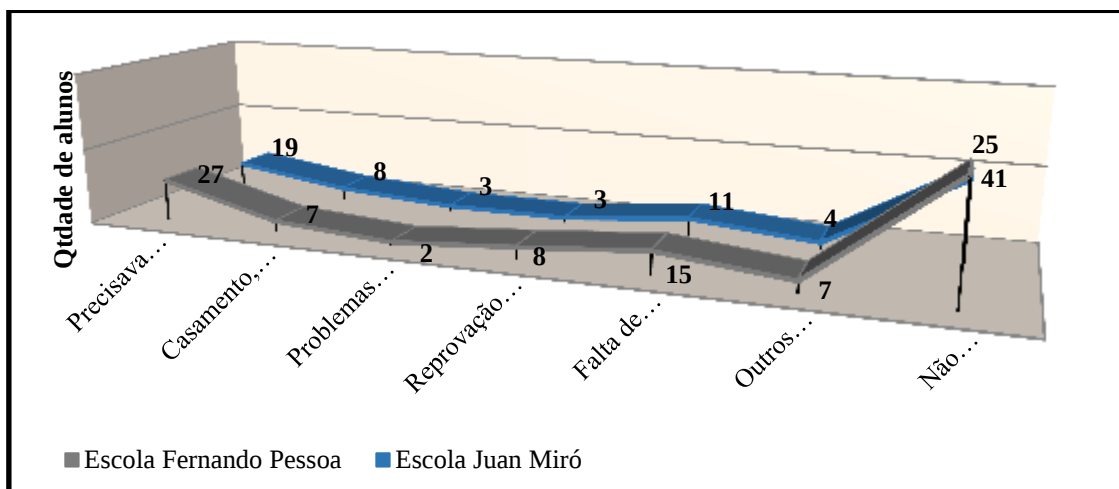
Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

5.1.4 – Os motivos da evasão

O **Gráfico 12** mostra o número exorbitante de alunos (75 alunos da escola A e 52 alunos da escola B) que não responderam a questão sobre evasão. Significa que a maioria destes alunos jovens, não evadiu das escolas estudadas e sim, transferiu-se para a EJA, objetivando a aceleração dos estudos prejudicada por sucessivos processos de reprovação escolar. No entanto, detectamos que o grupo que evadiu da escola citou motivos extraescolares para tal:

- trabalho (27 alunos da escola A e 19 alunos da escola B);
- falta de vontade/incentivo (15 alunos da escola A e 11 alunos da escola B);
- casamento, gravidez e filhos(7 alunos da escola A e 8 alunos da escola B);
- reprovação (8 alunos da escola A e 3 alunos da escola B);
- problemas de saúde(2 alunos da escola A e 3 alunos da escola B)
- outros motivos(7 alunos da escola A e 4 alunos da escola B).

Gráfico 12 - Motivos da evasão escolar

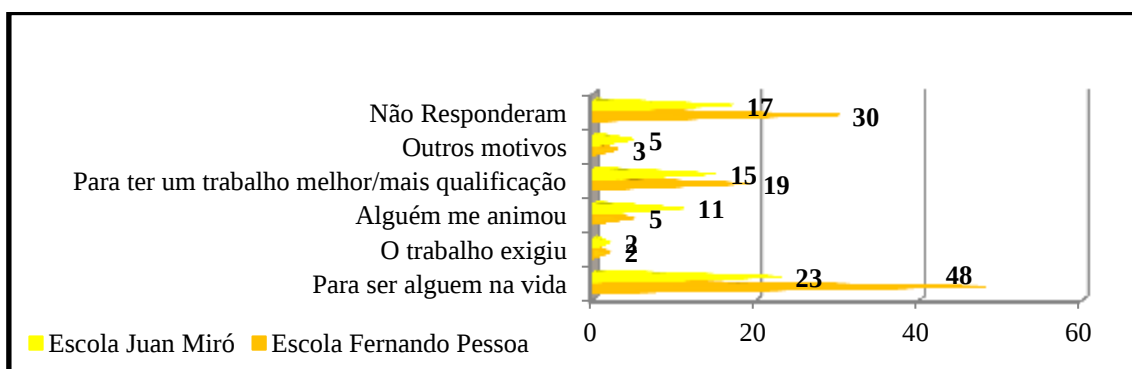


Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

O gráfico anterior apontou principalmente o trabalho como fator determinante da evasão da EJA. Este dado permite equiparar a realidade municipal à realidade nacional. Diante do impasse entre escola e trabalho, o aluno da EJA, geralmente desprovido de recursos financeiros e necessitado de buscar sobrevivência pessoal e de sua família, tem escolhido permanecer no trabalho e relegar a escola.

Outro fator significativo de evasão elencado pelos discentes, visto também no **Gráfico 12**, refere-se à falta de vontade de estudar, possivelmente, decorrente da jornada de trabalho exaustiva e do cansaço.

Gráfico 13 - Motivos para retornar aos estudos - EJA



Fonte: Pesquisa de campo 2013, Escolas Fernando Pessoa e Juan Miró

O **Gráfico 13** indica os motivos de retorno aos estudos, através da EJA:

- futuro para a vida: 48 alunos da escola A e 23 alunos da escola B;
- emprego melhor/ qualificação no mercado de trabalho: 19 alunos da escola A e 15

alunos da escola B;

- incentivo de alguém: 5 alunos da escola A e 11 alunos da escola B;
- exigência do trabalho: 2 alunos da escola A e 2 alunos da escola B;
- outros motivos não especificados: 3 alunos da escola A e 5 alunos da escola B;
- não responderam: 78 alunos da escola A e 40 alunos da escola B.

Este número alarmante de não respondentes corresponde aos alunos que, conforme explicitado anteriormente, não se evadiram e sim, se transferiram do Ensino Regular para a EJA, no período noturno e que têm histórico escolar de sucessivas repetências.

5.2 – Análise de dados: a dimensão qualitativa

Os dados coletados das entrevistas feitas aos alunos evadidos, às educadoras e à coordenadora geral da EJA, consecutivamente, evidenciaram enriquecedoras vivências de cada ser humano, em suas particularidades e subjetividades advindas de diversas situações cotidianas de sua existência.

Para nossa análise, reportamo-nos à concepção de sujeito e a construção de sua ‘identidade’ a partir de Charlot (2000). Segundo este autor, o sujeito é um ser humano, portador de desejos e movidos por esses desejos; é um ser social, portanto, ocupa uma posição em um espaço social e está inscrito em relações sociais; é um ser singular e como tal, tem uma história, interpreta e atribui significados ao mundo e às relações com este estabelecidas. O sujeito é um ser ativo que age no e sobre o mundo, produzindo-se e sendo produzido nesta ação e no conjunto das relações sociais no qual está inserido.

A inferência desta ideia é que todo ser humano é um sujeito e como tal constrói sua ‘identidade’ de várias formas, à medida que recebe interferências diretas dos contextos familiar, escolar, socioeconômico, entre outros.

As informações dos sujeitos investigados revelaram concepções, padrões escolares, motivações do retorno ao estudo e permanência, e principalmente, fatores determinantes do abandono escolar da EJA, tema principal proposto neste estudo. Estas informações também trouxeram à tona problemas relacionados à escola, ao aluno, às questões pedagógicas; além dos impactos negativos da evasão no contexto social gonçalense.

Esta análise buscou, objetivamente, elucidar os indicativos da infrequência e evasão escolar da EJA, confrontando-os às hipóteses orientadoras deste estudo. Pretendeu ainda,

esclarecer a questão relacionada à evasão: estigma ou desafio das escolas públicas de São Gonçalo?

Os resultados desta pesquisa qualitativa foram colocados nos quadros abaixo, de maneira a facilitar a análise comparativa com os dados quantitativos e possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Inicialmente, quando questionados sobre as experiências familiares (Quadro I) e socioculturais (Quadro II), os participantes, majoritariamente, apresentaram modelo familiar típico da zona rural: vida simples e proveitosa na infância, relações saudáveis entre pares e dificuldades financeiras.

Quadro I - Padrões familiares

Conteúdo	Localização
Tranquilidade, boas relações	Sa6- Sc6 - Sd6 – Sg 6,7
Laços positivos todos parentes	Sb7- Sc7- Sd7
Educação firme e positiva	Sb8- Sb15- Sb17
Família numerosa e pobre	Sd 6,7
Infância proveitosa (irmãos, colegas)	Sb 6,7, 8 - Sd7- Se7
Relações conflituosas (marido/pais)	Sc6 - Se6
Criação pacata, poucos amigos, vergonha	Sf7
Cuidar da família/casa após perda mãe	Sg11

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Quadro II - Padrões Socioculturais

Conteúdo	Localização
Criação na roça, trabalho rural	Sb6
Dificuldades econômicas da família	Sb8- Sf6
Trabalhar (dia) e estudar (noite)	Sb8
Criação na cidade, muitas amizades	Se7

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Quando questionados sobre o porquê da evasão escolar na fase adulta (Quadro III), os discentes apresentaram além dos motivos de doença, desânimo, dificuldades de aprendizagem, casamento precoce e filhos, entre outros, também o trabalho. Dos onze sujeitos

participantes, seis apontaram o trabalho como motivo da evasão. Percebe-se assim que uma das maiores preocupações dos alunos evadidos é o sustento da família.

Outro fator determinante da infrequência e do abandono, que emergiu das entrevistas – relacionado ao anterior- se refere ao horário escolar considerado incompatível ao horário de ocupação profissional dos sujeitos. Estes dados permitem dizer que o trabalho – e cansaço decorrente de jornadas extensas de trabalho e de deslocamento deste até a escola – continuam sendo indicativos expressivos do abandono escolar para elevado contingente de alunos da EJA.

Os sujeitos citaram ainda, a composição das turmas de EJA- muitos adolescentes e jovens, misturados a alunos de mais idade – fator dificultante da aprendizagem e causa desânimo e evasão. Este ‘conflito de gerações numa mesma sala’ também apareceu na pesquisa quantitativa (Gráfico 1, p. 76).

Para as professoras, os motivos da evasão escolar, além dos citados pelos discentes, são: falta de perspectiva dos jovens e de incentivo dos pais; opressão/ falta de incentivo do marido, medo de avaliação (prova).

Quadro III - Motivos da Evasão Escolar

Fator	Localização
Doença (pessoal ou familiar)	Sa9, Sb9, Sd6, Sf20, Sg6, PA7
Trabalho	Sb8, Sd6, Se9, Sf6, PA7, PC7
Questões emocionais	Sc9, Se9
Dificuldades de aprendizagem	Sc9, PA7, PB7
Cuidar dos irmãos/ casa	Sd9, Sg8
Desânimo	Se9, Sf6, PB7
Cansaço	Se9, PA7, PB7
Mudança de residência	Sd6, Se9
Casamento precoce e filhos	Sf6, Sg9, PA7
Falta de incentivo	Sf9, PA7
Falta de perspectiva (os jovens)	PB7
Repetência	Se6 - PB7
Horário incompatível	Sa19 – Sb9 – Sc19- Sd6 – Sd10- Sg19, PA7, PB7

Turmas heterogêneas (misturar gerações numa mesma sala)	Sa12 – Sc12 – Sd12 – Sd19 – Se16- PA7- PB7
Opressão do marido /abnegação	PC7
Medo de avaliação (prova)	PC9

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Quando questionados sobre o papel da escola (Quadro IV), os alunos vêm como positivos os seguintes aspectos: condições físicas (espaço, material, merenda, uniforme) e práticas pedagógicas (ensino de qualidade, avaliações frequentes e diversificadas, atividades extraclasse), que constituem fatores propícios à aprendizagem dos discentes.

Quadro IV - Representações da Escola e seus Serviços

Conteúdo	Localização
Ajuda o aluno	Sa12- Sc12- Sc20- Se12 - Sf12 - Sg12- PA5- PB9-PC9
Acolhimento/ respeito às diferenças	Sb12- PA5- PC6
Oferece tudo (material, uniforme, merenda)	Sa12- Sd12- Sd19
Estrutura: avaliações frequentes/ diversificadas	Sa18 - Sb18 - Sc18- Sd18 - Se18 -Sf18 -Sg18- PC9
Horário flexível	Sb19- Sd19 - Se19 -Sf19 -Sg19
Trabalha raciocínio crítico/cidadania	PA5
Valoriza ‘bagagem do aluno’	PA5, PB6, PB9, PC5
Trabalha autoestima	PA5
Socializa / inclui	PC6
Problema com o Riocard	PA7
Estrutura: currículo desajustado...	Se12, PA5, PC5
Metodologia arcaica e pouco atrativa	Se14
Desvalorização salarial (prof)	Se14

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Nesta perspectiva, os relatos das professoras, apresentaram também ações de ajuda e de acolhimento. Entretanto, as professoras elencaram outros papéis da escola, a saber:

trabalhar raciocínio crítico, cidadania, elevação da autoestima; socializar, incluir; valorizar conhecimentos gerais dos alunos e elaborar currículo associado à realidade discente.

Um dado curioso mostrado no quadro anterior se refere à ‘horário flexível’, considerado aspecto positivo da escola. Este se justifica porque, no momento da pesquisa, dos sete alunos entrevistados, dois não trabalhavam, três trabalhavam próximos à escola e dois não eram favoráveis à mudança do horário- começando mais tarde e acabando mais tarde-, pois afirmaram que esta, poderia prejudicar ainda mais a frequência dos discentes à escola.

Nos relatos dos alunos, apareceram aspectos sociais que independem de resoluções da escola e sim, de órgãos governamentais de âmbito municipal. Estas mudanças se referem à questão do transporte público, que é deficiente na região e à necessidade de contratação de profissional especializado (psicólogo) para atendimento dos alunos na escola.

Quando questionados sobre o papel dos professores de jovens e adultos (Quadro V), os discentes destacaram somente aspectos positivos, isto é, atenção, colaboração, acolhimento, linguagem (explicação) clara e relações interpessoais saudáveis.

Para as entrevistadas, a atuação dos professores no processo ensino-aprendizagem de adultos, deve fundamentar-se nas boas relações interpessoais e numa metodologia diferenciada da ‘tradicional’ aplicada ao ensino regular. Isto se justifica porque, o discente da EJA, segundo as docentes, traz para a escola “bagagem cultural” adquirida na vida e deve ser valorizada através de atividades intra e extraescolares. Atividades estas, que visem também resgatar e elevar a autoestima do discente, majoritariamente, baixa nesta modalidade de ensino.

Quadro V - Representações dos Professores e Funcionários

Conteúdo	Localização
Tranquilos, atenciosos, carinhosos	Sa16- Sc12 -Sd16 -Sf16- Sg16
Direção: colaborativa	Sa16
Explicam muito bem	Sb16 -Sd16 -Se16 - Sf16 - Sg16
Colegas, funcionários prestativos	Sa17- Sb17 - Sf17
Relações interpessoais saudáveis	Sa12 - Sb16 - Sd16 - Se16 -Sf16- PA5- PB6-
Elevação da autoestima	Sa20- PC9
Relação conflituosa com mais jovens	Sc17
Metodologia diferente do regular	PA7, PB6, PC8
Difundir novos conhecimentos	PB6
Resgatar autoestima do aluno	PB6

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Os dados abaixo (Quadro VI) mostram que parcela significativa dos discentes entrevistados considerou relevante e útil à vida, os saberes difundidos pela escola e fora dela. Este dado foi constatado anteriormente na pesquisa quantitativa (questionário).

Quadro VI - Valoração dos Conhecimentos Oferecidos

Conteúdo	Localização
Fundamentais, presentes no cotidiano	Sa13- Sc13 - Se12
Escolares e extraescolar	Sb13 - Sf14- Sg14
Ensino de qualidade	Sc16
Úteis à vida	Sd13 - Sd15,18 -Se20 - Sf13 -Sg13
Traz realização pessoal, melhora os relacionamentos	Sg20

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Quando questionados sobre razões da permanência do discente na instituição educativa (Quadro VII), grande parcela dos sujeitos condicionou a eficácia do trabalho escolar, fundamentalmente, às relações interpessoais saudáveis. Este pensamento é ratificado por Vygotsky (2003, pp. 117-118), pois sinaliza que a aprendizagem compreende relações entre pessoas;quando em cooperação com seus companheiros.”

Os alunos investigados apontaram ainda, as avaliações frequentes e diversificadas e realização de atividades de promoção da motivação na escola e elevação da autoestima destes como fatores determinantes à continuidade dos estudos.

Para as educadoras, basicamente, os fatores são: horário flexível ao aluno trabalhador, currículo associado à realidade discente, linguagem- especialmente do professor- mais clara ao público adulto e realização de mais atividades extracurriculares.

Quadro VII - Fatores de Permanência na Escola

Conteúdo	Localização
Relações interpessoais saudáveis	Sa12, Sb12, Se12, PC8
Avaliações freqüentes e diversificadas	Sa18
Motivação na escola	Sa20,
Elevação da autoestima	Sa20, Sc 14
Flexibilização do horário escolar	PB7- PC9
Ajuste do currículo à realidade	PB7- PC8
Linguagem mais clara	PA6
Mais atividades extracurriculares	PB7, PC8

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Quando questionados sobre os motivos do retorno ao estudo (Quadro VIII), os sujeitos pesquisados- discentes e docentes- elencaram o incentivo de alguém próximo, qualificação profissional, força de vontade de aprender a escrever e falar melhor em público e acolhimento; um aluno ainda citou ‘passar em concurso público’. Dos sete discentes participantes, quatro mostraram motivação de ‘fazer faculdade’.

Entretanto, toda motivação para o estudo- apresentada no quadro abaixo e também no **Gráfico 9** (como o aluno se sente dentro da escola)- parece desaparecer quando se depara com as exigências do mercado de trabalho e a extensa carga horária associada a difíceis condições físicas (próprias e de seus familiares) e emocionais; transforma-se em desmotivação e ocasiona normalmente, a infrequência e a evasão. Desmotivação esta, percebida na maioria dos relatos, pelo tempo que os discentes ficaram longe dos bancos escolares, alguns casos, até mais de 30 anos fora da escola.

Outro dado relevante relaciona-se às aspirações dos alunos ao ingressar na EJA. Para estes alunos, a procura desta modalidade se deve á intenção de acelerar os estudos e obter diploma. Na concepção dos alunos, o alcance destes objetivos, possibilita a conquista de “emprego melhor” e a realização pessoal. Além dos motivos do retorno à escola citados anteriormente, as docentes elencaram socialização, autoafirmação e obrigação dos pais (adolescentes).

Quadro VIII - Motivos do Retorno à Escola

Conteúdo	Localização
Incentivo de parentes, amigos, professores	Sa15- Sc20 -Se20- Sf6,20- Sg20- PB9
Fazer faculdade	Sa13, Sc20, Se14, Sf20
Disponibilidade de tempo	Sg20
Força de vontade	Sa14, Sf20, Sg20- PB9
Vontade de escrever melhor, aprender a falar, apresentar-se	Sa20, Sc12 Sd15,19 – PA6
Socialização	Sa20- PC9
Qualificação profissional / ascensão social	Sb15, Sc13, Se14,20 – PA9- PB9
Acolhimento	Sb20, PA9, PB9
Passar em concurso público	Se14
Autoafirmação / aumentar autoestima	PA9
Pais obrigam (adolescentes)	PA9
(Procura da EJA)- acelerar os estudos e obter diploma	Sa15, Sb15, Sc15, Sd15, Se14, Sf15, Sg15

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Quando questionadas sobre mudanças no sistema de ensino para garantir a permanência do aluno-trabalhador na escola (Quadro IX), as docentes sugeriram mudanças de cunho político-social, isto é, realização de cursos de capacitação para professores de EJA nas faculdades; cursos de formação continuada (reciclagem); oferta de EJA em outros turnos; aumento da oferta de cursos de EJA na rede municipal e por último, mas não menos importante, a parceria entre escolas e empresas (estágio).

Quadro IX - Mudanças no Sistema de Ensino Favoráveis à Permanência do Aluno na EJA

Conteúdo	Localização
Transporte local deficiente	Sd19, Sf19
Psicólogo- trabalhar autoestima	Sf12
Cursos de capacitação para prof (faculdade)	PB7
Cursos de formação continuada(reciclagem)	PA7
Oferta de EJA em outros turnos	PB7
Aumento da oferta na rede municipal	PB7
Parceria Escola e empresas	PB7

Fonte: Entrevistas realizadas no período de Maio a Julho de 2013.

Cabe salientar que dois alunos apontaram também mudanças sociais referentes à questão do transporte público, que é deficiente na região e à necessidade de contratação de profissional especializado (psicólogo) para atendimento dos discentes na escola. Estas mudanças, no entanto, não correspondem às atribuições da escola, mas sim, de órgãos governamentais de âmbito municipal.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos junto à coordenadora geral da EJA do município (CG). Questionada sobre fatores de contribuição à permanência do aluno adulto na escola, CG.6, de forma bem concisa, indicou uma escola que atraia o aluno, atenda às suas necessidades e o respeite.

Sobre mudanças em andamento para a modalidade EJA, CG.10 afirmou que, no momento, está focada em mudanças na ‘grade curricular’. No entanto, CG sinalizou a possibilidade de haver outras mudanças.

Concernente às metas/projetos da Secretaria Municipal a curto, médio e longo prazo para a EJA, CG.9 citou dois projetos em andamento: EJA Especial- atendimento a aluno portador de necessidades especiais- e EJA Profissionalizante-atendimento a aluno do 2º segmento do Ensino Fundamental, cujo escopo diminuir o fluxo de adolescentes do ensino regular para a EJA.

Relatou também o desenvolvimento do projeto Brasil Alfabetizado- criado pelo Governo Federal-, no município de São Gonçalo. Segundo a coordenadora (CG.12), este projeto colabora para aprendizagens significativas e muitas vezes, diminuir a evasão, devido o compromisso e envolvimento dos educadores sociais com os alunos, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, a coordenadora salientou que dois projetos- o acima citado e o Brasil Alfabetizado em Clínica Psiquiátrica, pioneiro no país- sofreram, recentemente, corte de gastos (política pública), os quais diminuíram muito a oferta e o número de profissionais envolvidos nos programas. Esta ‘postura’ do governo municipal representa total descaso com a educação, pois a vê como ‘gasto’ e não investimento e prioridade.

No tocante os cursos de formação continuada do professor da EJA, CG.11 assumiu não haver promoção destes por parte da Secretaria de Educação do Município. Considerou a situação da EJA hoje, nas escolas gonçalenses, deficiente e preocupante, pelo fato, por exemplo, de não haver concurso e cursos de capacitação de professor da EJA. Para CG, estes fatores causam diminuição da qualidade da educação no município, uma vez que são mandados para a EJA, ‘qualquer’ professor em fase de readaptação, aposentadoria ou complementação de carga horária.

Ao finalizar a entrevista, CG.11, reconheceu a necessidade ‘urgente’ de capacitação de professores da EJA, mas não apresentou nenhuma proposta concreta para tal.

5.3– Discussão dos resultados

As entrevistas e os dados estatísticos coletados permitiram constatar que a evasão constitui um estigma, que vêm se perpetuando ao longo de décadas neste local, devido, principalmente, à estrutura arcaica da escola e pouco atrativa ao aluno e o descaso do poder público com a EJA, traduzido em raros e isolados projetos, desenvolvidos pelo governo e demais órgãos/agentes sociais co-responsáveis, de combate a este complexo problema da educação municipal.

Foi possível atestar também que a evasão escolar efetivamente é um grande desafio a ser enfrentado por aqueles que buscam educação de qualidade, mais humana e equitativa a todos os cidadãos. Vê-se que a escola atual não está preparada para receber o público (jovem e adulto) que a procura. Desconhecendo as especificidades dos alunos, tenta uniformizá-los; além de cumprir um currículo único, como se todos fizessem parte do mesmo grupo social.

Fala-se, por exemplo, da crença-fruto do senso comum-, de que a evasão escolar é um fenômeno social ‘natural’, frequente e inevitável. Evidentemente este não o é; todavia, é produzido pela ação humana, mas por não ser desejável, os sujeitos eximem-se da responsabilidade da sua produção, o que acaba parecendo algo natural. Opondo-se á esta postura de omissão, toda a sociedade - órgãos governamentais, ONG’s, escola, família –deve-se engajar no enfrentamento do abandono escolar; criar novas e eficazes estratégias de combate ao alto índice que se apresenta na realidade educacional gonçalense.

Reportando-nos às categorias abarcadas neste estudo, destacamos como primeira, os “Padrões familiares e socioculturais.” A análise dos perfis dos discentes participantes tanto da pesquisa quantitativa (Gráfico 4) quanto da qualitativa (Quadro I) permitiu detectar algumas semelhanças- relevantes ao estudo- entre eles: oriundos de famílias de classe social baixa; renda familiar insuficiente à uma vida digna; escolarização interrompida diversas vezes e ‘vítimas’ da exclusão socioeducacional.

Nesta categoria, encontram-se as vivências pessoais dos alunos, marcadas pelos efeitos da exclusão socioeducacional- entre eles, a evasão escolar- e pelo convívio familiar arraigado em momentos de dificuldades, alegrias, doenças, perdas, atenção, carinho, conflitos ou falta de oportunidade de ensino (Quadro II).

Este estudo considera a família não apenas como reprodutora de valores, normas sociais e condutas que dirigem a convivência entre as pessoas, mas também reprodutora de representações e de formas de ver e de viver a vida, uma vez que enquanto instituição social, “a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais”(Bourdieu,1996, p.131).

O valor conferido á família enquanto corpo social e seu papel como reprodutora dos elementos acima explicitados emergiu no depoimento de quase todos os discentes entrevistados, quando relataram suas experiências familiares na infância e os conhecimentos outrora adquiridos (Quadro I).

Concorda-se com as propostas das professoras (Quadro IV) de que, não apenas os saberes difundidos pela escola, mas também os provenientes do convívio familiar e da cultura popular- que o aluno adulto traz para a escola-, necessitam ser respeitados e valorizados pela comunidade escolar, especialmente, na elaboração do currículo e no desenvolvimento de práticas pedagógicas cotidianas da EJA, tal qual Freire alertava há alguns anos.

Assim, contribua na produtividade da escola, isto é, na conclusão dos estudos pelo aluno e na apropriação do saber científico e sistematizado; também para a permanência do discente na escola, visto ser esta a principal estratégia de transformação social. A exclusão social configurada aqui no espaço escolar institucionalizado representa a inserção à EJA, como alternativa de ensino fundamental regular.

Nesta perspectiva, López Ocaña e Zafra Jiménez (2006, p.25), dizem que “a aceitação da diversidade deve ser o ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos,” assim como a aceitação da subjetividade de cada educando tornam-se elementos indispensáveis à construção de uma prática educativa eficiente e de uma educação digna a todos os seres humanos.

Os “fatores determinantes da evasão escolar da EJA” concentraram-se na segunda categoria. Antes de analisá-los, precisa-se esclarecer que os questionários aplicados aos alunos evidenciaram alto índice de repetência nas duas escolas pesquisadas (Gráfico 11), porém também nas entrevistas, significativo percentual de evasão escolar (Gráficos 6 e 8, Tabelas 1 e 2, respectivamente), que é o objeto deste estudo.

