

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL
MESTRADO**

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA
MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I – VARZEDO/BA**

Marilene Oliveira de Andrade

**CRUZ DAS ALMAS/BAHIA
2016**

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ
SAMPAIO I – VARZEDO/BA**

Marilene Oliveira de Andrade

Graduada em Letras, Língua, Portuguesa e Literaturas - Licenciatura
Universidade do Estado da Bahia; 2011

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Gestão de Políticas Públicas e Segurança
Social da Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Gestão de Políticas Públicas e
Segurança Social.

**Orientadora: Prof^a. Dra. Susana Couto
Pimentel**

**CRUZ DAS ALMAS/BA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

A5531e

Andrade, Marilene Oliveira de.

Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos:
um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I
- Varzedo/BA / Marilene Oliveira de Andrade
- Cruz das Almas, BA, 2016.
134.; il., mapas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Susana Couto Pimentel

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

1.Educação de Adultos. 2.Alfabetização de Adultos.
3.Educação – Jovens. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. II.Título.

CDD: 374.012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL – PPGGPPSS
MESTRADO PROFISSIONAL**

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ
SAMPAIO I – VARZEDO/BA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Marilene Oliveira de Andrade

Aprovada em: 27 de setembro de 2016

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
Orientadora

Prof. Dr. Teófilo Galvão Alves Filho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
Examinador Interno

Profa. Dra. Andréia Barbosa dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Deus,

A Ti por tudo que fizeste, fazes e farás na minha vida.

Mãe,

Pelas madrugadas que não se recusou de acordar para preparar o meu café, pelos esforços para prover os meios para que eu pudesse estudar, pela preocupação enquanto estive ausente de casa e pela comemoração a cada chegada. Por esses e tantos outros feitos, dedico à senhora este trabalho.

Pai,

Pela satisfação e orgulho de me ver triunfar.

Ane Cerqueira,

A você amiga-irmã, dedico este trabalho, por tudo que fez por mim, por me ajudar a transformar um sonho em realidade.

AGRADECIMENTOS

“Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum de seus benefícios” (Salmos, 103:2-2).

A Ti, ó Deus, Mestre por excelência, a minha eterna gratidão, pois em nenhum momento desta caminhada, me abandonou. Quando me sentia fraca, meus pés calosos, parecia que minhas forças estavam se esvaindo, me carregava nos seus braços de amor, fazendo-me sentir, como uma criança se sente, nos braços da sua mãe. Obrigada!

Agradeço a minha família, de modo particular, ao meu irmão José Cortes Andrade e a minha cunhada Rosilda Andrade pelo apoio, por sempre acreditarem em mim, encorajando-me a superar os meus limites humanos e promovendo os meios para que mais um sonho fosse realizado.

À Railda Andrade pelo apoio em um momento importante da minha vida estudantil.

Seria injusto não lembrar de agradecer aos meus primeiros professores, aqueles que me ensinaram as primeiras letras e aqueles que deram continuidade a minha vida estudantil.

À Universidade Federal do Recôncavo, a todos os meus colegas e professores, pela parceria, pela transmissão e troca de conhecimentos.

À minha orientadora a Professora Dra. Susana Couto Pimentel, pela sua simpatia, pelo seu profissionalismo, sempre atenta, zelando pela ética, pelos valores humanos e pelo êxito desse trabalho.

À Evelyn Silva, Patrícia Oliveira, Marta Neri, Adriana Sampaio, Gildalva Ferreira e Fábio Oliveira pelo apoio, solicitando livros para o desenvolvimento desse trabalho.

À minha prima Reijane Andrade, por estar presente em todos os meus momentos acadêmicos.

A você, Bárbara Magali Ferreira, anjo bom, colega inesquecível.

À Direção e funcionários da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, em especial, aos colegas Maria da Conceição Sousa, “Nega” e Luís Antonio Santos Souza (Prof. Luizinho), coordenador da EJA, pela disponibilidade e boa vontade em cederem as informações e documentos para pesquisa.

A todos os ex-alunos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, que gentilmente participaram dessa pesquisa.

Ao Professor Dr. Luís Mendes (em memória), pela valorização do meu fazer poético.

À minha colega e amiga, a Profa. Antonia Barreto, pelo incentivo em me inscrever na seleção desse mestrado.

Ao meu amigo Gracino, por me acompanhar muitas vezes ao Mestrado.

À Secretaria Municipal da Educação de Varzedo por me proporcionar licença para o desenvolvimento desse Mestrado, bem como a minha amiga Rita Miranda que também contribuiu para esse benefício.

À Prof^a Dr^a Deije Machado de Moura pela disponibilidade e carinho em ler este trabalho.

De maneira muito especial quero agradecer a minha amiga e irmã pelo coração, Ane Cerqueira, por se fazer presente nessa caminhada nos momentos que mais precisei. Minha eterna gratidão e reconhecimento pelo apoio.

EPÍGRAFE

A força que habita em mim e a coragem que me faz prosseguir, ainda que seja noite, fazem-me entender que o meu limite é o céu.

Marilene Oliveira

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I-VARZEDO/BA

RESUMO

Nas últimas décadas a educação brasileira vivencia um cenário de mudanças e políticas educacionais criadas ou implementadas com vistas a reparar um déficit na qualidade do ensino público. Nesse cenário encontra-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade educacional que tem apresentado altos índices de evasão. Diante dessa realidade, a presente investigação foi realizada com base numa abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, com uso da metodologia estudo de caso, e objetivou analisar os fatores responsáveis pela evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I-Varzedo/BA. Para coleta dos dados, o questionário e a entrevista foram utilizados como instrumentos de pesquisa. O questionário foi composto por questões estruturadas, de múltipla escolha e a entrevista foi semiestruturada. Na aplicação do questionário contou-se com 50 participantes, sendo esses ex-alunos matriculados na EJA da referida escola nos anos de 2014 e 2015. Desse total apenas 14 participaram da etapa da aplicação da entrevista, sendo selecionados para esta etapa aqueles alunos que evadiram da escola mais de três vezes. Para o embasamento desse trabalho foram utilizados documentos do ordenamento jurídico brasileiro, bem como autores diversos, a exemplo de: Brasil, Caporalini, Capucho, Di Pierro