O trabalho, necessário à sobrevivência de todo ser humano apareceu, de forma expressiva, como um dos indicativos da não conclusão do ensino fundamental regular na ‘idade própria’(Gráfico12). Devido às dificuldades financeiras, os discentes participantes tiveram de abandonar os estudos e trabalhar cedo para ajudar no sustento da família; muitas

vezes, forçados pelas circunstâncias, a migrar de uma região ou município em busca de trabalho.

Para os participantes, o trabalho continua a provocar, ainda na fase adulta, a interrupção dos estudos de jovens e adultos. Por não conseguir conciliar o horário de ocupação profissional com o horário escolar, o sujeito, desprovido de recursos básicos-conforme perfil apresentado-, opta por abandonar os estudos e continuar trabalhando. Este indicativo, portanto, confirma a hipótese 3 deste estudo, a qual apontou a incompatibilidade do horário escolar com o horário de trabalho do discente, fator da evasão neste segmento de ensino.

Entretanto, outros motivos (Quadro III) - doença, casamento/filhos e falta de vontade de estudar- emergiram das entrevistas. A análise destes resultados confirma a existência de fatores extraescolares- e não apenas intraescolares contidos nas hipóteses orientadoras- de contribuição ao abandono escolar da EJA.

Todavia, entende-se que o fator ‘falta de vontade de estudar’ está diretamente relacionado à motivação do aluno e ao modelo de educação difundido pela escola. A pesquisa qualitativa revelou o modelo educativo gonçalense “arcaico e pouco atrativo” (Quadro IV). Isto permite dizer que a ‘falta de vontade de estudar’ também constitui fator intraescolar, de favorecimento à descontinuidade dos estudos de parte dos alunos-trabalhadores. Contudo, este fator apresentar-se-á de maneira mais clara na categoria subsequente.

A terceira categoria compreendeu as “Representações da Escola/Professores e Expectativas de Aprender, relacionadas às Motivações.” A análise dos resultados desta categoria revelou que os alunos entrevistados, quase majoritariamente na faixa etária da adultez, parecem ter construído suas expectativas e motivações de aprendizagens no convívio social na infância, ainda que em condições extremamente adversas à continuidade de seus estudos. Muitos alunos destacaram as relações interpessoais, vivenciadas no ambiente escolar, como um dos aspectos motivacionais de sua permanência na escola e de novas expectativas em relação ao ensino.

Confrontados os dados do Gráfico 10 (Você acha importante para a sua vida o que é ensinado pela escola?) com o Quadro 6 (Valoração dos conhecimentos oferecidos), identificou-se parcela significativa dos discentes que considera relevante e útil à vida, os saberes ensinados pela escola.

A maioria dos discentes também alegou sentir à vontade dentro da escola; ser valorizada, bem tratada e aceita pelos professores, funcionários etc (Gráfico 9); e ainda, ser

ajudada e acolhida (Quadro IV). Cabe lembrar que relações interpessoais saudáveis contribuem diretamente a aprendizagens efetivas a qualquer processo educativo.

No entanto, estes dados parecem contraditórios, pois se os discentes consideram os conhecimentos importantes e o ambiente escolar agradável, não se justifica o fato de vários alunos, das duas escolas investigadas, apontarem a falta de vontade de aprender como um dos motivos da evasão escolar da modalidade (Gráfico 12).

A explicação para tal ‘postura incoerente’ dos discentes reside no fato de que, estes fatores por si só, não tem sido suficientes à diminuição do índice de abandono destas escolas (Gráficos 6 e 8). É preciso considerar também, o tipo de educação oferecido e a metodologia utilizada pelos educadores em tais escolas.

O paradigma educacional defendido pelas professoras volta-se à educação libertária e cidadã, teorizada por Freire (1996, p.47) ao lembrar que “o professor não deve transferir o seu conhecimento como dono das verdades absolutas e inquestionáveis;” ao adotar uma postura autoritária, o professor cria uma barreira entre ele e o aluno, fazendo com que este último se posicione na defensiva; não se interesse pela aula e muito menos, pergunte quando houver dúvida.

Os resultados das entrevistas mostraram a importância da ‘parceria’ entre educador e educando; ao permitir que o educando exponha suas ideias e sentimentos, o educador pode transformá-las em conhecimento. Isto é corroborado por Jusani (2009) ao afirmar que:

O grau de afetividade que envolve a relação do(a) professor(a) com seus pares representa o fio condutor e o suporte para a aquisição do conhecimento pelo sujeito. O aluno(...), precisa sentir-se integralmente aceito para que alcance plenamente o desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, afetivo e social. (Balestra, 2007, p. 50, apud Jusani, 2009, p. 3).

Para as professoras, o exercício da função educativa tem “esbarrado na dificuldade da persistência de que os alunos têm a cultura de um fracasso escolar” (Gadotti, 2000, p.8). Mas, para este autor, “o professor poderá fantasiar no seu discurso a prática que desenvolve”, pois “existe uma tendência natural de disfarçar os insucessos e ampliar os sucessos.” Portanto, a solução para contornar isto é “não ficar apenas na descrição das práticas, mas reflexionar os motivos dessa prática.” (Gadotti, 2000, p.84).

Podemos inferir que, apesar da função educativa desenvolvida pelas docentes parecer com ‘práxis’- ações voltadas à ‘transformação’, à ‘libertação’, ao raciocínio crítico-, percebe-se basicamente, a mesma configuração do ensino tradicional aplicado no ensino regular,

especialmente, quando os discentes se referem a copiar matéria para ganhar ponto ou para ter o que estudar para a prova.

Entende-se assim, que o modelo educativo gonçalense se assemelha ao modelo ‘bancário’, ou seja, aquele que valoriza a mera transmissão e memorização de conteúdos. Por estes indícios, portanto, pode-se confirmar a hipótese 1 deste estudo, a qual apresenta o modelo educativo anteriormente citado, como fator de contribuição da evasão dos aprendizes adultos.

A quarta categoria abarcou a “Estrutura escolar (processo de ensino-aprendizagem, currículo, avaliação, horário) e a evasão”.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, os discentes destacaram, em todos os depoimentos, a eficácia do trabalho pedagógico dos professores das escolas participantes (Quadro V). Entretanto, este dado leva a alguns questionamentos: o ensino ministrado tem realmente proporcionado aprendizagens significativas ao aluno adulto? Ou este aluno, muitas vezes, com baixa autoestima e medo- de se posicionar ou ‘falar do professor’-, se vê como único responsável de sua aprendizagem? Por que então o índice de reprovação é alto?(Gráfico 11, p.87)

Mesmo não sendo objeto deste estudo, a reprovação/repetência emergiu das entrevistas (Quadro III) como sendo um dos indicativos da evasão escolar (Gráfico 12, p.88). No contexto da EJA, podemos relacioná-la á dificuldade do aluno de entender a linguagem do professor- maior até que o próprio conteúdo-, a considerar o fato de muitos alunos ficarem bastante tempo longe dos bancos escolares.

Não obstante os discentes relatarem que “os professores explicam bem”(Quadro IV), a linguagem utilizada na comunidade escolar, inúmeras vezes, parece obscura ao aluno adulto. Este argumento procede, pois a necessidade de ‘linguagem mais clara’ também foi apontada na pesquisa qualitativa como motivação da permanência destes na escola (Quadro VII).

Assim, pode-se dizer que o desejo de aprender dos alunos deve estar relacionado às motivações pessoais, estabelecidas desde a infância em contextos familiar e social. Para Huertas(2001, p.47), o educador deve aproveitar estas motivações e querer “trabalhar com o que constitui o componente energético do ser humano o que lhe empurra e lhe dirige, algo que não é tangível nem sempre evidente”(tradução do autor).

Outro aspecto estrutural da escola, salientado na hipótese 4, consiste no método avaliativo focado em um único meio (prova), fator de desistência dos alunos frente ao estudo. Embora não confirmado neste estudo, este fator foi citado por PC. Os resultados evidenciaram nas escolas pesquisadas, atividades avaliativas frequentes e diversificadas, isto é, trabalhos,

testes, participação do aluno em aula, festas, organização do caderno, entre outros (Quadro IV).

Contudo, diante do exposto, alguns questionamentos - e não análise, pois além de não ser objeto deste estudo, avaliação consiste num tema complexo e abrangente- tornam-se necessários à melhor compreensão do tema evasão da EJA. Após constatar na pesquisa qualitativa, a utilização de diversos meios avaliativos, logo vêm à mente as seguintes questões: O que estes meios avaliam? Aprendizagens significativas ou conhecimentos provisórios? Tem relação com a vivência cultural do aluno ou apenas confirmam a ideologia propagada pela escola? Objetivam ‘avaliar’ qualitativa ou quantitativamente os conhecimentos ‘adquiridos’ pelos alunos ao longo do processo educativo?

Pelos relatos coletados, percebeu-se a inadequação do método avaliativo adotado por estas escolas. Isto se justifica por várias razões, entre elas, o fato das instituições estudadas não tratarem a avaliação como processo e sim, mais uma atividade pedagógica. Além disso, preocupam-se apenas em ‘quantificar os conhecimentos provisórios’- adquiridos (ou decorados) pelos alunos num breve espaço de tempo-, uma vez que somadas as notas das atividades- tidas como relevantes-, o resultado obtido ajuda o aluno a ‘passar de série’, sem possivelmente, ter aprendido algo.

Todas estas questões mostram-se pertinentes á realidade educacional gonçalense – e também à realidade brasileira-, pois o modelo avaliativo desenvolvido, na maioria das escolas públicas e particulares tem privilegiado apenas aspectos quantitativos do currículo. A experiência enquanto educadora permite afirmar que no cotidiano escolar, este tipo de avaliação (unitário, classificatório e excludente) tem motivado o abandono escolar de muitos alunos-trabalhadores. Este tema, portanto, necessita de aprofundamento e discussão, devendo ser tratado com relevância que lhe é próprio.

Ainda, outro aspecto relacionado à estrutura escolar, destacado pelas docentes, se refere à currículo. A adequação do currículo, inerente a qualquer processo educativo, apareceu na pesquisa qualitativa como fator determinante da permanência do discente no espaço escolar (Quadro VII). No entanto, o currículo desassociado da realidade sociocultural do aluno também contribui para desmotivar o aluno a aprender e evadir da escola.

A análise dos resultados apresentados permitiu inferir que, a manutenção dos altos índices de abandono (Gráficos 6 e 8) das escolas pesquisadas, se deve também à inadequação do currículo das mesmas. Mesmo não elencado como fator da evasão da EJA, tem colaborado para tal, à medida que perpetua o modelo de educação e a estrutura escolar descritos

anteriormente. Confirma-se assim a hipótese 2, levantada pela pesquisadora, no início do estudo.

Para as educadoras é necessário que escola e demais responsáveis elaborem um currículo, contendo entre outros, o desenvolvimento de atividades de valoração do Capital Cultural do discente que, segundo Bourdieu(1999), são os “benefícios que os alunos conquistam em sua vida escolar relacionados às experiências oriundas de sua classe social”(Bourdieu, 1999, p.7). Assim, a escola passa a contribuir de forma simultânea e expressiva, à elevação da autoestima- majoritariamente baixa-, dos discentes adultos e à permanência deste na instituição educativa.

Para Apple(1995), a preocupação maior reside em compreender o papel do currículo na reprodução social e cultural, não em saber qual conhecimento escolar é legítimo, mas sim, em saber por que este conhecimento e não aquele se tornou legítimo; os interesses e as relações de poder que estão por detrás de sua seleção e porque o currículo se configura desta e não de outra forma. Com efeito, a reflexão acerca destas questões contribui para maior esclarecimento do papel da escola na produção, distribuição e legitimação desse conhecimento e sua “possível culpabilidade” pela reprodução das desigualdades não só de classe, mas também de gênero e de raça.

A quinta categoria “Motivações do retorno à escola e Prospectiva de Vida e Futuro” evidenciou que discentes jovens e adultos, em sua maioria, retornam aos estudos, por acreditar que a escola, possibilita realização pessoal, traduzida em desejos de aprendizagens até a faculdade e independência social; apenas um pequeno grupo busca completar sua escolarização para obtenção de melhorias no trabalho.

Considerou-se anteriormente o trabalho, uma das dimensões cotidianas dos alunos pesquisados. O fato de pertencerem às camadas populares desfavorecidas socialmente faz com que o público da EJA precise trabalhar e mesmo sendo o trabalho apontado como principal fator de evasão, também é considerado fator motivacional do retorno à escola (Quadro VIII).

Entretanto, as análises centradas apenas no trabalho não são suficientes. Mesmo assim, percebe-se que a escola pública que se apresenta continua a organizar suas atividades para o mercado de trabalho, apesar de não ter disciplinas específicas de qualquer profissão.

Vê-se que a escola hoje não tem dado a devida atenção a seu papel fundamental, qual seja, o acesso e a produção de saberes que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural, social, político, das artes, das tecnologias; a

aquisição de conhecimentos e formação de atitudes e valores, voltando-se apenas a preparação para o trabalho, sem discutir e aprofundar o tema.

Esta ‘postura’ da escola, no entanto, tem levantado algumas críticas. Paro (1998) destaca três motivos para que possamos estabelecer essa crítica: 1- há, em boa parte dos educadores a crença de que a escola só ganha status se ela contribuir com algum retorno para o sistema econômico; 2- a utilização da escola como álibi para a falta de ascensão social, alegando-se que os egressos da escola não estão preparados para conseguir emprego; 3- o argumento em favor de uma preparação para o trabalho na escola enfatizando a dependência que o sistema produtivo teria de um grande contingente de profissionais com formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada.

Estes argumentos sinalizam que a escola tem servido ao capital e não ao aluno, pois agindo assim, reduz suas funções a ‘simples’ tarefa de conduzir os alunos a um emprego futuro. E, diga-se de passagem, com a atual crise do trabalho, a conquista deste ‘tão sonhado’ emprego fica cada vez mais distante do aluno adulto, devido às sucessivas experiências de fracasso/repetência/evasão/exclusão escolar evidenciadas neste estudo, que o torna um trabalhador desqualificado ao exigente mercado que ora se apresenta.

Os alunos entrevistados constituem um grupo que, em algum momento da vida escolar, precisou abandonar a escola, conforme apresentado nos relatos iniciais. Entretanto, ele também fez o movimento de retorno á ela, situação que é importante ser depreendida se desejamos entender a EJA e fazer dela uma experiência bem sucedida.

Parece que mesmo com diferentes idades cronológicas, entre 25 anos e 68 anos, caso específico dos sujeitos desta pesquisa qualitativa, o incentivo de alguém, o desejo de aprender dos educandos e a motivação em estar na escola (Quadro VIII) representam um modo de alcançar seus objetivos de escolarização.

Todavia, Huertas (2001) declara que a grande maioria das atividades e das ações cotidianas que executamos não são motivadoras, sejam elas de cunho escolar ou em situações rotineiras de aprendizagens da vida. Este pensamento nos leva a considerar que frequentemente a motivação não decorre de fatores externos.

Por isso, além de questões relacionadas a trabalho, identificou-se nos depoimentos dos discentes, a motivação do retorno à escola, como possibilidade de “ser alguém na vida.” Esta resposta, no entanto, parece que adia a esperança. Mas o que é ser alguém na vida para estas pessoas? Ter tudo é ser alguém na vida? Não discordo que seja importante, mas no depoimento dos alunos, após anos longe dos estudos, percebeu-se baixa autoestima, falta de

autoconfiança, desvalorização de si mesmos como protagonistas de suas próprias histórias de vida.

É preciso alertar os educandos que, mesmo não tendo tudo o que querem, são alguém na vida, não deixam de ter dignidade, bom caráter e honestidade por faltar alguma coisa; são responsáveis pelo processo evolutivo dos acontecimentos históricos e do desenvolvimento do país. É fato que perante grande parte da sociedade burguesa letrada e graduada, os sujeitos da EJA não são valorizados, porém, continuam sendo agentes de suas próprias histórias e da história do seu país.

Outro sentido desta expressão transparece a ânsia do sujeito de buscar a escolarização como possibilidade de ter um emprego “que lhe ofereça ganho maior” e a dignidade como trabalhador que viria, a partir de uma mudança concreta de vida, numa sociedade que privilegia o letrado.

Neste sentido, a busca pelo conhecimento torna-se então um processo amplo de aprendizagem, que envolve responsabilidades da escola, do educador e do próprio educando. A instituição educativa é potencialmente o meio, ou seja, um dos instrumentos a ser usado na construção do aprendizado escolar. O discente é o sujeito principal e o educador é o mediador desses conhecimentos desenvolvidos dentro da escola.

Exemplifica-se que o domínio da leitura e da escrita está diretamente relacionado à progressão da escolaridade que por sua vez, está ligada à cidadania. Para o adulto que não sabe ler e escrever, o seu mundo é restrito, pois é tolhido do acesso a diversas notícias escritas, bilhetes e impossibilitado muitas vezes, de interpretar informações visuais e auditivas em decorrência do seu baixo senso crítico.

Pode-se deduzir que estes sujeitos são ‘alvos’ da desvalorização social, a qual se acentua e se estabelece no mundo do trabalho também, por meio da desqualificação profissional dentro das instituições e que poderia superar a partir do domínio de determinadas capacidades.

Por desejar romper estes obstáculos, o sujeito adulto busca a escola para ascender profissionalmente, ser reconhecidos socialmente, obter qualidade de vida e crescer ‘como indivíduo’ através de relações interpessoais saudáveis e realizações pessoais (Quadro VIII).

A sexta e última categoria abrangeu “Mudanças (caminhos) do sistema de ensino para garantir a permanência do aluno na EJA.”

As docentes, objetivando colaborar no enfrentamento do grave problema da evasão escolar da modalidade EJA, em São Gonçalo, propuseram as seguintes mudanças (Quadro IX): flexibilidade do horário escolar; ajustamento do currículo escolar à realidade

sociocultural dos discentes; a difusão de uma linguagem- especialmente do professor- mais clara ao público adulto; maior oferta de cursos de capacitação e formação continuada para professores de EJA pelas faculdades; aumento da oferta de EJA na rede municipal e em outros turnos; contratação de mais professores e maior valorização destes e dos demais profissionais de educação; parceria entre escolas e empresas; inclusão de mais atividades extracurriculares e mudança da ‘grade curricular’.

Sobre curso de capacitação do professor da EJA, o Ministério de Educação e Cultura brasileiro após ampla discussão passou, a partir da VI CONFINTEA (2009), a oferecer recursos às instituições públicas de ensino superior que tivessem projetos de extensão, especialização ou aperfeiçoamento dos educadores. Isto porque entendeu que a formação do professor deste segmento até então, não corrobora para o ensino de qualidade como também, a não permanência e término do curso por parte dos alunos-trabalhadores.

Esta ação governamental objetiva qualificar o professor para trabalhar com as especificidades, interesses, experiências, linguagens, tempo, espaço do jovem e adulto, além de formá-lo dentro da realidade que ele encontrará fora da faculdade. Nesse sentido, busca-se dirimir a carência de profissionais aptos e revestidos de novas competências a serem desenvolvidas na modalidade EJA. Um passo já foi dado: atualmente, pelo menos, 5% do currículo das licenciaturas brasileiras abordam essa realidade.

Iniciativas como estas representam um avanço no campo educacional, pois na prática educativa “o recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso”(Menga Ludke, 2000, p.81). O enfoque da autora está na ideia do ‘professor-pesquisador’. Para ela, o trabalho e a formação do professor postulam concomitante atividade de pesquisa.

Um aspecto curioso e interessante a ressaltar é que, na aparente contradição dos relatos, os atores entrevistados, ao aludirem possíveis soluções para a questão da evasão escolar, aproximam-se das categorias teóricas que a explicam por meio da “inadequação do sistema de ensino”, “fenômeno político macrossocial” e “vulnerabilidade social”.

Ao apontar possíveis soluções para a garantia de permanência do aluno na escola, as educadoras destacaram também ação política intersetorial como essencial e um “suporte” para o andamento da política de educação. Uma intervenção que emergiu da pesquisa, entre as diversas políticas públicas direcionadas ao cidadão (aluno adulto), trata-se da mobilidade urbana.

Entre outras questões, a valorização dos profissionais do ensino- formação continuada, salários e equipamentos de trabalho- foi citada como relevante e necessária.

Sendo alvo de uma política macrossocial, a saúde dos operadores de ensino (saúde mental, física, emocional e relacional) também necessita de investimento. Conforme discussão de Santos (2008) e Jesus (2008), a questão motivacional está intimamente ligada à saúde do docente e à sua inserção social no mundo contemporâneo.

Outro aspecto fundamental considerado pelos sujeitos relaciona-se à qualificação docente para trabalhar com EJA. Atualmente, a oferta destes cursos pelas faculdades é insignificante. É inadmissível esperar pela boa vontade ou aptidão de alguns. Esta postura não intervém no problema e sim, o agrava. Para tanto, a comunidade escolar pode e deve cobrar a implantação de políticas públicas de ampliação da oferta de tais cursos, via governo, faculdades ou ONG's.

Em seu artigo na Revista Nova Escola, Alves (2008) ao falar das ONG's, ressalta a importância da contribuição dessas parceiras na melhoria do ensino brasileiro, pois segundo ele formam professores, trazem idéias de gestão, oferecem atividades no contra-turno e mobilizam professores e alunos em projetos que vinculam a escola ao mundo externo. Certamente, como uma nova peça na construção de uma escola mais eficiente e aberta à sociedade, essas ONG's, colaboram efetivamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos e a diminuição da evasão escolar.

A participação das professoras nesta pesquisa, ao relatar suas concepções, práticas educativas e sugerir mudanças anteriormente citadas, trouxe à tona uma gama de fatores intraescolares que precisam ser repensados, reorganizados, reestruturados. Para as educadoras, estes vêm contribuindo cada vez mais ao afastamento dos alunos jovens e adultos da escola. Por isso, nos seus relatos, fizeram conexão da política educacional às demais políticas, no ensejo de poder confrontar, intervir nestes fatores e viabilizar as mudanças necessárias à educação municipal.

Os resultados obtidos junto à coordenadora geral mostraram aspectos quantitativos - altíssimo índice da evasão das escolas gonçalenses (Tabelas 1 e 2) - e também aspectos qualitativos sobre esta temática. Evidenciou-se pouca vontade política, do atual governo, de alterar positivamente a realidade educacional do município estudado.

Confrontados os dados coletados, muitas vezes, pareceram contraditórios. Isto se justifica, por exemplo, quando questionada sobre medidas tomadas para diminuir o índice de abandono escolar (CG4), a coordenadora elencou alguns projetos em andamento- conforme citados anteriormente na transcrição da entrevista- mas sem apresentar, portanto, algo concreto.

Sobre motivos do abandono escolar, CG5 citou fatores externos- trabalho, tráfico de drogas, gravidez precoce-, mas também fator interno- metodologia pouco atraente ao aluno jovem e adulto. No que tange os motivos da permanência destes na escola, CG6 aponta, de forma simplista, um modelo de escola ‘que atraia o aluno, que veja suas necessidades, que o respeite.’

Esta resposta, no entanto, leva á algumas reflexões distintas: O que significa objetivamente ‘atrair o aluno’, ‘ver suas necessidades’ e ‘respeitá-lo?’ Estes aspectos configuram crítica ao modelo educativo tradicional presente em nossas escolas? Por que órgãos responsáveis pela educação municipal, a qual um deles CG representa, não tomam medidas eficazes no sentido de melhorá-la? Ao apontar estes aspectos, CG parece se eximir de qualquer responsabilidade ligada à problemática da evasão.

Questionada sobre a elaboração da matriz curricular da EJA, CG.7 apresentou despreparo na função que exerce, pois além de não responder objetivamente as questões, mostrou apenas preocupação em fazer, junto à sua equipe de trabalho, mudanças na ‘grade curricular’.

Percebe-se claramente uma prática pouco democrática dos atuais gestores, visto que não há preocupação de envolver os demais representantes sociais na discussão e construção do currículo; apenas representantes do governo municipal elaboram a ‘grade curricular’ que é distribuída às escolas para a ‘adaptação’ à sua realidade e execução.

De acordo com a teoria crítica de Apple, as questões curriculares, por pertencerem a uma complexa arena política que envolve relações de poder, hegemonia de grupos, relações de produção e distribuição do conhecimento, não podem ser resolvidas como ‘problemas técnicos de racionalização e organização’, como se vê no procedimento de CG.7 ao dizer ‘ingenuamente’, que “os professores têm o ‘conhecimento’ da matriz sim[...]porque “nós distribuimos pra todas as escolas!”

Segundo Apple, o currículo não deve ser visto como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos, como é tratado pelo município pesquisado, pois o conhecimento nunca terá um estado acabado- logo, a ideia de ‘grade’ deve ser superada. O currículo precisa ser visto e estudado como um processo histórico complexo e contínuo de construção social, pois consiste num ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído; envolve ainda, e principalmente, aspectos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo explícito, mas contribuem de maneira implícita para aprendizagens sociais relevantes (currículo oculto).

Assim, o currículo é o modo pelo qual a cultura, o conhecimento, as relações de poder e controle são representados, ressignificados e reproduzidos no cotidiano escolar. Não é uma tarefa simples analisar o campo curricular, pois este reflete as lutas mais amplas da sociedade e não se restringe a uma única função social.

Esta postura é preocupante e leva à reflexão do conceito de hegemonia no campo educativo e curricular, defendido por Apple. Segundo o autor, estes significados, uma vez impregnados, tornam-se dominantes e acabam encobrindo a verdadeira necessidade de uma análise mais aprofundada da realidade escolar.

Outra questão contraditória, no depoimento da coordenadora, relaciona-se à capacitação do professor da EJA. Ao relatar os projetos em andamento para a modalidade, CG.12 falou da eficácia do trabalho do educador social que, segundo a coordenadora, evita a evasão. Sua crítica concentrou-se na atual formação acadêmica do professor. Para CG, esta formação compreende apenas aquisição de conhecimentos ‘teóricos’, porém não abarca certas competências para lidar com as especificidades do público adulto.

Quando questionada sobre estratégias dos órgãos responsáveis têm a respeito da formação do educador da EJA, CG.11 afirmou simplesmente não haver nenhuma em andamento no presente momento. Percebeu-se assim, mais uma vez, o papel da Secretaria de Educação e dos órgãos competentes sendo negligenciado.

Estes dados mostram a precariedade da educação municipal e, especialmente, na EJA- segmento foco desta pesquisa-, tomam uma proporção ainda maior. Isto se justifica porque numa modalidade composta de sujeitos necessitados de acompanhamento mais ‘particularizado’, práticas educativas motivadoras e diferenciadas do ensino regular, a atuação de um professor desqualificado, doente, desanimado- frequente nas salas de EJA - possivelmente podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, não tendo aprendizagens significativas, o aluno-trabalhador pode sentir-se também desanimado e abandonar os estudos. Uma vez detectado o problema, torna-se necessária mudança de ‘postura’ e ‘mobilização’ efetiva dos órgãos públicos competentes, no sentido de planejar e executar medidas urgentes de enfrentamento do problema ‘evasão escolar’.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Diante deste universo de tamanha responsabilidade atribuída ao professor- diminuir a evasão, entre outras-, é pertinente levantar outras questões: como os governos intentam melhorar a educação, se o sistema ‘obriga’ os educadores trabalhar em três escolas diferentes por dia, com excessiva carga horária para sobreviver? Como este profissional da EJA pode estimular a autoestima dos alunos, se a sua mesmo anda baixa, devido aos baixos salários, pois estes, em muitos casos, “recebem menos que o piso salarial?” (Bruini, 2011).

Concomitante estas reflexões, como o professor enfrentará o desafio da evasão escolar, tendo falta de capacitação e especialização profissional; precárias condições de trabalho; ausência de oportunidade para discussão do projeto político pedagógico, buscando diminuí-la? Para ter uma educação de qualidade postula-se solução urgente desses graves problemas que permeiam e tanto dificultam o desenvolvimento do processo educativo. Contudo, faz-se necessário não prescindir os sujeitos que buscam através da escola, a possibilidade de uma vida mais digna e participativa na sociedade, na qual está inserido.

Toda esta problemática mostra o caráter dinâmico da educação, que garante o seu desenvolvimento e sua modificação constante. Ao analisar os dados obtidos das entrevistas, encontramos na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, o diálogo e a ação humana no centro das Ciências Sociais, assim como anteriormente, Freire defende a educação como processo dialógico, no qual educadores e educandos constroem intersubjetivamente o conhecimento.

Embora estes dois grandes pensadores do século XX, originários de realidades e trabalhos bem diversos, convergem para uma educação libertadora, fundamentada no diálogo e na comunicação humana. Significa dizer que reconhecem o conhecimento como efeito da interação cognitiva e social dos sujeitos; não negam as relações de poder e o intento de dominação dos sistemas (Habermas) ou a cultura do silêncio (Paulo Freire).

Notou-se um longo caminho a percorrer em busca da qualidade da educação para jovens e adultos. Vê-se nos depoimentos que não há, no município pesquisado, espaço e interesse em reverter esta situação, ou por razões políticas, ideológicas ou administrativas.

Ainda há um número expressivo de educadores que vêem o currículo como um corpo neutro e desinteressado de conhecimentos, definição contrária a de Apple. Essa postura permite os educadores difundir ideias nocivas à sociedade, como a de que tendo diploma, os

alunos conseguirão um emprego melhor. Isto leva-nos a refletir, entre outras, a finalidade da educação. Estuda-se apenas para conseguir um emprego? E as outras esferas da vida social?

Nesse sentido, enquanto o profissional de educação encarar o currículo como lista de conteúdos ou como elemento neutro, a escola dificilmente conseguirá modificar as suas práticas cotidianas. Por isso, vislumbrando uma mudança possível no paradigma educacional atual propomos a revisão da matriz curricular do município e da proposta pedagógica das escolas investigadas, de maneira que atendam as especificidades deste segmento de ensino em sua totalidade e proporcionem a inclusão desses discentes, fundamentada na realidade sociocultural dos mesmos.

Significa dizer que a EJA ainda é vista pelos órgãos competentes e por muitos educadores como se fosse um regular noturno; estes, repetidas vezes, aplicam as mesmas atividades e a mesma metodologia que no regular diurno, demonstrando completo desconhecimento dos documentos legais que norteiam os cursos dessa modalidade de ensino. Impressiona o fato de que, com todos os avanços da teoria curricular, muitas discussões ainda não chegaram à escola.

A investigação permitiu conhecer dados que traduzem o desenvolvimento de trabalho inicial de enfrentamento da evasão, das escolas pesquisadas, especialmente da EA, devido à prática dos professores e também ação dos funcionários da escola, descrita nas entrevistas.

Percebeu-se o cuidado e comprometimento destes em aplicar medidas visando o retorno dos alunos evadidos - telefonemas, envio de recados-, ao mesmo tempo, o engajamento de professores e equipe diretiva em manter os alunos na escola até a conclusão dos estudos- relações interpessoais pautadas em diálogo, respeito, amizade; estudos dirigidos; atividades extraclasse: feiras, noite de talentos, ida ao cinema, teatro etc-, o que constitui benefícios a todos os envolvidos no processo educativo.

A postura desta equipe assim constituída, parece dar uma característica peculiar à EA, imprimindo um caráter coletivo ao trabalho desenvolvido; ainda que, no limite de suas possibilidades e das condições presentes na instituição e no sistema educacional, conseguem concretizar a educação com a qual está comprometida. No entanto, ficou evidente que estas estratégias não tem sido suficientes para diminuir o índice de abandonos das escolas investigadas.

Portanto, é preciso ampliar a discussão do tema em questão, realizar pesquisas oficiais para conhecer os reais motivos da evasão e, principalmente, haver empenho do governo municipal junto às escolas e empresas, no sentido de viabilizar as mudanças

necessárias no sistema de ensino, para garantir a permanência do aluno na EJA e, conseqüentemente, a diminuição da evasão escolar, entendida aqui como o resultado do fracasso escolar e a cada ano se faz mais presente no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. (2002). *Criar currículo no cotidiano*. Cortez.
- Alves, R. (2002). Só aprende quem tem fome. *Revista Nova Escola*, 45-47.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar* (8ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- André, M., & Afonso, M. (2000). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo* (2006, 3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Apple, M. (1989). Currículo e poder. *Educação e Realidade*, n. 14, 46-57.
- Apple, M. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1994). Repensando ideologia e currículo. Em A. F. Moreira, & T. T. Silva, *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 39-58). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (1995). *Professores e Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1998). *Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora*. Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Braga.
- Apple, M. (1999). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? Em A. F. Moreira, & T. T. Silva, *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (Abril de 2001). A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Em *Alfabetização e cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB).
- Apple, M. (Jan./Jun. de 2001). Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, 5-33. Fonte: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>
- Arroyo, M. (2006). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Em M. A. Giovanetti, N. L. Gomes, & L. Soares, *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (s.d.). *Associação Brasileira de Normas Técnicas*. Acesso em 13/07/2013, disponível em <<http://www.abtn.org.br>>
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bellan, Z. S. (2005). *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante*. São Paulo: SOCEP.

- Benavente, A. (Fevereiro de 2010). A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia: conversa com o Prof. Dr. Manuel Tavares. *Revista Lusófona de Educação*, nº 16.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. Em M. Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: CollierMacMillan.
- Bernstein, B. (1976). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigacion y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biani, R. P. (2007). *A progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão?* São Paulo: Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp.
- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1999). *Escritos de educação*. (M. A. Nogueira, & A. M. Catani, Eds.) Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (1996). *Lei das diretrizes e bases da educação nacional*. Fonte: Ministério da Educação.
- Brasil. (2006). *Alunas e alunos da EJA - Coleção: Trabalhando com a educação de Jovens e Adultos*. Acesso em 10/02/2013, disponível em Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>
- Brasil. (2006). *Constituição Federal (1988)*. São Paulo: Atlas.
- Brasil. (s.d.). *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Acesso em 30/04/2013, disponível em <www.inep.gov.br>
- Bruini, E. C. (s.d.). *A atual situação da Educação no Brasil*. Acesso em 10/10/2013, disponível em <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>
- Busetto, A. (2006). A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. Em A. B. Carvalho, & W. C. Silva (Eds.), *Sociologia e Educação: leituras e interpretações* (pp. 113-133). São Paulo: Avercamp.
- Carneiro, M. A. (2008). *LDB Fácil* (15ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Carneiro, R. (2001). 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. Em R. Carneiro, J. Caração, & M. & São Pedro (Eds.), *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades* (Vol. I: Um estudo de reflexão prospectiva, pp. 29-77). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cavalcanti, R. A. (2003). *Andragogia: Aprendizagem de adultos*. Acesso em 20/06/2013, disponível em <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/index.html>>
- CeiEF. (s.d.). *As desigualdades sociais e a escola*. *Revista Científica da Lusófona* (nº 19). Acesso em 13/04/2013, disponível em <<http://www.ceief.ulusofoa.pt>>

- Cielo. (2012). *Educ. Rev.* (Vols. 28, n. 2). Belo Horizonte.
- Cunha, L. A. (1999). *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Dewey, J. (2001). Pode a Educação participar na Reconstrução Social? Em *Currículo sem fronteiras* (Vols. 1, n. 2, p. 192). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 25/03/2012.
- Domínio Público. (s.d.). *Domínio Público*. Acesso em 08/02/2013, disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>
- Esteban, M. T. (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da Articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. Em M. Esteban, & A. Afonso (Eds.), *Olhares e Interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*. (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da Aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. Em J. Deketele, & M. P. Alves (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Forquim, J. C. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisas. *Revista Educação e Realidade*, 21, 187-198.
- Forquim, J. C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Revista Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73.
- Foucault, M. (1982). Poder: corpo. Em R. Machado (Ed.), *Microfísica do poder* (pp. 144-152). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1988). *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. Em H. L. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001). *Microfísica do poder* (16ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2004). *Ditos & escritos: Ética, sexualidade, política* (Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). Disciplina. Em *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (38ª ed., pp. 131-214). Petrópolis: Vozes.

- Freire, P. (1981). *Conscientização: teoria e prática para a libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Do direito e do dever de mudar o mundo: Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. Em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (pp. 53-63; 87-102). São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (33ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fróes Burnham, T. (1993). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: Três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em *aberto* (Ano 12, n. 58), 3-15.
- Fróes Burnham, T. (2000). O currículo necessário para a formação do cidadão trabalhador. *Revista de Educação CEAP* (ano 8, no. 30, set./nov.), 07-19.
- Gadotti, M. (1979). *A educação contra a Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2000). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática, e proposta* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2007). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta* (9ª ed.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, Guia da Escola Cidadã, Cortez.
- Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Goffman, E. (1983). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). São Paulo: LTC.
- Goldenberg, M. (2007). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (10ª ed.). São Paulo & Rio de Janeiro: Editora Record.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Habermas, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Habermas, J. (1999). Em *Teoría de la acción comunicativa II*. (p. 196). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). Em *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (pp. 299-304). Madrid: Catedra.
- Haddad, S. (1986). Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores. Em *Da Escola Carente à Escola Possível* (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

- Haddad, S. (1991). *Estado e educação de adultos (1964-1985)* (Vol. 2). São Paulo: Tese de Doutorado em Educação, USP.
- Haddad, S. (1997). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. Em I. Brzezinski (Ed.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Haddad, S. (200). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo: Ação Educativa. Acesso em 13/05/2013, disponível em <www.acaoeducativa.com.br>
- Haddad, S. (2010). EJA. *Revista HISTEDBR On-line*(n. 38, jun.), 49-59. Acesso em 15/03/2013, disponível em <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/>>
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (1999). *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14.
- História da Educação de Jovens e Adultos*. (s.d.). Acesso em 12/04/2013, disponível em <www.shvoong.com>
- Huertas, J. A. (1997). Motivacion: querer aprender. *Educación Especial*, V. 22, n. 34, maio/ago, 165-180.
- Ibiapina, I. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Instituto Paulo Montenegro. (s.d.). *Boletim Informativo do Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF*. Acesso em 30/06/2013, disponível em <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*, 31, n.1, 21-99.
- Jusani, N. C. (2009). *A importância da afetividade no processo de cognição – afetividade e cognição: caminhos que se cruzam*. São Paulo. Acesso em 15/12/2009, disponível em <www.abpp.com.br/artigos>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2002). O Pensamento Curricular no Brasil. Em *Currículo: debates contemporâneos*. Petrópolis: Cortez.
- Lopez, J. R. (2006). Exclusão social, privações e vulnerabilidade: uma análise dos novos condicionamentos sociais. *São Paulo em Perspectiva*, 20, n. 1, 123-135. Acesso em 15/03/2013, disponível em <<http://www.seade.gov.br>>
- Ludke, M. (2000). *A pesquisa e o prof. da escola básica*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC Rio.
- Ludke, M. (2000). A pesquisa e o prof. da escola básica: Que pesquisa, que professor? Em V. Candau (Ed.), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa* (pp. 101-114). Rio de Janeiro: DP&A.

- Ludke, M. (2000). O prof. da escola básica e a pesquisa. Em V. Candau, *Reinventar a escola* (pp. 116-136). Petrópolis: Vozes.
- Ludke, M., & André, M. (s.d.). *Formação de professores: tendências e dilemas*. Acesso em 04/12/2013, disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v.22>
- Macedo, R. S. (2002). *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA.
- Manzini, E. J. (1990/1991). *A entrevista na pesquisa social* (Vols. 26, 27). São Paulo: Didática.
- Martins, V. (2004). *Direito na educação nas Constituições brasileiras*. Acesso em 16/06/2013, disponível em <http://www.direitonet.com.br/textos/x/11/99/119/DN_direito_na_educacao_nas_Constituicoes_brasileiras.doc>
- MEC. (s.d.). *Proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental da EJA* (Vol. 1). Acesso em 03/05/2013; 08/07/2013, disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/>>
- MEC/CNE/CBE. (2000). *Parecer CEB 11/2000, de 10 maio 2000*. Acesso em 03/05/2015, disponível em <www.mec.gov.br/cne/parecer>
- MEC/Inep. (s.d.). *Educacenso*. Acesso em 03/05/2013, disponível em <<http://www.educacenso.inep.gov.br>>
- MEC/Inep. (s.d.). *Portal Inep*. Acesso em 08/07/2013, disponível em <<http://www.portal.inep.gov.br>>
- Morais, A. (2005). Basil Bernstein: sociologia para a educação. Em A. Teodoro, & C. Torres (Eds.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas emergentes para o século XXI* (pp. 73-82). Porto: Afrontamento.
- Moreira, A. F. (1989). A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Revista Fórum Educacional*, 13, n. 4, 17-30.
- Moreira, A. F. (199). A crise da teoria curricular crítica. Em M. V. Costa (Ed.), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. (2000). Currículo, utopia e pós-modernidade. Em *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. (s.d.). *O campo do currículo no Brasil: os anos noventa*. Acesso em 22/04/2013, disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (1999). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moura, M. G. (2007). Educação de Jovens e Adultos: que Educação é essa? *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*(ano 12, n. 51), 51-64.
- Nascimento, A. (2009). *Evasão é causa de renda menor*. Acesso em 15/05/2013, disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=887587&tit=Curitiba-perde-12-alunos-por-dia>>

- Oliveira, D. R. (2005). *Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial* (15ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Paiva, J. (2009). *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et Alii.
- Paiva, J., & Oliveira, I. B. (1997). Trabalho: a mão-de-obra na massa. *Programa um Salto para o Futuro* (16/05/1997). Fundação Roquete Pinto. Rio de Janeiro.
- Paiva, O. A. (2009). *Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento real*. Brasília: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB.
- Paiva, V. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.
- Paiva, V. (2004). *Educação Popular e Educação de Adultos* (4ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Paro, V. H. (2000). *Administração escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2002). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Pinto, Á. V. (2005). *Sete lições sobre a educação de adultos* (14ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Quivy, R., & Campenhoud, L. v. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- RAAB. (2001). Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*(11, abril).
- Revista Brasileira. (2004). Estigma no tempo da inclusão (Goffman). *Revista Brasileira*, 10(n. 3, set-dez), 287-308.
- Revista HISTEDBR On-line. (2010). *História, Sociedade e Educação no Brasil*(n. 38, jun.), 49-59. Acesso em 15/03/2013, disponível em <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/>>
- Revista Sísifo. (s.d.). Ciências da Educação. Acesso em 12/04/2013, disponível em <<http://www.revistasisifo.com/>>
- Ruiz, A. I. (2007). Letras da desigualdade. *Violência: um mal que atinge as escolas*(n. 1, jan.), p. 12.
- Sacristán, J. C. (2000). *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. C. (2001). *A Educação Obrigatória*. Porto Alegre: Artmed.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Santos, E. A., Stremel, M. L., & Oliveira, R. C. (2006). *A necessidade de reinventar a história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Acesso em 16/01/2013, disponível em <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/edicleia_margareth_rita_necessidade_%20reinventar_eja.pdf>
- Saviani, D. (1984). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*(n. 6), pp. 81-92. Acesso em 21/06/2013, disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/>>

- Silva, T. T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, T. T. (2000). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L. J. (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Em V. M. Ribeiro (Ed.), *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras.
- Soares, L. J. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educ. Rev.*, n. 47, jun., pp. 83-100.
- Teodoro, A., & Jesine, E. (2011). *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios*. Brasília: Liber Livro.
- Trivinhos, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (10ª ed.). São Paulo: Libertad.
- Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. Em *Figuras de Foucault* (pp. 13-43). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veríssimo, M. R. (1997). Os desafios da pós-modernidade à pedagogia. *Ensino em Re-Vista*, 1(n. 5, jul. 1996/jun. 1997), pp. 23-44.
- Vygotsky, L. S. (1989). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Lúria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

APÊNDICE I – Entrevista exploratória (aos alunos evadidos)

1.1 - SUJEITO A (Sa)

I-Ivonete dos Santos Macedo II- Sexo: F III- Idade: 52 anos

IV- Grau de escolaridade: 9º ano/8ª série V- Estado civil: Solteira

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

E-“Na minha infância, foi muito tranquilo meu relacionamento com meus pais, com meus 6 irmãos... a gente brincava, estudava e eu me divertia bastante. O tempo foi passando, fiquei doente. Algum tempo depois, meu pai e meu tio faleceram num acidente de carro. Foi muito difícil naquele período. Mas minha mãe, sempre amorosa, continuou cuidando dos filhos e hoje vivem todos aqui ao redor dela. Todo mundo gosta de estar junto, até os netos. Só tem uma irmã que mora mais longe um pouquinho, por causa do filho, meu sobrinho, que joga no Botafogo e agora vai jogar na Espanha, eu acho. Mas sempre que podem, eles vem aqui ver a gente. É muito unida a nossa família, graças a Deus.”

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

E- “Muitos amigos, porque eu sempre fui uma menina brincalhona, sabe? extrovertida, então, fazia muitos amigos.”

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído(a) alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

E-“Não, nunca fui excluída. Sempre fui bem-vinda em todos os lugares que frequentava.”

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

E-“Eu comecei a estudar com 7 anos. Aí, estudei até a 5ª série. Terminei com 12 anos. Aí eu fiquei doente. Tive que sair da escola, porque estava escrevendo tudo fora da linha. A professora chamou meus pais para conversar e disse que eu tinha que ir a um médico. Aí, meus pais me levaram e ele falou que eu tinha que fazer um tratamento, porque eu estava

com hidrocefalia. Fiz o tratamento e acabei operando a cabeça. Quando operei a cabeça, perdi a visão. Aí, eu não pude fazer mais nada. Aí, com 50 anos é que eu voltei a estudar. Uma colega me chamou pra estudar e eu falei: é tudo o que eu quero... é voltar a estudar. Voltei e estou estudando até hoje, com 52 anos.”

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

E- “Ah, dos 12 quando eu parei até os 50 anos. Então, são 38 anos fora da escola.”

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

E- “Não, não podia trabalhar por causa da visão. Aprendi a fazer o serviço de casa só (arrumar, essas coisas assim) e vou sempre à Igreja, ao sacolão aqui perto, ao médico... mas sempre acompanhada da minha mãe, né? “

XII- Como você “ vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

E- “Ah, é muita alegria, né? muita gente... ajudando uns os outros. Gosto muito de estar com eles. Acho assim, muito legal. Todo pessoal tem sido muito bom comigo, me tratam bem, eu não fico sozinha. Acho que tem que melhorar só uma coisa na escola: não é o ensino não, são os alunos... pra que tenham mais responsabilidades de chegar no horário, ter mais respeito com os professores, principalmente, não ficar sujando a escola... acho que também misturar adolescentes com pessoas adultas não dá certo. Eles fazem muito tumulto e atrapalha o estudo. A escola ajuda, mas vai do aluno, se ele se esforçar... os professores estão lá pra fazer tudo, mas ele tem que se esforçar, tem que querer. Na minha turma, por exemplo, tem muitos adolescentes, jovens bagunceiros que não querem nada com estudo.... Quando fazem barulho, a professora diz: calma, gente, a menina aqui não ta conseguindo ouvir, entender, vamos colaborar... aí, eles fazem silêncio. Eu sempre me esforcei. Quando achei a escola aqui perto, comprei logo um tênis novo para usar com o uniforme. Eu me amarro no uniforme (risos) e as outras coisas eu ganhei: caderno, estojo... hoje a escola dá tudo pra gente.”

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

E- “É muito importante, é fundamental. Assim, como a gente lida com as pessoas, muda tudo. A gente aprende a falar melhor com as pessoas, o amor aumenta, o interesse da gente estar junto sempre no colégio...com os colegas. E os conhecimentos servem muito pra nossa vida... porque a matemática, por exemplo, está na vida da gente desde a hora que a

gente acorda, né? Eu ainda quero fazer uma faculdade de economia!(risos), porque eu me amarro na matemática. Eu gosto muito de números, de cálculos, os números sempre está na frente de tudo, né? então, a matemática é necessária demais, muito importante.”

XIV- O que representa o” ter educação” para você ?

E-“ Educação é a gente viver bem. Ter amor com as pessoas. Saber como lidar com o próximo. ”

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

E-“ Foi muito bom, muito gratificante. Eu queria muito fazer isso e Deus me ajudou e eu consegui voltar a estudar. Achei uma pessoa que disse: Nete, você quer voltar a estudar? Era tudo o que eu queria, né? aí, eu voltei. Procurei com a minha mãe uma escola aqui perto de casa. Fui lá um dia, fiz uma entrevista com uma moça lá, que disse como era tudinho, fez umas perguntas lá e eu respondi. Fiz a matrícula e comecei a estudar. Aí tive que fazer um teste para ver onde eu ia ficar. Disseram assim: ela sabe muito, tem que ficar na 5ª série, porque a 5ª que ela fez passada, já mudou muita coisa. Aí comecei e agora estou terminando o 9º ano. O bom é que a EJA adianta o estudo da gente, né? um ano, a gente faz as 2 séries. Eu pretendo continuar. Só não estou achando escolas que tenha o Ensino Médio por aqui, mas as professoras vão me ajudar. Vão ver isso pra mim também. Estou me sentindo muito bem, mas eu quero mais. Eu tenho vontade de aprender mais. Eu não sei mais ficar sem estudar... como eu te falei, eu quero fazer uma faculdade de economia ainda. “

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

E-“ São tranquilos e eles assim, dão muita atenção aos alunos. Vem na mesa ver o que a gente precisa, como a gente está... se a gente tem uma dúvida, pode recorrer a eles. São muito tranquilos. O professor de História eu gostava mais. Ele chegava na sala fazendo festa pra mim e sempre falava assim: olha, Nete, se você fizer errado(o dever, né?) eu vou mandar te prender... eu dizia: que me prender, o quê... por que vai me mandar prender? Ele perguntou sobre os Estados e capitais do Brasil. Eu acertei todas. Ele disse: ah, não consegui pegar você nessa pergunta não, né, Nete? Que pena! Então, não vou mandar prender você não... no pátio também, ele implicava comigo querendo receber um boa noite, dizendo: você não está me vendo aqui, não, Nete? Não, eu dizia... então, estou aqui. Me dê boa noite. (risos) ele era uma graça, muito engraçado mesmo. Um dia, eu fui lá pro computador da secretaria que é bem

grande fazer um dever de informática com os materiais que eu ganhei em Braille, porque eu já tinha decorado todas as letras, né? No final, a professora de apoio, pediu para eu escrever uma frase sobre a escola. Eu escrevi: "a Escola Leonor Correa é 10 !" Ela, a professora Gisely, imprimiu e colou no meu caderno. Ela ficava, todos os dias, do meu lado na sala, ela copiava do quadro algumas vezes, mas eu que respondia o dever. Eu tinha prova oral e em Braille. Eu achei melhor ter um caderno com tudo anotado, por que como eu ia fazer prova oral sem ter nenhuma matéria pra estudar, entende? Chegava em casa, uma pessoa lia pra mim e eu ia guardando, estudando, né? Achei melhor assim. E se eu não tivesse nada escrito no caderno, como eu ia estudar? Na época que eu fiquei doente, a diretora, que é muito legal, mandou uma professora aqui em casa para eu fazer as provas aqui, porque ela dizia que eu tava muito bem e não podia perder essas provas. Os alunos estavam fazendo lá e eu fazendo aqui, entendeu? Foi assim que eu consegui, porque eles colaboraram comigo até o fim, né? Eu comecei com eles lá em 2010 e agora, estou terminando, né?

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

E- "São muito bons também. A direção é 10 também. Todos eles, muito bom. Falo com todos, tenho um bom relacionamento... a gente brinca, conversa, sai junto, de uma sala pra outra, né? olha, às vezes, eu precisava ir ao banheiro e chamava uma colega que logo ia comigo... nunca fiquei sozinha não. Até quando fazia o dever e o lápis caía no chão, alguém pegava pra mim...sempre um ajudando o outro. "

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

E- "Tem várias avaliações. Alguns professores dão teste, provas e trabalhos pra gente, ponto de participação no caderno... agora, tenho uns professores que falam: olha, não vou dar prova, só trabalhos, as avaliações serão freqüentes pra ver como a gente ta se saindo. E diz pra mim: olha, você ta indo muito bem, não se preocupa não... E aí a gente faz assim. Eu tenho uns trabalhos que eu fiz lá, do Braille, assim, é um isopor que tem 6 buraquinhos feito da tampinha, para eu fazer as letras, né? Esse é um trabalho de Artes. Então, todas elas tinham avaliações e eu estava indo muito bem."

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

E-“ Pro aluno que trabalha não é bom não. É muito cedo pra entrar, né? quem trabalha e sai muito tarde: 22:20h. Quem chega atrasado, só entra com um certificado ou comprovante dizendo que trabalha, né? se não, não entra, tem que esperar a 2ª aula começar. E pra sair, é muito tarde pra pegar o ônibus, ir pra casa e voltar no outro dia...é difícil, né? o pessoal que trabalha ou mora muito longe, não tem condições. Então, atrapalha eles, quem trabalha, né? Eu não tenho problema com isso não.”

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

E-“Ah, muita vontade de escrever, de estar junto com os meus amigos, com meus colegas, ver uma sala de aula... eu sempre tive vontade de escrever, mas como eu não podia ler, escrever eu conseguia. Eu escrevia dentro da régua e a professora de apoio ia dizendo, desce, sobe, aí eu ia escrevendo, entendeu? Uma coisa legal também, foi quando eu aprendi os pontos do Braille, o professor de matemática me pediu pra ir lá na frente, ensinar pra turma, pra explicar como que era pro pessoal. Vou deixar a turma com você, ele disse. Sentou lá atrás e ficou observando, enquanto eu explicava todos os pontos do Braille. A professora Gisely, de apoio, foi escrevendo no quadro o que eu estava falando, entende? Falei de A – Z. Todo mundo gostou e foi ponto pra mim, porque eu estava explicando uma coisa que eu aprendi. Aprendi com 2 meses e já estava passando pra eles...

Aí ele me elogiou muito na frente da turma inteira... aliás, todo mundo lá na escola fala isso, que eu enxergo mais do que muitos alunos que tem a visão perfeita. Porque eu me esforço, eu luto, não me deixo abater, sabe? pelos problemas, pelas dificuldades... que eu tenho um ideal, que o mais difícil eu já fiz, que foi começar...voltar a estudar. Agora, eu quero mais é continuar e fazer minha faculdade. Não quero parar não. Já cheguei até aqui... por que vou parar agora? De jeito nenhum”.

1.2 - SUJEITO B (Sb):

I-Joelton II- Sexo: M III-Idade: 39 anos

IV- Grau de escolaridade: 9º ano/ 8ª sérieV- Estado civil: Casado

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

J-“Olha, eu fui criado na roça, né? Numa fazenda lá no interior da cidade de Campos, aquelas casas que os caras construía pros trabalhadores deles, na zona rural morarem, né? A gente (eu e meus 2 irmão) fomo criado assim, né? Num lugar muito amplo, muito grande. Eu já tinha 8 pra 9 ano, já tinha saído do colégio interno... brincamo muito... e minha vó era rezadeira, né? Então, tinha pessoas que traziam os filho pra rezar lá, né? Meu irmão mais velho sempre foi um garoto criativo. Antigamente, tinha umas latas de óleo que era quadrada, não era redonda, era quadrada, então, o meu irmão pegava, cortava aquelas latas e fazia uns caminhõezinhos, porque era muita cana, né? era perto da usina, então passava aqueles caminhões grandes, ele olhava e fazia... e pneu pra botar nos caminhão? Não tinha. Aí as pessoas que iam lá pra levar os filhos pra rezar, tiravam as sandálias pra entrar, a gente pegava, jogava as sandálias no mato, depois pegava, cortava e fazia as rodinhas (risos) e as tira da sandália a gente fazia tipo parafuso para a coisinha não sair do arame (risos). É, meu irmão tinha essa criatividade.”

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

J-“ Os amigos era tudo parente que morava ali, né? Era um povoamentozinho que era tudo parente. Era a Usina Barcelo, em Travessão de Campos (interior do Rio de Janeiro), Km 15... então, a gente brincávamos muito ali. Mas a gente dormíamos cedinho, tipo 5 horas, já tava escurecendo, né? não tinha luz elétrica, era aquela lamparina, querosene... e quando amanhecia, aquela criança já despertava, acabou, né? acordava mais cedo, pra ter mais tempo pa brincar, né?(risos) . Nós ficávamos ali, brincando e tal...”

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

J-“Pra falar a verdade, eu não me lembro que eu nunca fui excluído por ninguém. É... quando nós morávamos em Travessão, no km 15, tinha a nossa casa e do lado, do ladinho mesmo era a casa da minha madrinha. E as filha dela, minha madrinha da família “crara”(de cor clara, branca), né? e elas me panhavam, todo dia de manhã, meu padrinho me panhava para tomar café lá, porque era do lado, né? encostadinho mesmo. Não era nem muro, era cerca. Me panhava e eu ficava lá. Então, eu criolinho, escurinho e elas branca... eles compravam talco, me davam banho e depois me enchiam de talco...(risos) . Então, em Travessão tinha aqueles carnavais de criança, que ali dividia, entende? tinha salão que era só de branco e salão só de negro, teve isso. Mas eu entrava nos dois, com as filha de minha madrinha...(risos). Então, eu entrava e eu sempre fui uma pessoa muito abençoada por Deus,

entendeu? Apesar da vida que eu passei. Hoje, é... tem momentos que até eu me sinto até um pouco soberbo, aí volto lá trás e penso: poxa, cheguei aqui na boa e tal. Então, é ... porque tem momentos na vida da gente que a gente consegue uma coisinha, a gente levanta e estufa logo o peito, já se acha mais do que todo mundo, né? Então, eu tive essa vida assim e nunca observei nada que parece isso. Excluído, que eu posso dizer, assim... quando eu morava com a minha tia. Porque lá, po, quando todo mundo ia sair, é... a gente não ia junto, entendeu? porque ia todo mundo no carro e ela por ter muitos filho, o carro não cabia todo mundo, né? porque teve uma época que tivemos que morar lá na casa dela. E quem ia ficar em casa? Seria eu e meu irmão, que ficamos morando com ela, entendeu? Mas fora isso, pra mim, isso não pesou, por quê? Porque hoje nós temos uma educação que ela nos deu, cara. Ela ajudou a nos criar. Então, ela nos deu uma educação que a gente não chegava com uma pedra dentro de casa. Se chegasse com uma pedra da rua, ela fazia voltar e botar no mesmo lugar. E tinha que botar no mesmo lugar, entendeu? Porque ela tinha aquela mania de cuspir no chão e se secar e você não tiver aqui... você vai apanhar(risos). E a gente tinha aquele respeito, voltava e botava no mesmo lugar. E lá tinha aquelas Maria-fumaça, trem que passava, a gente panhava aquelas bilhazinhas que a fornalha soltava, né? a gente voltava e botava no mesmo lugar. Então, pra mim, isso aí não pesou por causa disso, pela criação, que hoje eu vou a qualquer lugar, eu sei me comportar, mas por quê? Porque houve uma base de educação, entendeu? A mesma criação que ela dava pra os filho dela, ela também trouxe pra gente. Nessa época, nós estudamos sim. Primeiro, é o seguinte: quando nós ficamos com meu pai, tinha uma senhora lá em Travessão e o nome dela era dona Dora. Então, ela tinha uma mesa grandona e uns bancos compridos, que ali ela pegava as criança daquele local, os pais compravam umas cartilhas, sabe como é? aquelas cartilhas antigas e ensinava a gente ali. E logo depois, eu e meu irmão fomos pra colégio interno. Então, eu estudei nesse período, dos 3 ano até uns 8, até esse período lá, né? Foram 5 ano que ficamos morando e estudando lá dentro do colégio interno. Depois fomos morar com minha vó. Eu fui morar com minha tia na fase dos 12 ano por aí. Nessa época, a gente não estudava em colégio, alguém ensinava a gente. Depois do falecimento do meu pai, fomos morar com ela e ela matriculou a gente numa escola lá perto e ficamos um bom período estudando lá, entendeu? E aí, o que que aconteceu? minha outra tia trabalhava no centro da cidade de Campos e ela me levou pra passar um final de semana lá no emprego dela. E eu acabei ficando lá uma semana. Quando eu voltei pra casa, minha tia me tirou do dia e me botou pra estudar à noite e trabalhar durante o dia. Trabalhava na roça, no sol, eu desmaiava direto, não tava acostumado, né? Eu tava com uns 11 pra 12 ano, pesava 24 quilos, cara. Então, eu não agüentava nem trabalhar, que era limpar com a enxada aquilo ali e

cortar a cana. E aí meu primo, sempre me ajudava, quando ia capinar, pegava do meu lado assim. Ele ia, terminava o serviço dele e voltava na minha parte pra completá, entendeu? E aquele dinheirinho ali... minha tia ficava com o dinheiro todo! a gente não tinha um centavo.”

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

J-“Então, eu fiz a quinta série e aí parei, comecei a trabalhar na oficina...porque quando eu vim de Campos pra cá, meu tio já tinha me colocado numa oficina de pintura, entendeu? Aí eu trabalhei lá e ele falou pro dono que não queria que ele me desse um centavo pra eu tomar gosto pela profissão, o qual eu amo, amo muito minha profissão. E tudo que eu construí na minha vida, foi com pintura de auto. Meu sonho era ser torneiro mecânico. Mas na época, pra você entrar num Senai, você tinha que ter um apadrinhamento muito bom, né? Hoje não, hoje esses garotos aí tem tudo. Tem curso pra qualquer tipo de profissão e é até remunerado depois, né? mas aí eu vim pra cá e comecei a trabalhar na oficina, entendeu? Quando você começa a trabalhar na oficina, você começa a não ter controle de hora. Você tá agregado, não tem carteira assinada, o dono fica até tarde e te arrasta junto. E aí não tava dando pra estudar. Aí, eu parei. Não estudei mais. Tanto é que quando eu vim pra cá, eu tive que repetir a quinta série aqui. Em 2.000, eu até tentei voltar lá pro Menezes Vieira, só que em 2.000 nasceu meu filho Ramon. E ele nasceu alérgico de tudo. Eu ia pra escola e chegava em casa, ele tava doente. Eu falei: é... não vai ter como eu continuar os estudos. Aí, eu parei mesmo.”

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

J-“Depois desse período, eu vim pra Niterói com 16 anos, pra mora com minha mãe. Aí, minha mãe me matriculou no colégio Menezes Vieira, ali no Largo do Barradas, sabe onde é que é? É onde tem o Pedro II(colégio). Eu vim pra cá em outubro de 1982, já no final de ano, né? Então, quando foi no início de 1983, eu fiz minha matrícula lá...aí estudei esse período todo, entrei lá na 3 série, fiz a 4, já partindo pra 5 série. Só que aí eu parei. Comecei a trabalhar numa oficina e aí tive que parar, né? Fiquei 27 anos fora da escola.”

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

J-“Claro. Trabalhei em várias coisas, na roça lá em Campos, numa oficina, e depois, na Mercedes. Ano passado, é que eu saí da Mercedes, porque eu tenho uma pequena oficina

em casa, comprei minhas ferramentas e trabalhei um bom período lá em casa também, na oficina, né? até hoje ainda faço alguma coisa em casa. Eu to com o carro da professora Silvia lá... (risos). E hoje, eu trabalho na Rio Minho(empresa de ônibus).

XII- Como você “ vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

J-“ Quando eu saí da Mercedes (fábrica de caminhões), ano passado, minha esposa falou assim: por que você não se matricula aqui perto de casa? Eu falei: não, cara, porque aquilo lá é a minha vida, aquele colégio lá... porque eu tive um acolhimento aqui tão maravilhoso, entende? quando eu cheguei aqui, pra procurar a vaga, tava dona Ceci ali na frente, tava todo mundo de férias, né? tava dona Ceci aqui, tinha uma pessoa ali que eu esqueci o nome e a falecida Janete, um doce de pessoa... aí, a dona Ceci falou: olha, temos que ver ainda se tem vaga pra você. Não tem ninguém aí pra te matricular, mas você pode trazer seus documentos na segunda feira, que eu garanto a tua vaga. Aí, ela me deu o papelzinho com tudo o que eu tinha que trazer. Aí, na segunda feira eu vim, agilizei tudo, peguei a declaração lá no trabalho e trouxe. Aí, falei pra minha esposa: não vou sair de lá, vou terminar lá mesmo. Aqui eu só vi pontos positivos. Eu fico até triste por ter que sair daqui e não poder continuar, entende? A sensação é de...é certo que a onde eu for, vai ter um jovem, um adolescente que eu vou poder ajudar, mas esses que eu ainda deixo aqui, é como filhos que tão ficando pra trás...”

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

J- “ Com certeza é importante, em todos os sentidos. No nosso dia a dia, no nosso trabalho, no relacionamento com as pessoas, com certeza tudo o que aprendemos, serve pra gente usar com os outro, no trabalho, na família, até mesmo aqui na escola. É muito importante sim, tudo.”

XIV- O que representa o “ter educação” para você ?

J-“ Eu acho que é assim: até hoje eu sinto assim a presença do meu pai... meu pai faleceu há mais de 30 anos. Então, eu chupava dedo, meu pai parava assim pra conversar, eu sentava nos pés dele e ali eu ficava até a hora dele ir embora. E meu pai bebia muita bebida quente. Aonde ele ia, eu tava atrás. E meu filho é assim mesmo comigo. Aonde ele ia, eu estava com ele. Uma vez, ele tava bebendo, eu acho que era jurubeba, eu perguntei: que gosto tem isso aí? ele foi, pegou e me deu; toma, prova aqui. Aquilo amargou e nunca mais eu quis

saber. Outra coisa, ele me dava um dinheiro para ver se eu devolvia o troco. Acho que era para eu ter responsabilidade, né? Hoje, eu faço isso com meus filhos. A gente faz compras no sacolão. Aí, eu pego o cartão e a senha e dou a eles. Em casa, eles sabem onde o dinheiro fica, e ninguém mexe nele, entendeu? A não ser para pagar ou comprar as coisas pra casa... Eu fui criado assim, então ensino a eles também. É muito importante você ver as pessoas que passam na sua vida. Os exemplos que elas deixam. A gente tenta seguir, né? um pouquinho de cada um.”

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

J-“ Porque é o seguinte: as empresas, as oportunidades que surge é... ah, pra ser um gari, você tem que ter segundo grau e aí eu trabalhando nas empresas no Rio... e até aí, farra, né? eu num tava nem me importano. Mas quando eu vim trabalhar na Mercedes(empresa grande de automóveis daqui), a gerente lá falou assim: aquele que quiser voltar a estudar, eu libero o horário pra sair, pra estudar . Até porque aquele que tiver estudo, aqui tem condições de galgar um cargo melhor aqui dentro. Eu falei: epa, esse agora é o meu momento, né? e aí isso começou a se alastrar no país inteiro, né, cara? Você com estudo vai galgar melhores coisas pra você, né? Então, eu abracei a causa. E desde aí, eu to correndo atrás. Procurei a Eja porque é um curso que adianta os estudos da gente, em 1 ano, dá pra fazer 2 séries e isso facilitaria muito e também porque eu trabalhava aqui perto. Pra mim, ficou melhor assim.

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

J- “ Maravilha. Professora Silvia, professor Zalmir, que hoje não se encontra mais na escola, professor Marcos, é ...professora Rosa, não só pelo relacionamento, mas o ensino... eles são dedicados, eles “puxam”(cobram) mesmo, entendeu? E a profa Rosa, aquela captura do aluno que não tá vindo a escola? Eles ligam pra casa pra saber porque, entendeu? Eu, principalmente, se eu não venho um dia aqui, eles logo ligam pra mim...(risos). Então, esse tratamento... é muito importante, maravilhoso e prende a gente.”

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

J- “Eu me dou muito bem com todo mundo. Os meus colegas de turma são como filhões pra mim, dou conselhos, chamo atenção, cobro mesmo... comigo não tem isso não e eles gostam de mim e me respeitam. Os funcionários e a direção, eu já falei, são todos

ótimos, muito atenciosos. O pessoal do portão, na hora da gente chegar, dá um boa noite, com aquela alegria; o pessoal daqui da cozinha, entendeu? o tratamento, a dedicação, a descontração deixa a gente à vontade. Às vezes, a gente chega atrasado e ainda se prontifica a preparar o pratinho da gente... entendeu? Então, tudo isso te cativa. E a paciência com esses adolescentes... oh, não pode usar boné, não pode usar celular, não foge da aula, a Ceci fala toda hora... Nós tivemos aqui o aluno Douglas, que era um garoto demais...aquela busca incansável. Aí, eu falava pra eles: olha, se vocês querem passar, tem que ficar aqui na frente. Se vocês forem lá pra trás, eu também vou largar vocês de mão... e aí ocorria aquela parceria junto com os professores, com a diretora. Então, pra mim, o colégio inteiro, da direção ao porteiro são demais... Eu achei ótimo, agora nessas eleições, mesmo mudando o prefeito, o pessoal aqui da escola continuou...pra mim, isso foi muito bom, porque isso ajuda o aluno, que já conhece o jeitinho deles, porque se trazem outras pessoas, que vão alavancar mais eles, cobrar mais ainda deles, aí mesmo que eles vão sair, entende? E hoje é conforme eu falei: o adolescente hoje, a juventude é no diálogo, é entender eles, é se fazer eles, pra que você possa entender...se eu não quero que ninguém falte o respeito comigo, eu também tenho que fazer o que? respeitar. Tenho que dar o respeito pra que não falem o respeito comigo, entendeu? Então a gente vê muito adulto que acha que nunca foi criança, num foi jovem, num fez as estripulias, num jogou pedra na casa do vizinho, fez. Claro que fez, mas parece que não lembra. Tem uns que são quietinhos, como Luan lá da minha sala. Ele é quietinho, ele é sempre assim. Ó, meu filho, se eu chegar em casa e ve ele lá no canto, eu sei que ele não tá bem, porque ele é demais, ele é elétrico, é extrovertido, pergunta tudo e se você falar alguma coisa que não convence ele, ele fica ali toda vida, até aquilo ficar bem esclarecido pra ele. E aqui tem outros adolescentes que são assim, que fazem bagunça pra chamar a atenção. Mas o que ta acontecendo muitas vezes: os pais não querem, preferem dar um celular de última geração, dá um notebook, dá uma roupa de marca, porque não tem tempo. O dia que ele tem tempo, um domingo em casa, um final de semana ou um feriado, ele não pára nem pra dialogar com o filho, não olha o caderno do filho: ah, esse aí já tá grande já, não precisa; 16 ano, ele já sabe namorar, então... isso aí é pura ignorância. Isso aí é jogar o filho mesmo pra drogas, pro mundo do crime, entendeu? Porque ele não vê atenção. Po, meus filhos... eu chego em casa, eu boto a vasilha de água lá no quarto deles, porque minha cozinha é do lado de fora...pra eles não acordarem de madrugada, abrir a porta e pegar corrente de vento...e quando eu não boto, eles me chamam! Eu falo, só vocês mesmo! (risos) mas isso aí é o cuidado, o carinho, a atenção. Isso aí é a mesma coisa comigo. Eles falam toda hora: papai, eu te amo. Meu filho então, ele gasta falando isso. Minha filha, às vezes, fala que tá com dor na

perna e, lá vai eu fazer massagem nela...(risos). Olha, a minha filha tem 19 anos e o outro com 13. Por opção dela, até hoje é virgem e não é porque a gente tem um segmento de Igreja não, que a gente briga, não, ela até namora, mas porque a gente conversa aberto. Os meus filhos trocam de roupa um perto do outro, porque a gente passa pra eles isso: ela é tua irmã e quando um tiver num patamar bom e outro tiver ruim, então o que tiver bem vai lá e ajuda seu irmão. Ou vice-versa, entendeu? Porque nem eu nem a mãe deles vamo ser eternos. Então, um vai ter que ajudar o outro. Porque hoje eu tenho essa dificuldade com os meus irmãos e a minha esposa tem essa dificuldade também com os irmãos dela. Vive um pra lá, outro pra cá... entendeu? Por eu viver isso, a gente já orienta os filho pra não ser assim. E com isso, às vezes, eles tem um parque de diversão ou outro lugar pra ir, mas eles querem ir com a gente, entendeu? E hoje os pais não fazem isso! Eu mesmo não fui sempre assim. Foi a oportunidade que Deus nos deu, através do Espírito Santo dEle que nós fomos chamados. Eu e minha esposa fizemos o Encontro de Casais na Igreja e ali nos deram uma pasta pra poder trabalhar com adolescentes, que nós ficamos perdidos. Até na época eu bebia, mas aí eu falei assim, eu não vou, eu não vou falar pra adolescente que bebida faz mal, se eu to fazendo. Aí, o rapaz que foi lá convidar a gente, falou: tudo bem, você vai lá, trabalha no Encontro e se você não se adaptar, a gente bota um apoio pra você e outra pessoa assume a sua vaga, no caso, só pode ser uma casal, né? antes de entrar na sala com os adolescentes, me deu uma dor de barriga...e eu pensei: ai, meu Deus, o que que eu vou fazer? Pedi mais 5 minutos! perguntei o que eu iria fazer com eles; ele disse, você faz as perguntas e manda eles escreverem, ou responderem naturalmente. Cara, na hora de falar de família, foi incrível. Uns moram com os pais, mas tem outros que moram com padrastos, outros com os avós e aí teve uma menina que falou e isso mexeu muito comigo, cara. Ela falou que os pais dela ficavam na varanda tomando cerveja nos finais de semana, então enchia a casa daquela bebedeira e no final da tarde, saía aquela brigalhada toda e ela perdida ali, não queria nem sair mais com os pais, porque tinha vergonha daquilo dali, né? (choro) aí eu falei: é assim que meus filhos pensam de mim, né? Por algum tempo ainda continuei bebendo, saindo pra quadra de samba, fomos chamados de novo para outro Encontro e um dia, eu cheguei em casa e falei: oh, a partir de hoje eu não bebo mais nada. Meus filhos falaram: poxa, mas o sr. Já falou isso várias vezes... eu falei: ma agora é pra valer. E “desdaí”nunca mais, cara. Não bebi nada mais. Por que o que que acontece? Geralmente é isso que os pais faz com os filhos... dão o mal exemplo...às vezes, os pais botam latas e mais latas de cerveja até caixas lá pra beber... e o filho pede uma lata de refrigerante, você dá , se pede a segunda, você reclama, entendeu? Fala: cara, vai pra casa beber água etc., quer dizer, passa às vezes um dia todo num bar, ou até dentro de casa mesmo, mas não pára

pra conversar com um filho, não dá atenção; o filho começa a falar e ele diz: já vem você com essa mesma história, sai pra lá que eu quero ver jornal...entendeu? aí, lá fora, outros ouvem, param pra ouvir, né? “

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

J-“Nós aqui temos várias. Eu concordo, porque ... por exemplo, o visto no caderno. Você dá responsabilidade pro aluno copiar, ter a matéria. Se só tivesse uma prova e você perdesse, já era. Mas tal dia vai ter prova tal. Você vai, pega o caderno, estudou aquilo ali, tirou dúvida com o professor, pronto, faz a prova numa boa. Aqui você tem: presença, você tem visto no caderno, comportamento, participação, tem feira (como essa que vai acontecer agora), tem trabalhos, teste, provas. Então, são várias alternativas que dá possibilidade de você correr atrás, se você foi mal aqui, você se recupera lá na frente, entendeu? Então, pra mim, isso é muito válido, até acho que estimula o aluno a participar...”

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

J-“ No caso da gente que trabalha, o horário de 6 horas(18h), poxa, tudo bem, tem pessoa que não trabalha, mas no caso da gente que trabalha, quando você pega um trânsito assim razoável, você chega aqui 6 e meia (18:30h). Eu sei que se empurrasse o horário pra 7 h (19 h), também teria que empurrar o horário pra mais tarde. Seria complicado também. Mas como você tem aquela tolerância, no caso de quem trabalha, né? é flexível nesse caso aí, então, beleza. Isso aí é tranquilo. O horário então é ótimo, porque você chega ali 6 e meia , 6 e quarenta e cinco, mas você trabalha, então você pode entrar. Agora, a pessoa que não tá fazendo um curso, não trabalha, não ta fazendo nada e chega nesse horário, aí é inadmissível, né? dá essa mesma oportunidade... então, é pesos e medidas. Então, a escola está dentro de uma questão que sempre favorece o aluno. Eu não vi aqui alguma coisa que desfavoreça, porque as diretoras vão nas salas, a gente sempre tem o contato com as diretoras aqui... Quando não é uma, é outra, entendeu? Não é assim: ah, quem é a diretora? Ah, não sei... isso não acontece aqui. Nós conhecemos as diretoras. Conhecemos as pessoas, do portão à cozinha. Então, há uma participação total, entendeu?”

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

J-“ Foi o interesse em crescer, porque hoje em dia, a gente tem que se atualizar, né? então, foi o mercado de trabalho, porque as condições que se abrem pra você, as portas que se abrem, você tendo mais conhecimento, fica mais fácil. Hoje, se você não tiver uma instrução, a nível de escolaridade, você tá pra baixo e vai ficar ali pro resto da sua vida, porque as oportunidades surge. Ah, esse cara aqui é bom profissional, mas pra esse cargo aqui, poxa, ele não vai digitar nada direito, e vai enviar um e-mail como? Entendeu? Tudo isso aí hoje conta, né? então, eu vejo por esse lado. Sem falar na concorrência que é todo dia, é demais. A minha filha tá fazendo um curso segurança no trabalho, bota currículo nos lugares e enquanto a coisa não flui, vai fazendo cursos e o garoto tá fazendo curso de inglês, que é interligado ao Estaleiro aqui perto... e assim vai. Minha esposa é dinâmica também, tudo o que você ensinar a ela, ela pega rápido, tem facilidades. Às vezes, ajuda a gente até a fazer os trabalhos da escola. Ela tem altas idéias. Além disso, o que me trouxe de volta pra essa escola, especialmente, foi o tratamento das pessoas, desde a direção até o colaborador da escola. Poxa, todos eles são muito legais.”

1.3- SUJEITO C (Sc):

I- Ivana da Silva Peçanha II- Sexo: F III- Idade: 55 anos
IV- Grau de escolaridade: 6º anoV- Estado civil: Viúva

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

I- “Com o marido foi um relacionamento péssimo, ruim mesmo. Mas com meus pais e a família foi bom. Ah, eu fui criada em roça e aí você sabe como é, né? Antigamente, não é como é agora... Ficava todo mundo ali, num mesmo quintal, a gente convivia mais com os parentes... tinha os colegas do colégio também... era bom. Uma vida simples e boa.”

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

I-“ Poucos amigos. A maioria era de parentes mesmo.

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

I- “ Hum, não, não, que eu lembre não.”

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

I-“Comecei a namorar. Aí virou minha cabeça. E também eu achava que não tinha a cabeça aberta pra aprender, entende? tinha dificuldades com as expressões, as equações. Já falei até com o professor Mauro, que é por isso que eu saí da escola...porque eu não entendia bem esse assunto. Não é que eu não gosto da matemática, eu gosto, mas é que esse assunto era muito mais difícil, o ensino era muito diferente, eu não aprendia. Já não estava querendo estudar porque eu tava namorando, aí também não aprendia bem...já viu, né? Resolvi então parar mesmo. Decidi sair da escola.”

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

I-“Ah, de 15 anos pra agora...quantos anos tem? faz as contas... quase 40 anos, né? “

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

I- “Trabalhei muito. Eu era diarista, trabalhei em firmas. Hoje, também trabalho. Hoje, eu sou confeiteira, sou cozinheira, trabalho num escritório de engenharia, mas como faxineira... faço de tudo um pouco. Tentei aprender para não passar por dificuldade.”

XII- Como você “vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

I-“Olha, sinceramente... eu voltei agora, né? Voltei ano passado, eu comecei na 1série. Sempre gostando muito. Aprendendo, tanto é que cheguei até aqui no sexto ano,né? Voltei a estudar gostando. Agora, é que tá difícil de aprender com essa turma, porque você vem pra cá pra estudar e aí eles (alunos mais novos) ficam fazendo muito barulho, com celular ligado, música, muitas vezes, dançam na frente da gente e até do professor... a gente não consegue aprender, tá dando um bloqueio. No 6 ano agora, não to produzindo nada praticamente, em vista de como eu estava na 1 série até na 4 sem parar, não tive nenhum problema com ninguém...até aqui. Agora, no 6 ano que tá muito difícil e já tá me desanimando e dando vontade de parar de novo. Esses dias já falei até com a diretora. Essa turma não está ajudando...

Mas de qualquer forma, eu acho que a escola contribui sim para o crescimento da pessoa como indivíduo. Não é pelos professores e não é pela escola, eles ajudam a gente. Eu gosto da escola! É mais pelos alunos mesmo, entendeu? Os professores ensinam, tentam ajudar a gente, só não aprende quem não quer mesmo. Às vezes é difícil aprender porque em

parte eles tem culpa, mas em parte não porque essa garotada aí...atrapalhando... eu gosto muito dos professores e dos colegas também, nunca tive problemas com eles desde a 1 série até aqui. Mas o 6 ano, tá sendo difícil, tá dando vontade de sair mesmo. Porque a gente vem pra estudar e não estamos conseguindo aprender nessa turma. Já falei com várias pessoas da direção. Elas dão suspensão a esses alunos bagunceiros e eles voltam pior! Eles não deixam a gente aprender... é muito complicado ...”

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

I-“Eu acho que sim, né? Se eu não achasse importante, eu não sairia de casa às 5 da manhã, ia pro trabalho e viria ainda pra cá, pra depois chegar em casa ainda e preparar marmita pra filha levar... é importante sim, porque muitas das vezes, a gente fala errado, porque é falta de estudo, né? porque quando a gente estuda aprende a falar. Tem muita coisa que eu aprendi no passado, que eu já esqueci e quando você volta a estudar, você volta a aprender. Entendeu? Quer dizer, pra mim, é importante sim estar estudando aqui, porque eu não trabalho só no meio de pessoas ignorantes, eu trabalho no meio de pessoas cultas, entendeu? Eu trabalho em hotelaria, na casa dos patrões eles falam muito bem, os netos também, quer dizer, lá eu tento até falar melhor, entendeu? para não ser corrigida, porque também a criança vai aprender a falar errado, por quê? Porque tem alguém falando errado, ela vai acompanhar a tia falando errado, então não dá, entendeu? Então, pra mim, eu acho que isso é fruto, entendeu? Além disso, aumenta nossa auto estima, né? É muito bom estudar.“

XIV- O que representa o” ter educação” para você ?

I-“Pra mim, é saber se colocar diante das pessoas, se expressar, né? Saber se portar diante das pessoas... é o comportamento... e até agora, graças a Deus, ninguém nunca reclamou não... se eu não achasse importante o que estou aprendendo aqui, nem sairia da minha casa, né? Pra quem trabalha, chega em casa ainda vai fazer comida para a filha que sai de casa muito cedo também e ainda faz faculdade, tem que gostar, né? Agora to desanimando no 6 ano, por causa dessa turma é que tá difícil de aprender por causa dessa garotada aí. Logo agora que falta tão pouco, né? é que está desanimando. ”

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

I-“Eu queria voltar pra escola e terminar logo os estudos. Ainda está em tempo, né?”

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

I-“Ah, eu acho que o ensino aqui é bom sim, pra mim, é de qualidade sim, entendeu? Se eu não aprender, é porque é da minha pessoa mesmo, não é culpa dos professores, entendeu? porque eles ensinam, perguntam, eles tiram dúvida com a gente... são atenciosos. Não tenho nada que reclamar deles, graças a Deus. Não tenho problema nenhum com eles. “

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

I-“Meio complicado por causa da bagunça... mas graças a Deus é um relacionamento bom com todo mundo, até com os alunos que perturbam bastante, dou uma chamada neles e eles me respeitam. Quando pensam em desrespeitar, eu falo pra eles olhar minha idade, que eu to querendo alguma coisa e eles não querem nada, aí eles me ouvem e acabam concordando, entendeu? De vez enquanto eu dou uma chamada neles...e quando pensam em me enfrentar, eu falo que estão errados e acabam ficando quietos, falo que vou chamar a direção, essas coisas. “

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

I-“Olha, aqui tem várias formas: tem comportamento, tem dever no caderno pra copiar, participação na aula, feiras, teste e prova... pra mim, teste e prova é o ideal. Olha, agora vai ter esse evento aqui na escola (festa típica), eu já expliquei: eu não vou vir.Primeiro porque eu não quero ponto dessa maneira, porque no 6 ano eu não tive bons resultados, nós estamos regredindo porque a gente não tá conseguindo aprender por causa dessa turma. Então como vai ter esse evento aí , eu já falei que eu não quero ponto dessa maneira. Eu não quero passar assim. Prefiro ficar mais um período e aprender direito. Se cheguei até aqui sabendo, tenho que continuar nesse ritmo. Vamos dizer que eu insista nos estudos, porque tem gente de mais idade que faz até faculdade, não é? Então, se eu chego lá fora pra fazer uma prova de concurso e se eu não souber fazer, é por causa da turma, não dos professores...porque eles chegam e falam: oh, o que você não entender, você pergunta, ta? Eles são bem atenciosos, por isso, eu prefiro ficar e aprender algo mais. Eu cheguei até aqui sabendo! O que eu não to conseguindo é por causa da turma...”

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

I- “Ah, esse horário é desagradável. Pra mim, é ... por quê? Tem lugares que a gente mora, tem ruas aqui que são muito perigosas, outras não, mas já teve até estuprador...aí você vai sair 22h, 22:15... chegar em casa 23 horas da noite? Não dá , né? minha filha mesmo já foi assaltada na minha rua! Eu não quero sair daqui tarde, assustada... já falei que não quero sair daqui 22 horas não...não tem problema ficar sem nota não, mas pra mim, o horário não é bom. O horário foi bom pra mim até a 4 série, que eu saía daqui até às 9 horas da noite. Este ano é que tá ruim. Quando estava em greve até saímos cedo, mas agora que tem aula normal...eu vou com muito medo, corto caminho... é porque eu não gosto da noite, ainda mais sozinha. E pra entrar, esse horário de 6 horas (18h) não é muito bom. Por que e quando a gente trabalha? Tem gente que fica esperando no ponto o ônibus ou pega trânsito e não consegue chegar aqui na hora. Chega lá pra às 6:40h e não deixam o aluno entrar, tem que ficar lá fora esperando a segunda aula, como se fosse culpa dele, mas não é. Aí a gente começou a reclamar, falamos com as diretoras e agora os funcionários deixam entrar, especialmente quem trabalha, janta e vai pra sala. É isso.”

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

I-“Olha, é muito bom a gente desenvolver a mente da gente, né? ficar em casa pensando bobagem não é bom, né? A gente fica depressiva como eu já falei. Então, eu preferi voltar a estudar por causa disso, entendeu? Porque só eu em casa, minha filha trabalhando o dia todo e a noite fazendo faculdade... Às vezes, nos finais de semana eu pego serviço de copeira na sexta e só volto no domingo à noite. Também sempre aparecem às sextas feiras serviços de bolos pra fazer... fora isso, eu vou ficar na frente da televisão o tempo todo? Só pensando bobagem? Claro que não ! minha filha quando soube que ia voltar a estudar, ela me incentivou bastante. A minha colega lá do trabalho também falou não desiste não, vai ser muito bom pra você. Quer dizer, você fica mais animada ainda, né? Eu falo com todo mundo lá no trabalho pra fazer isso também, porque eu to conseguindo estudar. Vou tentar mais um semestre agora... meus colegas do trabalho ficam me encarnando por causa da minha idade e falam: daqui a pouco você vai entrar pra faculdade, né? Eu falo: se Deus quiser! Estou estudando pra isso ! Então, eu posso dizer que voltei pra escola: pra juntar o útil ao agradável. Assim, eu aprendo e também distraio a cabeça, entende?”

1.4- SUJEITO D (Sd):

I- Marcelle Rodrigues da Cruz II- Sexo: F III- Idade: 68

IV- Grau de escolaridade: 9º ano/8ª sérieV- Estado civil: Casada

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

M-“ Olha, não vou dizer a senhora que minha infância foi ruim, porque eu estou aqui, nessa idade, é porque foi bom. Mas só que a minha infância foi assim: eu sou do interior do Espírito Santo, de uma família de 11 irmãos. Eu sou a primogênita. Então, esses 11 irmãos, meus pais muito pobres e não tinha condições da gente estudar. Eu até quando eu entrei na escola, eu entrei, eu tava com 13 anos, quando eu entrei na escola pela primeira vez. E lá a gente só estudava até os 14 anos. Se chegasse 14 anos não podia estudar mais. Aí eu entrei na escola, estudei, fiquei 6 meses, aí peguei sarampo. Fiquei muito ruim. Muito ruim mesmo. Quando eu melhorei, já tinha completado os 14 anos. Aí não pude estudar mais. O que eu estudei, foi aquela, não sei se a senhora conhece, a cartilha do ABC. Foi aquela cartilha. Não estudei nem toda ela. Aí não pude estudar mais, fiquei por ali, trabalhando, ajudando criar os irmãos... e com 25 anos, eu vim pro Rio. Quando eu cheguei no Rio, já fui trabalhar em casa de família. Minha família ficou no Espírito Santo. Eu vim e já trabalhando na casa de família, eu resolvi estudar. Aí, eu não sei se a senhora lembra, que teve um tempo que teve Mobral, aí eu entrei no Mobral. Nesse tempo, eu sofri um acidente, eu e a filha da patroa tivemos um acidente e fiquei com seqüela. Aí quando eu tava terminando o Mobral, eu tive que passar por uma cirurgia. Aí passei por uma cirurgia...Naquele tempo ali, tava tendo a matrícula para mim poder fazer o que se chamava... ah, eu esqueci o nome agora... eu tinha que entrar pra ele, mas só que eu tive que fazer aquela cirurgia, passou o prazo de fazer a matrícula. Aí, mais um ano eu perdi, né? aí, a minha professora muito boa, sugeriu que eu fizesse o Mobral outra vez pra mim não esquecer aquilo ali que eu tinha aprendido, né? aí, eu repeti o Mobral. Quando foi no outro ano, eu fiz a inscrição... com muita dificuldade que era conseguir uma vaga num colégio ali perto...eu procurei, procurei... até que eu consegui. Eu trabalhava numa casa de família ali na São Clemente... até que eu achei uma vaga no Colégio Santo Inácio. Eu tinha 26 anos. Aí eu fui estudar no Santo Inácio e fiz a primeira, a segunda e a terceira série. Nesse meio tempo, me aborreci lá, me estressei com a patroa e pedi as contas. Aí, vim pra São Gonçalo. Saí de lá num domingo e na segunda feira arranjei um emprego na lanchonete. Lá na lanchonete, eu precisava de sair pra tirar um atestado de vacina para mim

poder fazer uma inscrição no colégio para voltar a estudar aqui em São Gonçalo. Mas o patrão não me liberava. Não me liberava um dia pra mim ir lá e tirar o documento, o atestado. O que aconteceu? mais uma vez eu parei de estudar. Aí, eu fiquei esse tempo todinho sem estudar... quando o presidente Lula foi eleito, ele disse que não queria que tivesse um analfabeto no Brasil. Não sei se a senhora lembra disso, né? ele queria que todo mundo fosse estudar. Aí, perto da minha casa, lá tinha um colégio, que era até particular, mas cedeu pra o espaço pra aquele... Brasil alfabetizado. Aí eu entrei lá e fui fazer. Fiquei lá, a professora Daniele muito boa... no final de 8 meses, deu o certificado pra gente e tirei o meu histórico... até ali não tinha nada, porque não concluí lá no Santo Inácio, eu perdi a ano... aí peguei os documentos e fui lá pra um brizolão lá em Neves. Cheguei lá, comecei a estudar, tava indo muito bem, a professora Marli, professora também muito boa... mas lá chegou um tempo, que só podia estudar por apostila. Então, mais uma vez, eu não pude ficar lá. Eu saí de lá, ela me deu um papel com 3 colégios pra mim escolher e continuar os estudos, perto da minha casa, né? Aí eu fui no Colégio Juan Miró[...].

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

M-“ Olha, eu fui uma adolescente assim : minhas amigas eram as amigas de minha mãe. Eu não era de me enturmar com pessoas da minha idade, não. Eu sempre gostei de pessoas idosas. Então, onde tava as amigas de minha mãe, era aquelas que era minhas amigas. Acontece que eu não tinha tempo de sair assim...tinha que ajudar a criar meus irmãos. Eu não tinha tempo, mas até hoje tenho uma amiga daquele tempo, ela até mora aqui em São Gonçalo. Lá em casa a gente chamava ela de irmã de leite, porque eu mamei na mãe dela, quando ela era pequena. Ela é do dia 1º de abril e eu sou de 8 de setembro do mesmo ano, né? e ainda tenho ela assim... é uma amiga especial. Até esses dias eu encontrei ela... e ela mesmo com o tempo que passou, ela sabe tudo, lembra do meu aniversário...então, foi muito pouca amiga que eu tive, só essa e mais umas 2 que eu tive. Mas as minhas amigas eram tudo amiga da minha mãe. Porque era assim: a gente não tinha tempo pra sair assim, então, a semana toda passava trabalhando. Dia de domingo, reunia os vizinhos, né? os amigos e almoçava na casa de um, outro dia era na casa de outro...era assim. E a gente não saía sozinha. Hoje é diferente. Esses jovens sai sozinho, mas naquela época, a gente só saía junto com os pais. Então, com isso é que eu peguei aquela amizade. Então, eu achava que as minhas amiga era as amigas de minha mãe. “

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

M-“ Não, não senti não.

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

M-“ Por esses motivo que eu já te falei: condição difíce e ter que ajudar a cuidar dos meu irmãos; depois fui trabalhar, trabalhando até 2001 e quando foi 2002 , eu voltei a estudá.”

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

M-“ Bem, eu saí porque não podia estudar depois de 14 anos...ajudava a cuidar dos meus irmãos. Aí, deixei de estudar e voltei depois dos 26 anos. Depois que me aborreci com a patroa, saí de novo...já tava com uns 30 anos. Aí, mudei de setor no meu trabalho. Aí eu tinha que tirar aquele atestado de vacina, para fazer matrícula, mas o chefe não me liberava... então, mais uma vez eu deixei de estudar. Voltei agora em 2002, quando o presidente Lula entrou e teve o Brasil alfabetizado que eu fiz em 8 meses. Fiquei uns 38 anos fora da escola. “

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

M-“ Sempre. Primeiro trabalhei em casa com meus irmãos. Depois na casa de família no Rio. Depois na lanchonete e por último, trabalhei em restaurante, que fiquei 19 anos... Em 2001, parei de trabalhar. Aí, me aposentei.”

XII- Como você “ vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

M- “Olha, a escola, pra mim, representa tudo. Pra mim, foi muito bom.No meu tempo, que eu comecei a estudar, é o que eu falo hoje. O jovem hoje não sabe dar valor ao que eles tão perdendo. Porque no meu tempo, eu chegava lá na escola, naqueles meses que eu fiz só a cartilha do ABC, a gente saía de casa, andava a pé até muito longe, não tinha merenda, não tinha nada, às vezes, até a comida dentro de casa era difíce. Eu sei que era muito difíce da gente poder estudá. Hoje a escola dá tudo. Eu estou lá com os meus materiais, que recebi no Raul Veiga, tem até caderno que eu não usei, que sobrô. Hoje, tem comida, tem uniforme, tem tudo. A escola hoje ta muito boa pra se estudá. Olha, o que não ta bom, é que tem muita gente que não ta dando valor às coisas. Na nossa sala, por exemplo, tem uns adolescentes misturados com a gente de mais idade... eles fazem assim, aquela confusão na cabeça da gente, atrapalha muito a gente. Não dá valor ao que tem. Só dá valor aquele que já passou,

como eu, pela dificuldade,né? agora, eles não... não dão valor. Só vão dá valor, quando tiver mais idade e precisar de um emprego, quando precisar de um estudo e chegar lá, ele vê a dificuldade que vai ser onde eles vão. Eles vão aprendê a dar valor. “

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

M-“Serve muito. Eu acho que serve. Olha, eu procuro botar em prática o que eu vejo que é de grande proveito, que serve, né? Mas então quando eu vejo alguma coisa que não serve, eu não do importância “praquilo” ali. Agora, quando eu vejo que é uma coisa que vai servi pra mim, eu agarro mesmo. Lá na escola, tinha um que sempre falava assim: Olha, não sei pra que serve essa aula de artes? Ele achava que não precisava da aula, mas pra mim não. Eu achava que tinha muita coisa boa ali, pra mim servia, né? outro falava: eu não sei pra que essa aula de educação física? Eu falava que pra mim era boa. Eu achava que tanto a aula de Artes como a de Educação Física, pra mim tudo o que tava dando no colégio, tinha sua importância, né?

XIV- O que representa o” ter educação” para você ?

M-“ Olha, pra mim, representa muito, porque hoje eu já tenho mais facilidade. Muita dificuldade que eu tinha antes, até de conversar, conforme eu estou aqui conversando com a senhora agora, pra mim era mais difícil, né? E assim, hoje eu acho que é mais fácil, que eu to mais esclarecida, então, pra mim, melhorou muito.”

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

M-“Eu procurei a EJA, conforme eu falei pra senhora, as minhas faltas no colégio, pode ver que é ... dia de quinta feira, porque eu vou pra Igreja. Lá na Igreja, eu falo Igreja, mas eu sou Testemunha de Jeová e o nome dela é Salão do Reino. Lá, é um salão grande como esse aqui e lá a gente tem que fazer discurso. Subi na tribuna, aquele salão ali ta cheio de irmãos, e agente tem que ir lá pra frente fazer o discurso pra todo mundo ali ouvi. Pra mim, aquilo era um transtorno, porque eu não conseguia...como era pra ler eu era péssima, então tava muito difíce, muita burrice. Eu resolvi procurar a EJA pra isso, pra melhorar a minha leitura, a minha forma de falar. E também porque ela adianta nosso estudo, né? Então pra mim, tudo tem muita importância e eu melhorei muito, porque não sei se a senhora conhece, se onde a senhora mora tem, mas nós vamos de cada em casa falando com as pessoas. Então

tem que ter uma leitura melhor, saber se expressar pra se apresentar pra as pessoas,né? Foi isso então que me levou a procurar a EJA e voltar a estudar.”

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

M-“Olha, ontem mesmo, eu liguei pra escola e estive falando com a menina que me atendeu: ali naquele colégio, eu fui muito bem tratada, tanto desde o porteiro, a cozinheira, os diretores, os professores que são maravilhosos. Eu gosto muito dos meus professores, inclusive a professora Suely (da alfabetização)mora no meu coração. Eu estou muito triste pela professora Mônica que saiu, que também mora no meu coração. Olha, pra mim, ali todos os professores são maravilhosos, a forma de ensinar, a paciência com a gente... olha, quando eu tava na 7ª série, chegou uma aluna na minha sala do 9 ano, como eu estou agora, elogiava o meu professor Roberto e falava mal da professora Márcia, de matemática. Eu ficava preocupada porque eu tava sabendo que eu ia passar por aquela professora, né? Então, essa menina sempre aterrorizava a gente, dizendo coisas horríveis da professora Márcia. Quando chegou o meu 1º dia de aula com a professora, meu coração começou a bater forte, eu tremia. Uma colega chegou e disse pra ela. Olha, a dona Mercedes é muito devagar, ela não consegue acompanhar a gente... eu sento na frente, ela olhou pra mim assim e falou: Ih...ela vai se lascar comigo! Ela vai se lascar! Ah, professora, eu peguei aquilo assim e pensei: e agora? Aquilo foi tudo ao contrário. Olha, eu acho que ruim deve ser aquela aluna, porque a professora Márcia não foi nada daquilo. Ela foi maravilhosa, teve muita paciência comigo. Eu não conseguia acompanhar e ela me chamava, cobrando o dever...eu olhava pra ela, sorria e dizia: ah, professora, pode continuar, eu sou uma lesminha! Olha, eu não tenho nada que reclamar dela, ela foi muito boa pra mim e eu ainda consegui passar nela. Ali, eu não tenho como reclamar de ninguém, de nenhum professor.”

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

M-“Eu chego no colégio e vou direto pra minha sala e fico ali até terminar a aula. Eu não sou de ficar andando pela escola não, na sala de um, de outro... A minha cadeira e a das minhas colegas lá na frente ninguém nunca sentava ali. Sempre falava com todos os funcionários, com a direção... com todo mundo. Os colegas falam lá atrás, eu ouço a voz, mas eu nem me envolvo pra nada, nem olho, porque eu to lá na frente, né?”

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

M-“São testes, provas e tem trabalhos também. Esses trabalhos ajudam muito a gente a passar de ano também. No semestre passado, a gente fez a Noite de talentos numa outra escola aqui perto. Nesse semestre, aprendemos com o professor Avelino, a fazer sabão com óleo de cozinha que não usamos mais. Então, hoje eu faço sabão, aí as meninas, as professoras, as pessoas compram comigo.

Então, eu acho muito importante ter várias avaliações, porque eu sempre tenho muita dificuldade em matemática, mas esses trabalhos ajudam a gente a ganhar pontos e a passar, né?”

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

M-“Olha, o horário aqui é 18 e 18:30h. O horário é bom, o que dificulta é a condução. Se começar tarde, vai acabar mais tarde. Tem aluno aqui que não pode chegar nesse horário, chega sempre atrasado. Eu não tenho problema com esse horário porque hoje eu venho de casa e também eu não uso mais o Riocard(passe livre para estudante). Eu já tenho minha carteira de idoso. Mas eu saio com uma colega que tem que esperar o ônibus de 2 portas para usar o Riocard. Eu fico com ela na parada esperando o ônibus. Só passa ônibus de 1 porta, aí eu não vou deixar ela sozinha, né? aí, demora a beça e a gente fica até 23 h da noite, esperando o ônibus , chegando em casa muito tarde.”

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

M-“ Foi a vontade mesmo de aprender a ler, a falar melhor na presença das pessoas, conforme eu falei pra senhora. Pra mim, foi muito importante tudo isso. Olha, eu to saindo, mas de repente, tem muitas outras pessoas, muitas outras Mercedes por aí, né? precisando estudar, precisando encontrar uma escola boa como eu achei, professores maravilhosos como eu achei... e condições pra estudar, né?”

Olha, eu acho que a escola ta completa, acho que não ta faltando nada não. A escola ta muito boa. Hoje em dia, o que ta atrapalhando mesmo, são os adolescentes que ta misturado no meio dos adultos, é que ta estragando. É que tem muito aluno abusado, que não respeita ninguém, não respeita professores, ta muito difíce isso. O restante, a escola hoje ta muito boa mesmo pra estudá.”

1.5- SUJEITO E (Se):

I-Danilo Bruno Martins Rocha II- Sexo: M III- Idade: 25 anos

IV- Grau de escolaridade: 9 ano do E. FundamentalV- Estado civil: Solteiro

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

D- “É bem complicado, né? porque meus pais se separaram, eu tinha uns 2/3 anos e aí sabe como é que é, né? a mãe fala mal do pai e o pai fala mal da mãe e nisso eu fui crescendo e ficando “meio defeituoso”, aprendendo o certo com um, o errado com outro. No colégio, isso teve bastante interferência, me atrapalhou muito, porque uns dias eu ficava na casa do meu pai, outros na casa da minha mãe... e não decidiam onde eu ia ficar mesmo, aí quando eu estudava, eu aprendia, mas não passava porque eles não levavam o documento (da outra escola- histórico), ficavam dizendo que depois eu mando e nunca mandava e um dia eu ficava com um, outro dia ficava com outro, aí eu não passava porque não mandavam o documento e me atrapalhou bastante isso daí, eu terminar o ensino fundamental, né?”

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

D- “Tive porque quando morei com minha mãe, ela morava em condomínio e sabe como é né? tem muita criança. Eu brincava muito. E quando eu morei com meu pai também, ele tinha bar, tinha comércio e muita coisa pra fazer e desde pequeno, eu ficava ajudando ele e conversava com muita gente, os clientes dele né? com todas as pessoas que você pode imaginar... com 12 anos (tá, diferente de mim para o menino do morro), mas eu já sabia de coisas que uma pessoa de 40 não sabia fazer em convivência com o pessoal trabalhando no bar...isso quando eu comecei, mas com 16 anos, eu sabia fazer tudo.”

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

D- “ O momento que eu lembro assim, foi um momento muito difícil, não que eu era excluído , mas é porque eu mesmo já estava com problemas, né? Assim, minha cabeça estava no meu pai, na minha mãe. Eu tava triste por estar aqui e ali. No colégio, eu já não fui normalmente eu. Eu ficava em dúvida se meus pais voltariam de novo e se eu ia passar, ou não, como é que vai ser... oh, eu tirava 10 em matemática, 10 em português, em várias matérias, mas não tinha como comprovar, porque não tinha o documento, então eu ficava em

dúvida se eu ia passar, por causa do documento que meus pais não davam. Um dia, numa sexta-feira, o bar estava lotado de gente, eu cheguei com uma nota 10 em matemática e meu pai subiu no balcão, me elogiou fez aquela festa e pagou cerveja pra geral assim(pra todo mundo que estava lá) e depois me deu um presente. Fiquei feliz. Então, eu tive bons momentos. Não trocaria, por ter feito o segundo grau, poderia ter terminado já e tá com uma carreira definida, sei lá. Não sei como eu seria... sem ter passado por isso tudo. Gosto muito de mim por eu ser assim, mas me arrependo de não ter me esforçado um pouco num momento da minha vida e já ter acabado os estudos. Se eu tivesse me esforçado um pouco mais, com certeza, eu já teria acabado. Mas... a vida é complicada, né?”

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

D- “Com 16 anos, foi quando eu larguei mesmo. Eu tinha uma namorada também com 16. A mãe dela não queria agente junto, ela apanhava por causa de mim, a mãe não queria, essas coisas. Eu gostava muito dela e um dia eu cheguei na casa dela, ela tava com a mudança pronta, porque a mãe dela não queria...isso eu já tinha passado da 6 pra 7 série em Janeiro. Chamei ela pra morar comigo. Mas aí, ela sumiu, saiu da escola por causa da mãe dela, sei lá... aí eu desanimei e saí também e fui morar com a minha irmã, por que já estava trabalhando, essas coisas. Eu ia pro colégio por causa dela e acabava ficando, assistindo todas as aulas, estudando, fazendo as coisas... o que me dava um “gás”(ânimo) era ela, mas ela saiu... e aí eu já trabalhava, trabalhava, trabalhava... e muito cansado, acabei desanimando. Podia ter estudado à noite, mas ...já andava cansado já pra vir pro colégio, o trabalho era longe...depois, minha vida teve um choque, acabei mudando indo para Botafogo (no Rio). Acabei me mudando para um apartamento lá, e acabei abandonando o colégio, os estudos, né?”

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

D- “Eu parei com 16, e fiquei...uns 7 anos e meio fora da escola. Voltei no ano passado pra cá (escola) .”

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

D- “ Trabalhava como vendedor. Hoje, também to trabalhando no comércio.”

XII- Como você “vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

D- “Eu sou uma pessoa que procura ver muita coisa assim, gosto de estar me informando das coisas. Já tive muitos erros, mas pelo menos, estou tentando acertar. Eu vejo muito jornal, televisão... e aí eu tava ouvindo ontem a rádio e Fernando Henrique Cardoso (ex presidente) disse no Canal Livre que aumentou muito o número de matrículas na faculdade, no nível superior, aumentou demais, mas ninguém termina, geralmente pára. Isso, na faculdade. Que é algo pra sua vida toda, que é algo para o seu futuro. Por quê? Acho muito estranho, porque assim, o colégio é importante, mas a faculdade é um up-grade assim na sua vida, é outra situação, você já tem uma idade, já sabe o que é a vida, ou o que quer da vida e você não termina; você não é mais adolescente, você já sabe o que quer e não está terminando... é estranho isso.

Um ponto positivo é que a escola é importante sim, porque as coisas (matérias) que nós aprendemos são importantes pra nossa vida. Acho que devia ter mais matérias que complementam... como no colégio das minhas primas, que além das matérias normais, tem aulas de violino, natação, aulas de informática, coisas que servem pra gente, que são mais interessantes pra gente estudar...tem campeonato de futebol, um lugar para a gente mexer na internet, um inglês de melhor qualidade. Acho que tem que ser assim, é legal isso. Os professores também tem que ter esse material bom, e receber bem também pra poder trabalhar melhor, porque o professor trabalha mais satisfeito, vai ter mais empenho mas feliz, sem ter aquele negócio corrido e a gente aprende melhor também.

Agora, o ponto negativo que eu acho é que tem uma porcentagem que é da escola. Acho que uns 10% é da escola, muitas vezes, o tratamento que o aluno recebe nela. Quer ver? Uma vez, fui numa loja comprar roupas com a minha namorada. Comprei uns R\$1.000,00 só de roupas pra mim. Enquanto esperava, dei um beijo mais “caliente” nela e o cara veio me dizer que não podia, que eu estava desrespeitando aquele lugar. Respondi: meu irmão, não tem nada a ver, to comprando, olha só na minha mão, tem uns R\$ 1.000,00 aqui. Ele ficou falando, eu deixei tudo pra lá e fui embora chateado. Não levei nada. Sabe por quê? Quando você não é bem tratado num lugar, você nunca mais volta. Eu tenho um amigo que gosta de almoçar num lugar caro pra comer comida boa e nem liga pra essas coisas. Eu não. Gosto de comer onde a comida pode nem ser tão boa assim, mas se eu chego e me dão bom dia, boa tarde, falam comigo aí eu fico bem, mesmo que nunca tenha me visto, ido na minha casa... o tratamento é muito importante, né? Assim é a escola também. É claro que você não vai ficar toda hora abraçando, beijando, mas se você não tem um amor e carinho em casa e chega na escola também não tem, você não quer saber de mais nada então. Agora, se você chega na escola, todos te tratam bem, falam direito com você, os colegas que te tratam bem, aquela

parceria, os professores legais, se importam com você, dão aulas mais interativas, com datashow, essas coisas assim, você não pensa em sair, só quer continuar ali mesmo e terminar os estudos, porque hoje tudo é digital, então, a escola tem que ter isso também e atrair os alunos para continuar ali mesmo. Outra coisa que dificulta estudar é a violência. O aluno fica com medo de ir pra escola. Hoje, tem tráfico de drogas em tudo quanto é lugar, né? Conheço pessoas que não estudam ou que largaram o estudo, porque trabalham no tráfico e sabe como é né? às vezes, são até pai de família e só porque ganham aquele dinheiro ali toda semana, ficam nisso. A gente sabe que é errado, mas pra ele, aquilo ali tá certo. Uns também não tem o pai, nem a mãe e pra você que ta com um problema... acaba caindo. Tem uns 10% daqueles que estão ali, que sai para uma coisa melhor. A maioria acaba morrendo, porque vem os outros na esquina, tomando cerveja toda semana, com carro, mulher e muito dinheiro... aí ele pensa: poxa, o cara ali não faz nada e tem tudo e eu aqui sem dinheiro e passando fome...aí não tem um pai para dar um apoio, fica complicado, né. Aí tem a escola que se não ajudar... a escola é como uma segunda mãe, mas ela não é a mãe, porque quando você vem pra escola, você já tem uma educação. Você já sabe o que é errado, o que é certo, o que pode, o que não pode... A escola vai te preparar para a vida.

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

D-“Com certeza. Às vezes, eu pego alguma folha ou livro com um dever difícil de matemática, por exemplo, para concurso público, que nem é da minha série e eu nem sei como é que se faz aquilo, mas eu pego e guardo, porque sei que em alguma hora, eu vou ter que aprender a fazer aquilo. Para você crescer e ter grandes empregos, os melhores empregos, você tem que correr atrás. Hoje, pra você chegar na faculdade, ter um bom emprego, você tem que saber das coisas, tem que ter qualificação... até porque a concorrência é grande, né? então, você tem que aprender tudo. Assim... não é por eu ter um cabelo loiro, e olhos azuis que vão abrir portas, pode até abrir, mas não vão ficar sempre abertas. Tem que ter estudo, né? Ainda mais concurso e serviço público, né ? ou chegar a uma faculdade pública então... tem que estudar muito, né?”

XIV- O que representa o” ter educação” para você ?

D- “ Eu tenho vários sonhos. Então ter educação, pra mim, é conseguir realizar esses sonhos. Pra ter um cargo público, um emprego melhor ou entrar numa faculdade tem que ter educação, tem que ter cursos variados. Hoje, não é igual à alguns anos atrás que para se

entrar na polícia, por exemplo, alguém te indicava e você já estava lá dentro. Se fosse assim hoje, eu já estaria lá há uns 5 anos. Mas não é assim. Tem que estudar, tem que ter segundo grau, tem que ter uma faculdade, fazer concurso, essas coisas... tem que estudar muito para ter uma porta de emprego melhor.”

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

D- “ Ah, o que me levou a voltar é porque desde pequeno, quero entrar pra polícia, eu tenho alguns na minha família que já são polícia, tá entendendo? Então, quando eu cresci, eu pensei: tenho que fazer alguma coisa séria, ser alguém de verdade... então, eu quero terminar logo os estudos, fazer um concurso público...por isso, trabalho durante o dia e estudo à noite. Assim, vou terminando meus estudos para ter um emprego melhor.”

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

D- “É pra falar de agora ou de antes? Tem diferença? Perguntei. Tem, ele respondeu. Não tanto pelos professores, mas pelos alunos, porque quando eu tava mais novo, tinha tempo pra estudar, para dar uma revisada, mas gostava de uma bagunça. Agora, não...trabalho o dia todo em pé, depois venho para escola estudar, pego um ônibus para Itaboraí que é longe a beça, chego em casa quase meia noite para acordar 5 horas da manhã e fazer tudo de novo no outro dia... o corpo já está meio cansado já... rsrs” então, venho pro colégio pra aprender mesmo. Algumas turmas tem alunos que são mais novos e vem pra bagunçar, aí desconcentra. Até que na minha turma não tem muitos não. Os professores aqui são legais, pelo menos, eu não tenho problema nenhum. Eles tratam a gente bem, tem paciência de ensinar, explicam e se a gente não entender, explicam de novo... é bom. Hoje presto mais atenção nas aulas, participo, também... tem que estudar né, porque eu não quero isso pra minha vida toda não...

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

D- “Ah, o meu relacionamento é ótimo... todo mundo sabe quem eu sou aqui... também com esses cabelos não dá pra não saber, né... (rsrs) sou um cara bem conhecido, né (rsrs), popular, falo com todo o mundo, até mesmo com os colegas que querem bagunça hoje na sala, eu falo da minha história, eles ouvem e fica tudo bem. “

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

D- “É importante que tenha mais coisas para avaliar, porque tem gente que quase não vem à aula e alguém que vem só no dia do teste e da prova e passa, é injusto com a pessoa que veio o ano todo, todos os dias, copiou as matérias todas, participou das aulas, tá sempre chegando no horário... Acho que seria meio injusto, se só tivesse um teste e uma prova. Assim é bom que prende o aluno, né. A gente também faz o dever, mostra pro professor ver se tá certo ou tá errado... ainda bem que tem muitas formas de avaliar.”

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

D- “O horário da escola não tem como mudar. Você vê, aqui começa 6 horas (18h). A gente chega, janta e 6 e meia estamos aqui na sala. Se tiver todos os professores certinho naquele dia, a aula vai até 10 horas, 10 e pouco. Aí pra chegar em casa, no meu caso, meia noite e sair cedinho no outro dia, fica difícil... não sei quem mora aqui perto, mas se colocar o horário mais tarde, 7 e meia ou mais cedo que isso, acho que não vai ser bom, porque a gente trabalha e não dá pra chegar... quem chega na segunda aula também, o professor tem que dar um apoio também, porque se for um adolescente, conversar e tal, mas se for um trabalhador tem que entender, né e dar aquele apoio, passar trabalhos, exercícios... então, acho que não vai adiantar mudar. Acho que o horário é esse mesmo. “

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

D- “O que me trouxe foi a questão profissional... mas tem uma coisa, eu não sei se é um grande motivo, mas tinha um amigo que estudava aqui, com a namorada dele também que era minha amiga, tinha outros amigos, mas eles eram bem próximos assim, a gente saía sempre junto, tava sempre perto... ele me chamava para voltar, mas eu tava resolvendo uns problemas familiares... então eu não sabia se eu ia ou não... surgiu até um trabalho de carteira assinada, mas eu não quis assumir, porque eu não sabia se eu ia morar com meu pai ou ia morar no Rio... quando eu decidi, resolvi essas coisas, voltei no ano passado e ele tinham saído da escola. Agora estou terminando o 9 ano e eles estão voltando pra terminar. Até briguei com ele (meu amigo) falando agora que eu to indo embora é que você vai voltar, né? (rsrs). Já vi até aqui perto, uma escola pra fazer o segundo grau e espero terminar até

dezembro. Mas vou ver se dou um “gás”(incentivo) pra ir com ele. Aí ano que vem, me preparar pra fazer concurso público, né?

1.6- SUJEITO F (Sf):

I- Liana Machado Moraes de Lima II- Sexo: F III- Idade: 42 anos

IV- Grau de escolaridade: 8º ano/7ª série V- Estado civil: Casada

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

E-“ Bem, minha vida foi muito difícil. Sou pobre, né? Tenho 2 irmãos, um casado, o outro solteiro. Assim, tive que trabalhar cedo. Então, tive que largar os estudos, né? Aí, na época, trabalhei...aí não deu certo em 2 trabalhos que eu tive, aí falei assim: ah, não, vou deixar um tempo. Só que aí fiquei desanimada, sem estímulo pra voltar a estudar. Aí, nisso, quando estava com 19 anos, casei...mas meu relacionamento com meus pais era ótimo. Minha mãe era muito carinhosa, me dava força pra voltar a estudar, falava sempre pra eu voltar; porque você parando, você fica sem estímulo. Eu falava: agora não, espera um tempo... aí encontrei meu esposo, casei e logo veio o 1 filho, eu com 19 anos; 1 ano e 5 meses depois veio o 2 filho, porque eu troquei de remédio...rsrs e aí depois de 6 anos, veio a terceira, veio uma menina. Hoje, o meu primeiro filho já fez o segundo grau, fez curso técnico de segurança no trabalho, graças a Deus ele passou e inclusive ontem foi o encerramento do curso lá; meu segundo filho já terminou também e fez gestão empresarial e minha filha fez 16 anos e está no segundo ano, no M3(colégio), aqui em Alcântara. Aí quer dizer, com os filhos tudo criados, eu pensei: agora vou ter que pensar um pouquinho em mim. Às vezes, as pessoas perguntam: ah, em que série você tá? Eu falo: ah, quinta série... então pensei: gente, eu tenho que voltar. Sou nova ainda... eu tenho que voltar e vou fazer uma faculdade. Botei isso na minha cabeça e vou à fundo.”

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

E-“ Não, não eu tinha poucos amigos. Eu era muito fechada. Sempre fui muito tímida, calada. E sempre guardo as coisas pra mim. Hoje em dia, eu melhorei um pouco. Mas eu era muito fechada. Se a pessoa falasse qualquer coisa comigo, eu já abaixava a cabeça e logo chorava. Eu pedi muito a Deus para me mudar. A vida também nos ensina a mudar, né? Eu mudei muito.”

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído(a) alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

E-“ Não, não, mas eu sempre tinha medo. Assim, vamos supor, se tivesse um grupo aqui assim conversando, de eu entrar e falar alguma coisa...sempre tive receio. Ficava com medo de passar vergonha, aí eu me trancava muito...mas com o tempo, eu fui vendo um pouco diferente e fui mudando. Hoje em dia, estou bem melhor.”

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

E-“ Ah, foi falta de incentivo mesmo e eu comecei a trabalhar e não quis mais, não dei importância. Também casei e meu marido também não me incentivava... logo veio os filhos... eu pensava: gente, será que é tão difícil assim? mas não custa nada tentar. Aí resolvi voltar, porque tinha receio de falar pra as pessoas que eu estava na quinta série... Voltei por causa da vergonha mesmo. “

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

E-“ Ah, eu fiquei... acho... uns 28 anos fora da escola.”

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

E-“ Trabalhava. Eu trabalhei em farmácia, é...perfumaria, né? já trabalhei em lanchonete... essas duas coisas. Em comércio. Hoje, não trabalho não.”

XII- Como você “vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

E-“Ah, é um incentivo, né? eu acho assim, que precisa melhorar um pouco, assim... em questão do aluno, né? assim...como é que eu posso te dizer? É... de fazer assim, um trabalho com os aluno, é ver que tem alguns aluno que tem muita dificuldades, às vezes, até familiar. Eu acho que assim, não aqui, mas em outro locais, tem área muito carente, muito sofrida, então eu acho que isso, pra desenvolver... tem pessoas que não tem quase nada, não tem amigos; tem bairro, que a criança não pode brincar assim perto de casa, por causa da violência, então eu acho que tem que trabalhar mais com adolescentes para isso poder mudar alguma coisa. Tem que ter um psicólogo pra ajudar a auto estima dessa pessoa...”

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

E-“Com certeza. É importante sim, com certeza. No dia a dia, tanto, vamos supor, o português... a redação. Uma coisa que...tudo você precisa de uma redação. Se você não sabe fazer uma redação, você não sabe escrever. Entendeu? Principalmente... é importante sim.”

XIV- O que representa o” ter educação” para você ?

E-”Eu acho que ter educação vem de base, vem de casa. Porque não adianta você só ter educação aqui dentro do colégio. Vamos supor, se você não tem da família, da base, você não vai ter educação. Aqui vai corrigir, mas saindo daqui você continua a mesma coisa... eu acho que vem da família e que complementa aqui. Mas vamos supor, você pode corrigir... por exemplo: uma criança, você corrigi a criança, ela não pode falar aqui, mas saindo daqui do portão, vai continuar a mesma coisa... então tem que ter aquela disciplina, desde a infância até adolescente. Porque se você criar à moda Bangu(de qualquer maneira)... vamos supor, falar palavrão. Você vai se acostumar com aquilo. Aquilo vai ser normal pra você. Então a família tem que corrigir, tem mais tempo que a escola, que são só 4 horinhas, né? a família é que tem que dar essa educação, entendeu?”

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

E-“Ah, eu procurei a EJA porque é mais rápido pra terminar meus estudos, né? Em 1 ano, você termina duas séries. Quer dizer, pra mim é ótimo.”

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

E-“Ah, eles são ótimos, principalmente, a Rosa, ela é excepcional; a Silvia, ela é muito legal e a Ana Lúcia que entrou agora, substituindo a professora Nádia que quebrou o pé, ela é excepcional também. Elas são maravilhosas, explicam muito bem, a maneira como explicam é muito legal, simples; se tenho dúvidas, elas tiram, sentam do lado da gente, falam não é assim, faz de outro jeito, faz com a gente de novo, pede para a gente repetir...dão aquele apoio, entende? são pacientes com a gente.”

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

E-“São ótimos. Não tenho o que falar de ninguém.... Até dos alunos: tem alguns que são adolescentes, né? às vezes são brincalhão, parecem criança grande. Mas são ótimos, tanto os alunos como...geral.”

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

E-“Aqui tem várias formas. Aqui tem redação, no caso, é de português, né? tem os testes, tem as prova, e tem os trabalhos também, que dá nota pra você somar tudo. Inclusive, agora vai ter essa festa (junina- dividida em regiões do país), que vai ajudar também. Tem pontos no caderno, participação, tem várias formas. E vamos supor, você não faltano, eles dão visto, vale nota também, porque você tá copiano. Muitos alunos vem a aula e não copiam, quer dizer, como é que você vai avaliar? Como é que vai fazer um teste, se você não tem a matéria? Então tudo isso. Eu acho ótimo assim, porque ajuda muito.”

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

E-“Não, o horário é bom, mas o negócio é que a condução é horrível nesse horário, porque muitos, eu parei até de ficar com a blusa do colégio no ponto de ônibus, porque eu dou sinal, o ônibus passa direto. Tem que ser de 2 portas, porque 1 porta não pode. Quer dizer, eu moro no Laranjal, isso dificulta um pouco... Eu tenho que andar até o Estephânia (escola na rua principal). Assim, porque lá é uma condução só que passa na minha porta, mas demora. Então, eu tenho que andar até lá fora, que tem várias conduções, pra pegar o ônibus, mas se eu colocar a blusa, o motorista passa direto, finge que não vê. Então, eu tenho que ficar sem blusa(da escola) e dentro do ônibus é que eu coloco a blusa. Infelizmente, eu tenho que fazer isso. Então, pra mim, o horário é até legal, mas o que dificulta é o transporte até a escola.”

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

E-“Além da vontade que eu sentia, do sonho de terminar os estudos e fazer uma faculdade... os filhos tudo criado... minha cunhada também me incentivou. Ela veio na formatura do meu segundo filho aqui, ele repetiu 2 anos, ele estudava no colégio particular, aí eu falei assim: quer saber de uma coisa ? já que ele não quis estudar e ele era muito inteligente, mas não queria nada com estudo, tava assim, parado no tempo. Aí eu falava assim: Douglas, volta a estudar Douglas, você não vê minha dificuldade... às vezes, eu tinha até vergonha de falar pra as pessoas, conversando assim. E ficava incentivando ele a voltar. Ele aceitou. E aí ele fez aqui o supletivo. Aí minha cunhada veio na formatura dele e me deu aquele incentivo e falou: vamos, Eliane, vamos voltar a estudar? Eu falei: vamos, vamos sim.

Às vezes, eu tinha aquele bloqueio na minha mente, achando que era difícil, mas pensava: não custa nada tentar... quer dizer, todos nós somos capacitado pra aprender...então, era só estudar, só se interessar. Aí fui falar com meu esposo e ele é um pouco ciumento, sabe? Aí foi a maior barra pra mim nessa fase também. Eu falei pra ele: ah, Israel, não tem nada a ver... as crianças já tá criada...é pouco tempo que eu fico lá no colégio...aí ele falou assim: tudo bem então. Vinha eu e minha cunhada. Entrei e fiquei aqui uns 3 meses, aí meu esposo sofreu um acidente de moto. Ficou em coma, entre a vida e a morte no CTI. Aí eu tive que parar de estudar, né? Já ia fazer as provas pra terminar o semestre, mas tive que parar, ele precisava de mim e tinha que ir todo dia lá no CTI (Centro de Tratamento Intensivo) e minha cabeça tava, sabe como é, né? Até pensava em voltar quando ele já tava em casa, mas eu falei: não, eu não posso deixar ele agora sozinho... Pensei, puxa, o maior custo pra eu voltar a estudar e aconteceu isso tudo... mas tudo bem, Deus sabe todas as coisas. Esperei ele melhorar e quando foi final do ano passado, eu falei que ia fazer minha inscrição para voltar. Ele falou: não, não, eu estou precisando de você, dependendo ainda de você... eu falei: mas eu fico com você aqui durante o dia inteiro e à noite, só 4 horinhas não vai fazer diferença... aí ele aceitou. Então eu voltei, graças a Deus. Mas eu corro atrás mesmo. Rosa (professora de matemática que hoje é coordenadora) sabe, sempre me esforcei, pergunto mesmo, tiro dúvida, sempre fui assim. Não tenho o que reclamar dos professores daqui, sempre ajudaram. Quer dizer, sempre tive esse sonho e agora estou realizando. No final do ano, se Deus quiser, eu acabo a 8 série. No ano que vem, faço o primeiro e segundo ano e em meado de 2015, termino os estudos. Aí vou ver se faço uma faculdade. Pra mim, tá bom assim...”

1.7- SUJEITO G (Sg):

I-Jorgete Almeida da Silva II- Sexo: F III- Idade: 50 anos IV- Grau de escolaridade: 6º ano/5ª série V- Estado civil: Viúva

VI- Fale sobre o seu relacionamento com seus pais e irmãos (se tiver).

J-“ Na infância, meu relacionamento com meus pais era bom, apesar da minha infância não foi bacana, né? por causa de doença na família... hoje, eu não tenho pai e mãe, são falecidos, né? e meu marido também, no caso, faleceu. Minha mãe morreu, eu tinha 15 anos. Daí pra cá, eu ainda estudei mais um pouco, mas depois parei. Tenho irmãos, mas não moram assim comigo, entendeu? não tenho contato... Tenho 2 filhos que eu criei, né? eles

ficaram novos quando o pai morreu. A menina ficou com 6 anos e o menino com 2 anos. Aí, não deu pra eu estudá naquele tempo.. eu casei nova... agora minha filha casou, meu filho já é um rapaz... eu tive oportunidade de trabalhar. Aí, no começo o meu trabalho não tava dando horário pra estudá, agora tá dando, porque eu saio às 5h (17h) da tarde... aqui começa às 6(18h) e pouquinho, né? aí, eu venho direto pra cá. Eu to gostando muito dessa oportunidade, entendeu?”

VII- Durante a infância, tinha poucos ou muitos amigos?

J-“ Muitos amigos. Sempre fui de ter muita amizade, entendeu? Eu sou assim... dada pra conversar, né? E faço um bom relacionamento onde eu passo. “

VIII- Na infância, lembra-se de ter sido excluído(a) alguma vez de alguma coisa que lhe interessava? Comente.

J-“ Não, em sala de aula não. Eu não estudei mesmo, porque não deu mais. Não, não... eu não lembro de ter sido excluída não... eu lembro assim: minha mãe morreu, eu era novinha, eu fiquei cozinhando pro meu pai e pro meu irmão, que era os dois homem, minha irmã já era casada, entendeu? Então, eu não tinha assim nem como estudá e fiquei trabalhando em casa, nem fora não era, entendeu? Aí, meu pai é que trabalhava fora e eu fazia as coisinha da casa, quer dizer, comidinha, arrumava as coisas... assim. Eu tinha 15 anos. Eu fiquei fazendo as tarefas da casa.”

IX- Por qual(is) razão(ões) você decidiu abandonar a Escola? Cite o(s) principal(is) motivo(s).

J-“Na época foi por causa de doença, né? porque a minha mãe ficou doente, aquela tribulação na família... nessa época eu estudava, né? aí, eu faltava muita aula, porque tinha que ficar em casa com minha mãe, cuida das coisa, porque meu pai trabalhava... começou por aí, depois que ela morreu, estudei mais uns 3 anos mais ou menos e parei. Não concluí nada. Entendeu? Eu sempre gostei de estudar, mas aí não deu mais pra mim estudar... eu também casei nova, porque fiquei sem mãe...tive logo uma filha, depois um filho, fiquei com um casal. “

X- Quanto tempo está/ esteve fora da Escola?

J-“Ah, tem muitos anos... peraí, eu estudei até os 15, depois estudei mais um pouquinho (só mais uns 3 anos) e depois parei, porque minha mãe morreu... faz as contas... tem mais de 30 anos (isso, 31 anos) que eu fiquei sem estudar. Muito tempo... né?

XI- Enquanto esteve fora da Escola esteve a trabalhar? Qual a profissão? Neste momento está a trabalhar?

J-“Então, como eu já falei, eu ficava trabalhando em casa, fora não. Depois que minha mãe faleceu, continuei trabalhando em casa, que meu pai me sustentava, entendeu? Aí, depois que eu casei, também não trabalhei fora, que meu marido me sustentava. Depois que eu fiquei viúva, que meu marido morreu, aí é que eu fui trabalhar fora, porque até então, não trabalhava fora. Aí, eu comecei primeiro em um bar, num balcão, entendeu? Aí depois, eu já tive um bar, porque eu fechei a varanda da minha casa e botei um...não era nem um bar, vendia assim... miudezas, refrigerante, lanche, né? aí, comecei assim. Aí, depois parei. Que agora eu trabalho em restaurante, entendeu? Carteira assinada, direitinho. Aí, tive essa oportunidade de estudar... é bom, né? “

XII- Como você “vê” a Escola? Cite pontos positivos e/ou negativos da Escola.

J-“ É, pra gente que tem um objetivo em aprender as coisa, é a coisa fundamental, né? pra uma pessoa é a escola, né? pra adquirir a leitura, que se não, se a gente não passá por uma escola, não vai aprende nada, né? e assim, os aluno, que eles num tem assim aquele interesse, né? agora que eles tão novos, né? mas mais tarde que eles vão ter a precisão, porque tudo hoje em dia, cursos, tem que te segundo grau, o estudo, aí quem não tem, né? tem certas profissão que não pega, né? com esses estudo da gente...

Ponto negativo? Não, aqui tá sendo uma escola boa, calhou de ter esse período dessas greve,aí né? que também eu acho que já acabou, né? foi pouco tempo... e não deu pra atrapalhar nada não.”

XIII- Você acredita ser importante para sua vivência, o que é ensinado pela Escola?

J-“ Ah, claro, tudo que a gente aprende serve pra nossa vida, é tudo de bom. Exemplo: é... as matéria, né? matemática, principalmente, que eu gosto muito e não sei muito, né? então, eu procuro aprender, me dedicar, né? e quando eu aprendo fico muito satisfeita, que tudo que a gente aprende, eu guardo pra sempre, essas coisa que eu to aprendendo não foge mais da minha mente. Então, mais tarde eu posso até ensiná a alguém, né? entendeu? Eu tenho uma netinha agora, que daqui a pouco estuda, eu posso ajudar, né? que é bom a gente saber, né? quanto mais à frente, melhor.

XIV- O que representa o” ter educação” para você ?

J-“ É educação também vem da nossa família, né? porque a gente tem a instrução familiar e aqui a gente acaba de completá, né? nosso conhecimento, né? os professores passa pra gente, né? nos ensina as coisa, quer dizer, a gente vai aprende um pouco em casa e um pouco na escola, né? Nunca é demais. Então, é importante, os professores passa coisas boas pra gente, entendeu?

XV- O que o(a) levou a ingressar na EJA?

J-“ Eu trabalhava em casa, quando era nova, como eu te falei, mas na verdade, tem vários ano que eu queria voltar pra escola, entendeu? mas não conseguia. Mesmo depois que casei, eu ficava: esse ano eu vou, mas o tempo vai passando, sabe como é, né? você faz uma coisa e outra e nunca ia. Depois vem os filhos, né? difícil... aí, um dia eu fui na escola pedir o histórico escolar, né? pra ver direitinho... aí, na escola que eu tava, que é do Estado, né? não tem mais essas séries agora, da EJA e nem era supretivo, né? ela era o período integral o ano, né? E eu querendo fazer rápido, né? não rápido, mas o supretivo, que ajuda pelas idade da gente, né? e tem muitos novo também que querem trabalhar logo, já ter uma profissão, né? um trabalho legal com estudo... aí, eu procurei a EJA, entendeu? Aqui teve logo vaga, calhou de ser a primeira escola que eu vim saber e tinha a vaga. Voltei agora, dia 18 de fevereiro desse ano. Eu não moro muito próximo daqui não, eu moro no Colubandê, mas eu to gostando muito.”

XVI- Fale sobre seus professores (como ensinavam ou deveriam ensinar, como o(a) recebiam em sala de aula etc).

J-“ A forma deles ensinar é ótimo. Gostei de todos os professores aqui, assim não tive nenhum problema, peguei amizade com eles todos e o ensino deles também tá muito bom. Eles explicam a matéria a gente, eu mesmo, uma pessoa de mais idade, tenho mais dificuldade, pergunto, eles explicam de novo o que eu quero saber, entendeu? As aulas que eles dão dá pra gente entender, é só a gente querer. Porque o ensino depende muito de cada aluno, né? porque se a gente quiser aprender, né? a gente com boa vontade, aprende.”

XVII- Comente sobre o seu relacionamento com os colegas, funcionários e direção da Escola.

J-“ Eu não tenho muito contato com os funcionários e a direção não, porque eu entro, passo e só falo com as pessoas, entendeu? inclusive, na sala também. Eu falo só com os da frente, que eu sento logo aqui na carteira da frente ou na segunda. Eu sou aluna nota 10

(risos). Entendeu? Bem na frente. Então, eu falo mais com esses da frente aqui, porque lá pra trás, ficam os meninos mais adolescentes. Eu me dou mais com os da frente mesmo, entendeu? Eu tenho um relacionamento muito bom, mas eu falo com todos, entendeu? É que há diferença de idade, né? tem muita gente que é adolescente aqui na sala, entendeu? Mas eu não tenho nenhuma dificuldade de me relacionar com nenhum coleguinha aqui da turma não.”

XVIII- O que você pensa sobre a(s) forma(s) de avaliação(ões) utilizadas pela Escola? Explique o seu ponto de vista sobre o assunto.

J-“ Tem vários trabalhinhos que eles passa pra gente de avaliação, entendeu? Agora vai ter essa festa final, que eles tão dando oportunidade, que tem muita gente que não pôde vim, sei lá qual é o motivo, que perdeu alguma matéria, tem como compretá, né? com esses pontos que vão ganhar com a participação nessa festa, entendeu? Então, eu acho importante que tem muita gente que tem mais dificuldade nas provas, no aprendizado e esse jeito aí que eles fizeram, é uma forma, né? de quem tem muita dificuldade, de passar, de estudar e de ganhar mais uns pontos, né? Eu acho bom, entendeu?”

XIX- Com relação ao horário escolar, você acha flexível e adequado ao aluno-trabalhador?

J-“ Pra mim, eu não to tendo dificuldade, que não tá me atrapalhando em nada, entendeu? porque eu saio às 5 horas (17h) do meu trabalho. É aqui perto. Dá tempo de chegar às 6 horas(18h) e pouquinho... aí, dá tempo direitinho e também não tem grandes coisas em casa, né? assim, meu filho que é um rapaz, né? quando chego, faço uma jantinha pra gente, entendeu? Pra mim, tá bom esse horário, não tá puxado não...”

XX- O que contribuiu para o seu regresso à Escola? Cite o(s) principal (is) motivo(s).

J-“ Eu sempre quis voltar pra escola, mas o que me trouxe de volta, foi o tempo que agora eu tenho disponível. Antes eu não tinha, que o último trabalho que eu tava, eu largava às 7h da noite(19h) e não dava mais horário. Eu podia até vim, mas eu não ia chegar assim de acordo, entendeu? Agora não, to trabalhando num trabalho que me solta cedo e que me dá oportunidade pra mim estudar. Eu gosto. Eu trabalho, venho direto. Pra mim, tá ótimo. Não sei a opinião das outras pessoa. Eu me arrependo de não ter vindo antes, entendeu? Concluí os estudo. Porque ter estudo ajuda, a gente aprende até falar melhor as coisa, entendeu? É muito bom, é tudo na nossa vida o estudo, né? é bom você saber as coisa, até passar pra outras

pessoa coisa que você aprendeu. Acho que a escola melhora até o relacionamento da gente com os outros, fica diferente. E só a gente aprende as coisa, a matéria em si, né? e falar as coisa, o português, principalmente, matemática, né? o português ensina a gente a falar, tem coisa que a gente fala errado, né? muita gente fala muitas coisa errado, então a gente tem a oportunidade de aprende agora as coisa certa, né? pra falar com os cliente, escrever um bilhete pro patrão ... tá sendo ótimo. Eu to gostando muito de voltar a estudar. Eu quase não falto. Só faltei assim, quando teve muita necessidade, entendeu? Eu tenho muita força de vontade e voltei pra passar todo ano, entendeu? A intenção é essa, não é repetir ano não. To estudando pra passa de série. E isso é possível, dependendo da gente, né?

É... eu fico pensando, às vezes, na falta de oportunidade de muitas pessoa, que não tem tipo assim, horário pra estudá, como eu não tava tendo, né? agora eu tenho e outras coisa, cada um tem um problema, cada pessoa tem uma dificuldade diferente da outra. Mas se todos pude procurá, né? nunca é tarde pra aprende, né? entendeu? Não importa a idade... eu com 50, falei: ah, não, agora surgiu minha oportunidade, entendeu? Agora eu vou estudá. Meu filho me incentivo, minha filha casada...ela falava: vai, mãe, que agora as tarefa é pouca aqui em casa... então, agora tá na hora de aprendê o que deixei pra trás, né? É eu me arrependo de não ter concluído há muito mais tempo, naquela época. Mas... nunca é tarde pra recomeçá. Minha vida foi muito difícil, atribulada, mas agora tá tudo bem, graças a Deus. To aí, estudando, trabalhando, filhos criado. To aqui pra vencê.”

APÊNDICE II – ENTREVISTAS (Às educadoras)

2.1 - Professora A (PA)

I-Rosângela

II- Sexo: F

III- Formação: Prof. de Matemática/Orientadora Pedagógica IV- Quanto tempo exerce a função: 20 anos

V- Apresente sua concepção sobre Educação de Adultos, tentando que seja o mais objetivo e completo que puder.

R- “A Educação de Jovens e Adultos é um segmento de educação básica, que oferece escolarização ou complementação escolar aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. Mais do que repassar conhecimentos específicos, a Eja possibilita os alunos desenvolver novas competências, além de estimular o seu raciocínio crítico e independente, o que concorre para que esse alunado seja mais ativo frente à realidade em que vive.”

VI- Explique sua visão sobre o papel da Escola e sua contribuição para a vida do aluno-trabalhador.

R- “A Escola deve, primeiramente, proporcionar ao aluno de Eja um ambiente acolhedor, propício à aprendizagem; deve-se exercitar entre todos a ‘pedagogia do amor’ (oferecer carinho, amizade, interesse e valorização do outro); respeito às diferenças; resgate de sua autoestima; além de ensinar conteúdos, o professor deve ser visto, não como detentor do saber, mas como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, aquele que não dá respostas prontas, mas ajuda o aluno a encontrá-las no momento em que ele mesmo precisar. E digo mais, é preciso além desses conhecimentos específicos da matéria, muita dedicação, comprometimento, paixão pelo aprender e ensinar ! A Escola deve também criar ações que valorizem a bagagem trazida pelos alunos, seja através de festas, feiras, Noite de Talentos em que os alunos possam apresentar seus dons. No mês passado mesmo, realizamos durante 1 semana outra Mostra de Talentos da Eja aqui na Escola, com a participação de 8 Escolas da rede municipal. É um momento muito significativo para eles, pois confeccionam vários objetos, preparam muitos quitutes para serem expostos e vendidos na festa; apresentam músicas, poesias, danças para os convidados. Sentem-se valorizados por mostrar suas habilidades, aproxima o aluno da Escola, ganham dinheiro com o seu trabalho e sua

autoestima, consequentemente aumenta. Dessa forma, penso que a Escola acaba assumindo vários papéis e em linhas gerais, sua grande contribuição para a vida do aluno-trabalhador é prepará-lo para a própria vida, para o exercício consciente de sua cidadania, de maneira que ele aprenda a lidar com situações simples de sua existência e ainda, capacitá-lo para a vida profissional. Quando falo preparar para a vida, lembro de alunos que vêm para a escola para aprender a ler a Bíblia na Igreja, para aprender a conversar, se relacionar com alguém porque tem medo, é mostrar pra ele que é possível vencer esses obstáculos.

VII- Quais lhe parecem ser os principais motivos da desistência/abandono/evasão escolar na EJA ?

R- “Na minha concepção são vários fatores que fazem com que o nosso aluno abandone a Escola. Nós temos grupos diferentes: nós temos os adolescentes e temos os adultos. Cada grupo abandona por motivos diferentes. Os adolescentes abandonam porque não sabem o que querem, não tem aquele objetivo formado, então vem pra ficar na bagunça, batendo papo... aí a maioria acaba abandonando. A maioria dos abandonos é de adolescentes por falta de maturidade, falta de perspectiva. Muitos desses meninos se voltam para a bandidagem, para o tráfico, infelizmente. Já as meninas, na maioria das vezes, arranjam um emprego em casa de família para ajudar nas despesas da casa ou tem uma gravidez precoce, o que as motiva a sair da Escola. Os adultos são os que mais persistem, mas quando abandonam é por causa de um problema familiar, problema no trabalho, cansaço de um dia desgastante, é mais um problema externo do que um problema com a Escola. E no segundo semestre, o número de abandonos ainda é maior por causa das ofertas temporárias de trabalho para o Natal, os alunos vão atrás de uma vaga nas lojas etc. Um outro motivo de abandono também é a própria dificuldade do aluno de entender certas matérias mesmo. Muitos professores aqui até são pacientes, explicam de várias maneiras para facilitar o entendimento, dão oportunidades, dão trabalhos, dá pra eles acompanharem, mas alguns têm maior dificuldade de entender certos conteúdos, seja pelo tempo que passaram longe da escola (os adultos especialmente) ou pela metodologia aplicada em sala, tudo isso acarreta desestímulo e gera nesse aluno, mais uma vez um sentimento de fracasso, levando-os a desistir, pois acreditam ser “impossível aprender.” Os professores que usam a mesma metodologia tanto no ensino regular quanto na Eja fatalmente encontram um certo bloqueio por parte dos alunos desse segmento, devido às especificidades da modalidade. Usar os mesmos exercícios, as mesmas provas e tratar os adolescentes que estudam à tarde da mesma maneira que os alunos da Eja não é adequado e é ineficiente. Até na relação interpessoal é muito diferente. Enquanto os

jovens do ensino regular não respeitam muito a figura do professor e o que lhe é ensinado, os alunos de Eja (basicamente os adultos) não só respeitam, valorizam o professor como lhes são agradecidos. Outro fator que colabora para a evasão é quando o aluno arruma um emprego melhor e o horário de trabalho é incompatível com o horário escolar, então isso dificulta muito para o aluno-adulto que vê mais as pedras no caminho do que a motivação e o interesse em estudar e acaba evadindo.

Um fato curioso que detectamos no ano passado, ser um dos fatores que aumentou o número de evasão aqui na Escola (e penso que em todas da região) foi o recebimento do Riocard (um cartão oferecido pelo governo que permite o estudante usar o transporte gratuitamente). Percebemos que muitos alunos faziam a matrícula, pegavam o uniforme, ganhavam o Riocard e usavam como ajuda de custo para ir ao trabalho e não voltavam mais para a Escola, só na época da renovação de matrícula. Para sanar o problema, foi feito novo cadastramento e este cartão passou a ser recarregado diariamente na própria unidade escolar em que ele estuda (controlando a frequência do aluno e exigindo que este tenha sua documentação na secretaria toda certinha) e por ser pessoal e intransferível, pôde regularizar a situação e ser usado para fins educacionais. Com este controle, fica mais fácil para a escola hoje receber alunos que queiram mesmo estudar e não com outros objetivos.

VIII- Que mudança, a seu ver, o sistema de ensino precisaria sofrer para garantir a permanência do aluno-trabalhador na Escola? Indique as que considera principais e com efeitos mais decisivos.

R- “Ah, penso que deve haver muitas mudanças, a começar pelo horário escolar que deve ser compatível com o horário de trabalho; o currículo que precisa ser o mais próximo da realidade do aluno de Eja; a linguagem usada na Escola deve ser o mais clara e simples possível de forma que facilite o entendimento do nosso alunado que possui muitas dificuldades, portanto, penso que nos cursos de formação de professores e/ou nas faculdades deve ‘ter disciplina específica ’para se trabalhar com Eja, devido à diversidade de sujeitos (choque de gerações numa mesma sala) e os problemas que advêm desse ‘conflito’. Para minimizá-los, acredito que a modalidade em questão seria otimizada se criassem e oferecessem mais cursos de formação continuada para professores de Eja com o desenvolvimento de novas competências que favoreçam a permanência do aluno-trabalhador na escola. Não é nada fácil administrar esse ‘choque de gerações’, na verdade , cada grupo se encontra num estágio: os idosos reclamam que os jovens estão agitados, fazem muito barulho e atrapalham a aula; os jovens, por sua vez, rebatem dizendo que eles são chatos e não tem

nada que reclamar, pois a vida é deles e fazem o que querem... o professor precisa ter sensibilidade para lidar com esta e outras questões mais delicadas do seu dia-a-dia de maneira que o ambiente escolar seja saudável e propício à aprendizagem.

IX- Cite os fatores que podem contribuir para o retorno do aluno da EJA à Escola.

R- “ A maioria dos alunos que abandonam, quando retornam, voltam para a mesma escola. Daí dá para se perceber que, o problema não é da Escola e sim, é um problema externo que o levou a abandonar. Se a Escola não tivesse essa boa imagem, não valorizasse esse aluno, ele não retornaria. Muitos alunos adultos retornam, por uma questão profissional, para ter a certificação de alguma forma e conseguir um emprego melhor, eles tem um objetivo; por ter ficado muito tempo fora, ele sente a necessidade de se auto afirmar, de aumentar sua auto estima, vencer certas barreiras de relacionamento interpessoal, então esse aluno quando volta, vem motivado, com vontade de aprender, não querendo perder tempo. Tenho vários alunos assim. Lembro de uma aluna, de 39 anos, que voltou a pouco tempo para nossa escola. Ela se achava velha, feia, mas andava muito bem arrumada, com o cabelo lindo, corpo bem definido, pensavam até que ela era professora. Trabalhava como gerente numa loja aqui perto. Então vivia num ambiente refinado. Ela disse pra mim que quando estava numa roda de amigos e o assunto era academia, ela dava show; quando o assunto era cabelo, ela esbanjava conhecimento na área, dava dicas de maquiagem e tudo mais. Mas quando a conversa referia-se à Escola ou à conhecimentos específicos, ela saía de fininho, com vergonha, pois sabia que lhe faltava algo. Ela teve que parar de estudar quando nova para ajudar a família, depois casou, teve filhos... os filhos cresceram e ela sempre falava que um dia voltaria a estudar, mas ela tinha medo, pânico de Escola, porque pensava que o tempo dela já tinha passado e quando chegasse aqui, ia encontrar um monte de adolescentes e ia se sentir excluída. Certa vez foi convidada para uma formatura de 9 ano e quando chegou aqui e viu que a Escola não é muito grande, fica dentro de um condomínio, escondidinha, ela pensou: opa, é aqui mesmo que eu vou estudar, ninguém lá fora vai me ver; quando começou a formatura, ela chorou muito ouvindo o testemunho de alguns alunos muito mais velhos que ela e que estavam felizes pela conclusão do curso. Ela percebeu que precisava vencer esse bloqueio e deixar o pessimismo de lado para ter suas conquistas também. Logo que terminou a cerimônia, foi à secretaria fazer sua matrícula. Disse ter sido recebida por todos de braços abertos. Era o que ela precisava: apoio. No final do ano passado foi a formatura dela. Sua fala emocionou a todos. É isso que faz a gente continuar... o professor que não é muito valorizado nesse país, nessa hora

vê o quanto sua participação é importante; é gratificante você poder contribuir para a mudança positiva na vida de alguém, resgatar a sua auto estima; eu fiquei muito emocionada porque ela agradeceu pelo carinho que tiveram com ela, disse que tinha muito medo da matemática, mas que eu tive paciência com ela e pode aprender várias coisas. É tão bom a gente tratar bem às pessoas, isso não tem preço....tenho certeza de que tudo isso fez a diferença na vida dela. Eu perguntei a ela: e agora, como você se comporta no meio das pessoas? Ela disse: Ah, professora, hoje eu sou outra pessoa. Falo, questiono, se concordo ou não, eu converso sobre vários assuntos e dou show, não tenho mais medo de me expressar. Fiquei muito feliz por ela e por tantos que passam por aqui com histórias bem parecidas e tem suas vidas marcadas positivamente e ainda servem de exemplo para outros. Tem o caso também de uma aluna, que veio por causa do filho jovem, que estava preso, ali no Crian, em regime semi-aberto. Para ela ficar perto do filho e ver se ele estava freqüentando direitinho à Escola, ela se matriculou aqui. Depois de alguns anos, ele conseguiu a liberdade e arranjou emprego no Rio de Janeiro e como o horário não permitia, acabou saindo da Escola no 6 ano e sua mãe ficou. Ela veio pelo filho, mas acabou se identificando, criando um círculo de amigos que a incentivava e ajudava nas questões que ela tinha dificuldade, obteve diversos conhecimentos e experiências significativas que a fizeram continuar até a sua conclusão no Ensino Fundamental. Mais uma vez, uma aluna venceu o medo de não vencer! Assim, percebo que muitos vêm para Escola para experimentar, pois tem medos, por isso, é muito importante esse primeiro contato. Eles falam na formatura, que voltaram a estudar porque encontraram um ambiente acolhedor na Escola, desde o funcionário no portão que os recebe com sorriso, até a merendeira que prepara uma comida deliciosa e os trata com respeito. Tudo isso é um conjunto, que contribui para um ambiente propício à aprendizagem e a permanência do aluno na Escola.

Agora, se tratando de aluno adolescente/jovem, a maioria vem porque os pais obrigam muitas vezes; ou porque faziam bagunça à tarde, mandaram para a noite por causa da idade e ainda, porque alguns sentem a necessidade de ter uma certificação, para 'ser alguém na vida' e vêem a Escola como uma possibilidade de alcançar esse objetivo. Muitos desses jovens não gostam de estudar, mas eu digo pra eles: vocês vão ter que estudar em algum momento da vida de vocês, com 20, 30, 40 anos. Vejam os seus colegas, hoje tem essa idade, tem família, e voltaram, porque a questão profissional, por exemplo, falou mais alto e exigiu isso. Escolham vocês quando vão estudar! Quanto mais tarde, mais difícil será. Hoje, percebo que muitas meninas que engravidaram precocemente estão deixando os filhos com as mães,

arranjaram um trabalho e estão voltando a estudar, porque querem algo diferente para os seus filhos.

Ah, estou lembrando de um caso curioso que aconteceu aqui. Há alguns anos atrás, chegou um homem, bem arrumado, com uma pasta sofisticada nas mãos, muito perfumado, de aproximadamente 40 e poucos anos, num carrão vermelho novinho. Pediu licença, entrou na sala e sentou-se. Todos pensaram que se tratava de um professor novo ou algum executivo que fosse dar alguma palestra. Nada disso. Era um aluno, a princípio, bem diferente dos demais. Com o tempo, fui tirando as dúvidas dele, conquistando sua amizade e numa dessas conversas me revelou sua história. Professora, disse ele, eu tenho tudo que preciso: um carro novo, uma casa maravilhosa, um emprego muito bom, mas falta algo pra mim (batendo num livro). Disse que, quando novo, namorou uma moça que trabalhava na Secretaria de Educação de um município próximo, que lhe arranhou um diploma falso do Ensino Médio sem ter se quer o fundamental completo. Aceitou, mas isso o incomodava. Estudou muito e passou num concurso público da região e há 17 anos trabalha numa excelente Instituição. Sabia que o que fez era errado, por isso teve que voltar para a Escola, porque faltava algo. Contou que passava muitos apertos, quando pediam para ele redigir uma ata de reunião, por exemplo ou expor determinado tema, ele saía de fininho, com muita vergonha. Sentia que tinha que melhorar suas relações interpessoais; desejava ter a ter a habilitação (e não só o papel) para avançar e contribuir mais no emprego, sem ter constrangimento. Ele aluno concluiu aqui o 9 ano e soube que já concluiu o Ensino Médio em outra escola e me mandou um recado, que voltará quando terminar a Faculdade para nos visitar. Que maravilha ! como é gratificante saber que, quando você se doa ao seu trabalho, sendo um ‘facilitador’ no processo educativo, o aluno adulto percebe isso, valoriza e reconhece todo o seu esforço e conseqüentemente, conquista seus objetivos.

Enfim, muitos alunos quando abandonam por algum problema a Escola, quando incentivados por um amigo ou por um professor que procura saber o que houve, se interessa por eles, acabam voltando carentes, pois gostam de ser ouvidos e, por incrível que pareça, isso faz a maior diferença, faz com que se sintam valorizados e com vontade de continuar os estudos pela amizade que recebe ali. Às vezes, não precisa muita coisa para o aluno ficar na Escola: uma palavra, um ouvido sensível para escutar seus problemas ou até um parabéns que eu escrevi no caderno de um aluno que ficava lá no fundo da sala, após um exercício de matemática, isso o marcou porque nunca recebeu um elogio; o professor deve passar confiança, ter um trato com esse aluno; é a pedagogia do amor que eu falei anteriormente. Essa amizade que procuro ter com meus alunos faz com que eles vençam o medo da

matemática e sigam enfrente na conquista de novos conhecimentos e espaços na sociedade em que está inserido.

2.2 - Professora B (PB)

I-Ivone II- Sexo: F

III- Formação: Pedagogia/ Prof. Orientação Profissional.Fiz Especialização em Administração Escolar.

IV- Quanto tempo exerce a função: 20 anos . Na EJA, trabalho há 5 anos.

V- Apresente sua concepção sobre Educação de Adultos, tentando que seja o mais objetivo e completo que puder.

I-“ Eja é uma modalidade que permite jovens e adultos completar sua escolarização básica num espaço de tempo mais curto, porque por diferentes razões, não conseguiram completá-la na idade própria. Eu vejo a EJA hoje, como um segmento muito marcado, que enfrenta enorme dificuldades, a começar pela diversidade de sujeitos numa mesma sala de aula. Seu objetivo também é formar cidadãos mais conscientes de seus direitos e participativos. ”

VI- Explique sua visão sobre o papel da Escola e sua contribuição para a vida do aluno-trabalhador.

I- “Ah, a Escola tem vários papéis, dentre eles: o de “abrir caminhos” para estes alunos que, ao completar os estudos e receber a certificação vêm a possibilidade de conquistar algo mais, ainda que tardio. Eu digo pra eles: você nunca vai sair daqui da mesma maneira que entrou, independente do teu resultado no final do período; você vai pensar diferente; vai adquirir novos conhecimentos; eu chamo à atenção deles para não alimentarem o ciclo vicioso de saírem da Escola e ficarem: trabalho- TV- comida- dormir e assim, sucessivamente, pois isso traz alienação. A Escola deve valorizar também as experiências de vida que os alunos trazem através de projetos e/ou atividades extracurriculares e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos através de práticas pedagógicas relacionadas ao cotidiano desse alunado, bem como atividades diversificadas – por exemplo: feiras e festas temáticas, filmes com histórias verídicas; promover um ambiente de interação e de relações interpessoais saudáveis envolvendo alunos, professores e demais profissionais de educação no espaço escolar e ainda, resgatar a auto-estima desse aluno, especialmente os de mais idade

que, em muitos casos, é baixa. Dessa forma, a Escola contribui efetivamente para o crescimento do indivíduo como pessoa e também como cidadão, preparando-o não para a vida, porque muitos já estão com as suas vidas “prontas”, mas para novas conquistas no mercado de trabalho e por conseguinte, na sociedade em que está inserido. “

VII- Quais lhe parecem ser os principais motivos da desistência/abandono/evasão escolar na EJA ?

I- “São muitos os motivos. Os que me parece mais gritantes são: 1- O horário de trabalho é incompatível com o horário escolar . Desde o ano passado dificultou ainda mais, porque o horário de entrada passou a ser 18:00 h e o 1 tempo de aula é perdido, pois o aluno não consegue chegar mais cedo! Quando ele chega na sala (principalmente os mais velhos) e vê que o professor já começou a matéria, fica perdido e isso acaba desestimulando-o de estudar; 2- A autoestima baixa por causa do tempo que ficou longe dos estudos- alguns 20, 25 anos longe da escola- gera nos alunos adultos um sentimento de incapacidade, levando-os a acreditar que não vão conseguir concluir e se sentem derrotados, por isso abandonam; 3- Turmas heterogêneas – as salas, inicialmente com mais de 50 alunos – tem aqueles poucos com muita idade e muitos anos fora da Escola e outros tantos muito jovens com 15, 16, 17 anos que não trabalham, ficam a madrugada toda no computador e acordam bem tarde, às vezes, quase na hora de ir para a Escola; não gostam de estudar, conseqüentemente, tem histórico de repetência; não vêem funcionalidade nos estudos, por isso, não dão importância; muitas vezes, não tem o incentivo dos pais porque não estudaram também, e assim, é a repetição do comportamento familiar; os pais só cobram : você tem que ser gente na vida! Olha eu aqui, não estudei, agora to passando por isso... ou seja, esses juvenzinhos ficam meio perdidos e por imaturidade, atrapalham aqueles que querem aprender; vive ainda, aquela “guerra” do dever (a Escola representa essa parcela do dever) que contrasta com os prazeres da vida (baladas, chamadas dos colegas para alguma parada etc). Por se sentir “dono da própria vida”, querer a liberdade, saem da Escola e acabam indo pra um caminho não muito bom, como nessa semana, tivemos mais um aqui que foi preso por tráfico de drogas. Aí, eu abro um parêntese: a “ficha” desse jovem só cai, quando surge uma gravidez precoce, por exemplo. Muitos deles, a partir desse momento, amadurecem e entendem o que os pais queriam pra ele, começam a “correr atrás” para dar sustento ao filho e/ou à nova família; 4- Dificuldade de assimilar determinadas matérias (como o Português e a Matemática, por exemplo) que são “pesadas” mesmo, desestimulando-os; 5- O cansaço depois de uma jornada de trabalho exaustiva e do transporte precário até a Escola – eu digo pra eles que também vivo

assim, sobrecarregada, que muitas vezes estudei em ônibus, durante noites inteiras para dar conta e no outro dia ir trabalhar normalmente – fazendo com que eles entendam que os nossos mundos não são distantes assim, mas mesmo com tantas dificuldades, venho trabalhar com prazer; incentivando-os a continuar e não desistir, que eles também podem superar as dificuldades e assim por diante. Isso consola os alunos, pois eles se identificam com essa fala e comentam aliviados: ” alguém sabe que é difícil pra gente , alguém entende o que a gente tá passando...”

VIII- Que mudança, a seu ver, o sistema de ensino precisaria sofrer para garantir a permanência do aluno-trabalhador na Escola? Indique as que considera principais e com efeitos mais decisivos.

I- “Flexibilidade do horário escolar- EJA sendo oferecida em outros turnos; aumento da oferta de EJA na rede municipal; contratação de mais professores; realização de mais atividades extracurriculares, colaborando para uma maior interação família – escola - sociedade; nas faculdades, penso que deveria oferecer disciplina específica (EJA) e/ou cursos de capacitação de professores para a modalidade, devido às peculiaridades desse segmento que foram lembradas aqui nesta entrevista; maior valorização do professor e demais profissionais da Educação; parceria entre empresas/escolas, com intuito de realizar visitas e/ou estágios desses alunos à tais Instituições, para vivenciarem melhor na prática, o que se estuda na teoria em sala de aula, aumentando a conscientização dos mesmos e quem sabe, abrindo-se possibilidades reais de trabalho em tais empresas. Acredito ainda que, se os patrões em acordo com seus funcionários, flexibilizassem o horário de saída dos mesmos, isso facilitaria mais os estudos desses indivíduos que, uma vez capacitado e habilitado, aumentaria sua produtividade na própria empresa.

IX- Cite os fatores que podem contribuir para o retorno do aluno da EJA à Escola.

I- “ Penso que a necessidade de capacitação/habilitação profissional exigida pelo mercado de trabalho hoje é o que mais contribui para a volta desse aluno aos bancos escolares. Eu sempre digo a eles: não é o estudo que traz uma ascensão social, mas sem ele, isso é impossível, é a certeza de que você não vai à lugar algum!; outro fator importante é o incentivo de algum professor ou parente próximo e/ou colega que se formou. Isso serve de exemplo e estímulo para ele quebrar barreiras e retornar. Lembro-me de vários casos assim: alunos que no dia de sua formatura trouxeram parente/amigo e estes, ao final, foram direto

para a secretaria fazer suas matrículas. É algo gratificante; penso também, que a Escola quando tem um ambiente agradável a esse aluno, uma dinâmica de trabalho que o valorize enquanto pessoa, um corpo docente e demais profissionais de educação como “parceiros” no processo educativo, isso facilita o seu regresso; atrelado a todos esses fatores está o próprio desejo intrínseco de todo ser humano de crescer e fazer novas conquistas.”

2.3 - Professora C (PC):

I- Ângela

II- Sexo: F

III- Formação: Graduada em Língua Portuguesa e pós graduada em Gestão Escolar

IV- Quanto tempo exerce a função: 27 anos / na EJA exerce há 18 anos

V- Apresente sua concepção sobre Educação de Adultos, tentando que seja o mais objetivo e completo que puder.

R-“Ah, eu acredito na EJA como fonte de transformação do homem na sociedade. Ele já vem pronto, ele só vem aqui (na escola) aprimorar os seus saberes, porque ele já tem muito de vida, pra vida dele. Ele sabe adição muito bem, ele sabe subtração, mas ele não tem a formalidade desses conhecimentos e aqui, além deles aprenderem, eles também me ensinam muitas coisas que eu não sei. Quer dizer, eles tem muitos saberes também pra passar... de vida.”

VI- Explique sua visão sobre o papel da Escola e sua contribuição para a vida do aluno-trabalhador.

R-“Eu acredito na pedagogia freireana, que é a pedagogia que foi voltada pelo EJA no Brasil, foi Paulo Freire que começou a dar ênfase nessa pedagogia do oprimido, que são os trabalhadores, as pessoas que não tiveram oportunidade, não é? as pessoas que não conseguiram ainda se socializar na escola. Tem o saber, mas precisam ser viabilizados nessa sociedade. Eles foram excluídos, esquecidos pela EJA. E a EJA, tem uma modalidade de ensino diferente, não pode ser tratado como uma criança, porque eles não são retardados. Eles estão aqui pra aprender, formalizar os conhecimentos deles. A prioridade é valorizar os saberes que eles já tem. Eles só querem isso... pra poder colocar a vida adiante, porque quando se chega a ser adulto, eles foram excluídos da escola, eles não foram incluídos, foram excluídos. Muitos, a escola não teve paciência, desistiu deles. E eles estão entrando de novo

no mercado de trabalho, são donas de casa que esqueceram da vida e agora estão retomando o tempo perdido.”

VII- Quais lhe parecem ser os principais motivos da desistência/abandono/evasão escolar na EJA ?

R-“Um dos motivos, eu acho, que é a necessidade fundamental que é o trabalho. Fica muito difícil, é... colocar o trabalho e a escola. Porque eles tem uma vida pregressa, tem uma família, tem um filho pra sustentar, uma filha pra sustentar, um marido que adoecer... não é igual a uma criança, que a mãe traz e deixa na escola, não... eles tem outras responsabilidades, que geralmente esbarram no estudo, né? porque, coitados, eles são tão assim...abnegados de tudo, que começa a abrir mão de tudo na vida e depois eles desistem, eles evadem, por vários motivos, inclusive, eu acho que os motivos são mais externos, não pela escola, entendeu? Então, penso que a evasão se dá, principalmente, por causa da questão do trabalho... o Brasil ainda não tem essa conscientização de, a pessoa que foi renegada ao estudo, não foi abraçado, não faz com que as empresas obriguem eles estudarem. Eles querem mais ou menos aquilo: se der deu, se não der... aí, eles ficam desamparados perante a lei, tem medo de perder emprego, de perder o trabalho, de perder o dinheiro, né? porque dinheiro faz falta... entendeu? Então, eu acredito que o maior motivo para evasão está relacionado à questão profissional. Eu acho também que, às vezes, é a opressão da família, sabe? É... desfaz...pra que você quer estudar? Entendeu? Vários alunos que se você for entrevistar aqui, eles falam... o marido fala (pra esposa) “você já tá velha, pra quê você vai estudar?” pra que você quer isso?” ela quer pra ela ! e você sabe que a mulher que toda vida foi oprimida, ela não tem voz, entendeu? ela fica achando que ele tá fazendo um favor pra ela... e não é, né? ela também constrói aquela família, ela é uma trabalhadora, ela sustenta os filhos, ela faz o alimento da casa dela, ela não está ali de favor... ela tem que retomar, mas... a falta de informação e uma série de subordinações que a mulher passa faz com que isso aconteça. Infelizmente, ela vai deixando, vai passando... se coloca sempre em último lugar, né? primeiro o filho, primeiro o marido, primeiro o neto... aqui tem casos de pessoas que desistiram de estudar porque o neto nasceu. Eu não vejo porque eu vou desistir do meu sonho por causa do meu neto...né? mas elas pensam assim. Tem que cuidar do neto. Complicado, né?”

VIII- Que mudança, a seu ver, o sistema de ensino precisaria sofrer para garantir a permanência do aluno-trabalhador na Escola? Indique as que considera principais e com efeitos mais decisivos.

R-“ Eu, a meu ver, essa escola e em outras que eu já trabalhei, eu acho que precisa abraçar mais esse aluno. Porque ele é um aluno diferenciado. Porque ele está numa modalidade de ensino diferenciada. Ele não pode ser tratado como uma criança! E muitas vezes, você vê que a escola não ta preparada pra isso, quer tratar o aluno da EJA como se fosse uma criança! entendeu? Adulto é adulto. Criança é criança! Eles precisam ser mais abraçados, entendeu? Ter mais eventos atrativos na escola, oferecer mais coisas, um curso, uma informática. É muita sala de aula! Não tem uma aula de artes, não tem uma educação física ! quer dizer, pra eles seria legal fazer um pilates, não jogar bola, ficar correndo na quadra, mas um pilates, elas iam se interessar mais, se tivesse um pilates...outra coisa, não é? Poxa, já pensou você chegar na escola, se alongar, fazer um pilates, pelo menos uma vez na semana ! uma dança, um laboratório de informática pra elas aprenderem a usar o banco, se movimentar lá dentro, usar os caixas eletrônicos... Aqui tem o laboratório, mas não tem mão de obra, porque a prefeitura não manda! Não investe nisso ou porque não acredita nesse projeto ou não é do interesse de alguém...não sei. Eu só sei que tem condições pra implantar ... eles não tem acesso à essas coisas. Seria ótimo então se tivesse aqui esse curso de informática, aula de artes, de dança, alongamento, pilates, trabalhos manuais... seria mais atrativo, iria dar um up (uma levantada) na vida deles, não é?”

IX- Cite os fatores que podem contribuir para o retorno do aluno da EJA à Escola.

R-“ Eu acho que o que poderia revitalizar esse aluno era ele ter um horário mais flexível, né? porque tem gente que não pode chegar aqui às 19 h, mas que chegasse 20h e ele tivesse um reforço daquela aula que ele perdeu...entendeu? ter aquela... não vou dizer assim, a escola aberta, mas uma escola que abraçasse mais, entendeu? Que fosse mais compreensiva... quer tratar o aluno da EJA como se fosse uma criança, não é ! na hora que quiser sair... tem gente aqui que tem problema de horário da saída. Pra chegar em casa é que é a dificuldade dele! Então, se ficar aqui até 9h e pouco(21h) perde o ônibus! Aí o que acontece? Esse aluno acaba desistindo da escola! Porque tem que ficar até aquele horário! Não, eu acho que o horário da escola tinha que ser mais flexível, porque é outra modalidade de ensino. É pra outro público. Não é um público pra criança, mas a maioria das escolas não se entende isso. Pensa que as escolas de EJA tem que ser tratado como criança. Ele é aluno, aluno é aluno, mas ele não é criança.

Com relação às avaliações, aqui nós temos as provas, os exercícios dirigidos, né? por exemplo, eu dou um trabalho, eles fazem, eu recolho. Muitas vezes, eu não falo que é prova,

senão eles ficam desesperados, começam a tremer, começam a sentir coisas. Então, eu não falo nada, dou o trabalho, depois recolho, depois que eu digo que é prova. Mas, é assim... tem também trabalhos em sala de aula... agora, estou querendo fazer um trabalho sobre folclore aqui, que está uma dificuldade, ninguém quer fazer. E agora tem a festa. Até agora nada saiu. Tenho que fazer uma baiana aqui de qualquer jeito(risos). Vamos fazer a baiana e participar...todo mundo tem que se envolver. Até agora ninguém trouxe nada...tá todo mundo me devendo ! Às vezes, fazemos aqui a noite de talentos (uma forma de valorizar os talentos deles em várias áreas, elevando sua auto estima); programamos também a ida ao cinema, ao teatro, porque muitos aqui, não vão a esses lugares há anos e vão com a escola. A coordenadora Rosa, procura na internet, compra os ingressos pela escola, aluga o ônibus e vamos. Eles acham que tudo é muito e não é, né? porque foram abnegados de tudo, escutaram tantas coisas ruins que não sabem nem o que é que tem direito. O muito é pouco pra nós. Temos que querer sempre mais e mais...isso aí já é um acesso, né? Abre a mente. Aprendem a fazer críticas. Agora mesmo, que estamos vivendo essas manifestações no Brasil, fazemos debates, eles conversam, eles falam...eu acho que eles estão bem melhores, a tendência é melhorar, né? podia ser melhor, mas...

A experiência que eu tenho aqui, na EJA é bem recompensadora, porque muitos não sabem ler e quando saem daqui, eles aprendem bastante, entendeu? Apesar das dificuldades, que muitos tem problemas, que você até sente que é problema assim, de escrita, de fala, que precisava de uma fonoaudióloga, e eles não tem acesso à isso; eles até tem direito de ser atendidos aqui, na própria escola, de noite, mas não tem. A escola poderia oferecer esse acesso, como oferece durante o dia. Os benefícios são diferenciados, mas querem tratar igual criança, né? é engraçado, né? a aluna estava reclamando agora que as carteiras não são adequadas ao tamanho dela, ou seja, o mobiliário é inapropriado para os alunos que trabalham, as carteiras são pequenas e eles sentem dor ao ficar horas nelas, quer dizer, não tem cabimento isso, dificulta a aprendizagem.

Então, eu tenho uma oportunidade única, de abrir um pouco a mente deles, mas valorizar os muitos saberes que eles tem. Aqui, por exemplo, tem donas de casa que fazem um bolo maravilhoso que nem eu sei fazer. Aí, ela me traz a receita, me traz o bolo, é um momento de compartilhar, de dividir, entendeu? Melhorar a auto estima, porque elas falam: eu faço esse bolo lá em casa e ninguém liga, ninguém me elogia... aí eu falo: mas é muito gostoso! Aquilo dá um ânimo à aluna, sente-se valorizada... Eu tive uma aluna aqui, que não sabia escrever o nome e aí não tinha como assinar no banco. Ela foi assinar, o gerente chamou à atenção dela e ela disse: graças a Deus a minha professora me ensinou a assinar, porque se

eu dependesse do senhor, eu tava analfabeta, porque eu só fico botando o dedo aqui...eu sei, agora eu sei! Ela teve que trocar todos os documentos, como o sr. Carlos, da Alfabetização, que antes só colocava o dedo também na almofadinha, mas agora ele já assina, faz conta, dá recibo e já é uma vida, né? que ele retomou. A vida toda ele se sentiu um 0 (zero), agora não, ele é mais 1 (um) na sociedade. Ele só somou. Arrumou um emprego. Trocou todos os documentos pra poder assinar. Ele tem maior orgulho disso. A matrícula dele, ele não assinou, mas as próximas renovações, você pode pedir pra ver, tudo assinado por ele. Já pensou ser limitado a vida toda? Um homem que já tem 30 e poucos anos, nunca assinou um documento...já pensou o orgulho dele, a alegria em tirar todos os documentos pra poder assiná-los? Ele mostra pra todo mundo... eu acho que isso não tem preço ! isso não tem preço! Poder contribuir para uma mudança positiva na vida de uma pessoa, não tem preço! As pessoas não entendem isso, mas eu sinto que eu faço a diferença na sociedade! Entendeu? Que eu mudei alguma coisa, na vida desses alunos, dessas pessoas. Isso muda uma história. A história de uma vida toda de sofrimento, de abnegação, sendo chamado de menos valia, chamados pelos familiares de burra... já pensou, não gosto nem de lembrar... aí, chega aqui a escola abraça, valoriza seus saberes, a pessoa cresce, toma outra visão, começa a enxergar a família de outra maneira, né? quem achava que recebia um favor, passou a ver que ela é que favorecia as pessoas, que se não fosse ela, eles não estariam ali... é diferente !

Então, eu sempre tenho esse retorno. Eles são meus amigos, né? Alguns querem voltar as primeiras séries porque não querem sair da escola... outros voltam pra contar que passaram em algum concurso para merendeira, para guarda, entendeu? Isso é... não tem preço! Não tem dinheiro que pague isso! Por isso, eu gosto de trabalhar na EJA. Gosto muito mesmo. Acho que é um retorno imediato. é? E você bota o aluno pra frente! É bom demais!”

APÊNDICE III - Entrevista (à Coordenadora geral da EJA do município de São Gonçalo/RJ)

Questão 1- Quantos alunos atualmente estão matriculados na Educação de Adultos, nas Escolas Municipais?

CG- “Atualmente temos 1.700 alunos na EJA, porém estes dados estão sempre se alterando

.”

Questão 2- Quantas Escolas Municipais oferecem EJA?

CG- “Hoje, 23 escolas.”

Questão 3- Qual o índice de evasão no Município? Você o considera baixo ou alto? Por quê?

Resposta (Tabelas 1 e 2)

CG- Considero altíssimo. Veja você mesma! (Resposta incompleta)

Questão 4- Que medidas estão sendo tomadas no sentido de diminuir esse índice?

CG- “Temos em estudo vários projetos para diminuir o número de evasão nas escolas do município. Alguns saíram do papel e já estão sendo desenvolvidos em algumas escolas.”(Resposta incompleta)

Questão 5- A seu ver, qual(is) fator(es) contribui(em) para a evasão na EJA?

CG- “Olha, tem vários motivos: muitos abandonam por questões de trabalho; outros, porque a escola deixou de ser interessante, não tem uma metodologia que atrai o aluno, entende? Ainda há aqueles que saem por causa do tráfico (de drogas). São de comunidades afastadas, mais carentes, acabam sendo aliciados pelo tráfico, essas coisas. Já as meninas... engravidam cedo e também abandonam a escola.”

Questão 6- O que favorece a permanência do aluno-trabalhador na Escola?

CG- “Isso que eu falei. Uma escola que atraia o aluno adulto, que veja suas necessidades, que o respeite.” (Resposta incompleta)

Questão 7- Qual é a matriz curricular, da Educação de Adultos, do Município? Essa matriz, atualmente, contribui para o abandono ou a permanência do aluno na Escola?

Os professores da EJA conhecem a matriz curricular do Município?

CG- “Olha, a matriz está aqui, você pode ver. Inclusive agora, (eu, o Superintendente e outros profissionais que coordenam a EJA no município) vamos ter mais uma reunião para discutir e fazer algumas modificações nesta grade. Começamos a fazer isto no final do ano passado e ainda não terminamos. Bem, os professores conhecem sim esta matriz. Ah, conhecem sim[...]nós distribuimos pra todas as escolas!” (Resposta incompleta)

Questão 8- Como tem sido desenvolvida a questão curricular, nas escolas da rede municipal?

CG- “Então, as escolas recebem a matriz e vão desenvolvendo-a.”

Questão 9- Quais as metas da Secretaria, para a EJA, a curto, médio e longo prazo?

CG- “Olha, no momento, nós estamos estudando alguns projetos. Depois você pode falar com a Alice, que é a responsável pelo projeto EJA Especial, que vai ser oferecida no período diurno a alunos portadores de necessidades especiais. Ah, tem bastante coisa pra ser implantada.”(Resposta incompleta)

Questão 10- Há mudanças sendo propostas para a modalidade? Se houver, quais?

CG- “Como eu te falei, agora estamos focados em mudanças na grade curricular. Depois, pode ser que venham outras.”

Questão 11- Quanto à formação continuada do professor de EJA, qual a estratégia utilizada pela Secretaria de Educação? Cite-a, se houver.

CG- “Não, por enquanto não há.”

Questão 12- Há projetos sendo encaminhados e/ou em andamento voltados para EJA, no Município?

CG- “Então, como eu falei tem o EJA Especial, que já está quase sendo implantado, só faltam alguns detalhezinhos[...]; tem o EJA Profissionalizante que será oferecido ao segundo segmento do Ensino Fundamental e que tem como objetivo a correção do fluxo, ou seja, diminuir o fluxo do ensino regular para a EJA. Por exemplo, o aluno que tiver 15 anos, ao invés de ir para a EJA ‘normal’, vai ser encaminhado para a EJA Profissionalizante e terá acesso a outras capacitações(técnicas) que são exigidas hoje no mercado, não é? Temos aqui também, desde 2010, o programa Brasil Alfabetizado conferir- Resolução n*52- MEC, dez/2013. Ele é oferecido ao público adulto em casas, igrejas, associações, etc.. Os

professores são educadores sociais(muitos criticam isso, mas a gente percebe que eles tem mais amor, carinho com os alunos, mais comprometimento que os professores formados, que tem muitos ‘conhecimentos’, mas não sabem lidar com aquelas pessoas que na sua maioria são idosas; pessoas que só querem atenção e aprender a ler a Bíblia.[...]Os educadores sociais são geralmente conhecidos dos alunos por serem da mesma comunidade, né?Isso facilita a aprendizagem. Então, percebemos que o professor tem que ter um diferencial; quando ele se envolve...tem mais resultado.Os educadores sociais tem mais envolvimento com o alunos, com isso, temos pouca evasão; durante 8 meses os alunos recebem bolsa-auxílio[...] e pra você ver, dos 960 alunos que iniciaram em 2010, aqui no município, 890 terminaram! Isso é bom, não é? Dos que saíram a maioria foi por causa de doença ou morte. Ah, temos também curso de capacitação de 40 horas para voluntários. Funciona de 15/15 dias. Os educadores sociais aprendem a usar o material, fazer diário; todo o planejamento tem que ser aprovado pela SECADI. O método que nós usamos é baseado em Paulo Freire. Os temas principais desse programa são trabalho, alfabetização/escrita, identidade, gênero, diversidade e inclusão entre outros). Nós já tivemos aqui 60 turmas do Brasil Alfabetizado com 56 professores. Hoje, esse número está bem reduzido devido ao corte de gastos (política pública).[...]Um grande problema que vejo na EJA hoje é que não tendo concurso ou cursos de capacitação de professor são mandados para a EJA, professores em fase de readaptação após problemas de doença; de aposentar-se; ou para completar carga horária ou ainda, por não ter vaga mesmo no ensino regular.[...]Então, por isso tudo, eu acho que há uma necessidade urgente de capacitar professores para trabalhar na EJA[...] que aprendam a lidar com suas diversas particularidades.”

Questão 13- Coordenadora, eis aqui um espaço aberto para a sra, se desejar, acrescentar qualquer questão que julgar importante, dentre esses temas citados, poderá ressaltá-la neste momento.

CG-“Ah, tá. Eu queria deixar registrado que nós somos o primeiro município do Brasil (pelo menos isso foi noticiado, né?) a ter turmas do Programa Brasil Alfabetizado em Clínica Psiquiátrica.[...]Em 2010, desenvolvemos um trabalho muito legal, lá na Clínica Nossa Senhora das Vitórias, ali no centro, sabe? [...] Na primeira turma, que funcionou duas vezes por semana, tivemos 60 alunos. Ao final do período, 18 deles tiveram altas definitivas. Bom, não é? Pois é, para nós é um orgulho[...]saber que podemos contribuir um pouquinho para melhorar a vida das pessoas, né? Na segunda turma, 8 pessoas tiveram alta definitiva. Diminuiu o quantitativo por causa da política pública na época. A prefeitura, para cortar

gastos, disponibilizou menos pessoal de apoio. Então, acabou prejudicando o trabalho.[...]A partir de 2012, não tivemos mais condições de mantê-lo ali.”

APÊNDICE IV – Questionário (PESQUISA – ESTUDANTE)

- Marque com um X uma única opção desejada:

1. Faixa etária: () 15-17anos () 18-20anos () 21-25anos () 26-30anos () Acima de 31 anos

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Ocupação: () Estudante () Empregado () Desempregado () Autônomo

4. Renda familiar: () Menor que 1 salário mínimo () De 1 a 2 salários mínimos

() De 2 a 3 salários mínimos () Acima de 3 salários mínimos

5. Em que série você está atualmente:

() 1º ao 3º ano/E.Fund.; () 4º ao 5º ano/E.Fund.; () 6º ao 7º ano/E.Fund.; () 8º ao 9º ano/E.Fundamental.

6. Há quanto tempo você parou de estudar?

() meses () 1 - 5 anos () 6 - 10 anos () acima de 10 anos

7. Em que período parou de estudar?

() 1º ao 3º ano/ E. Fund.; () 4º ao 5º ano/E. Fund.; () 6º ao 7º ano/E. Fund. ; () 8º ao 9º ano/E. Fundamental.

8. Por que você parou de estudar?

() Precisava trabalhar () Casamento, filho, gravidez () Problemas de saúde

() Reprovação escolar () Falta de vontade () Outro motivo: qual? _____

9. Você já reprovou:

() 1 vez () 2 vezes () mais de 2 vezes () Nunca fui reprovado(a)

10. Você já abandonou os estudos:

() 1 vez () 2 vezes () mais de 2 vezes () Nunca abandonei

11. Por que voltou a estudar?

() Para ser alguém na vida () O trabalho exigiu () Alguém me animou
() Para ter um trabalho melhor / mais qualificação () Outro motivo: Qual?

12. Alguém apóia você nos estudos?

() Esposo(a) () Pais () Irmãos () Professores () Amigos () Ninguém

13. O que você mais gosta na Escola?

() Da direção/professores/funcionários () Dos amigos () Do que se aprende
() Quando tem aula vaga () Dos recursos usados em aula () Da merenda

14. O que você menos gosta na Escola?

() Da direção/ professores/ funcionários () Dos colegas de turma () Da merenda
() Do que se ensina () Quando não tem aula () Aulas sem recursos audiovisuais

15. Você acha importante para a sua vida o que é ensinado pela Escola?

() Sempre () Muitas vezes () Poucas vezes () Raramente () Nunca

16. No dia em que não tem aula, você sente:

- ☐ Alegria, porque poderá sair mais cedo
- ☐ Tristeza, pois deixará de viver momentos alegres no seu dia
- ☐ Insatisfação, porque deixará de aprender algo novo
- ☐ Tanto faz, pois a escola é somente um passa tempo.

17. Qual a disciplina mais difícil pra você?

- ☐ Português ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História
- ☐ Geografia ☐ Inglês ☐ Educação Física

18. Qual a disciplina mais fácil?

- ☐ Português ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História
- ☐ Geografia ☐ Inglês ☐ Educação Física

19. Como você se sente dentro da escola?

☐ Sinto-me à vontade, valorizado, bem tratado e aceito pelos professores, funcionários e colegas da turma.

☐ Sinto-me inseguro, pois tenho poucas amizades e sinto-me envergonhado.

☐ Sinto-me constrangido, pois parece que me olham o tempo todo e sinto-me “um peixe fora d’água.”

☐ Sinto-me descontente, porque o que aprendo, acho que não será útil na minha vida.

20. Você já pensou em parar de estudar, atualmente?

☐ Não, não pensei em parar de estudar.

☐ Sim, por causa do trabalho

☐ Sim, porque a família coloca dificuldades

☐ Sim, porque estou desmotivado(a)

☐ Sim, porque não vejo vantagem no que estou estudando.

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São Gonçalo, 20 de Fevereiro de 2014.

Eu, Gleyce Marinho Barreto Peres, estou realizando a pesquisa intitulada: Evasão escolar na EJA: estigma ou desafio das escolas públicas em São Gonçalo? como pesquisadora aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, mestranda do Curso de Ciências Sociais, tendo por orientador o Dr. Artur M. Parreira.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar os principais fatores que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, no município de São Gonçalo, após pesquisa de campo junto aos discentes evadidos e profissionais de educação do município citado.

Sua participação neste estudo é voluntária e afirmo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento, não implicando em quaisquer prejuízos ou desconforto pessoal decorrentes dessa decisão para o respondente.

No entanto, confirmada sua participação, para que eu possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar um questionário. Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados serão divulgados apenas para fins científicos, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações sobre os objetivos do presente estudo, bem como de seus procedimentos e benefícios.

Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações que forneci, cujo conteúdo servirá apenas para estudos científicos, sendo posteriormente inutilizado com a destruição do questionário.

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a utilização dos meus dados para a elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____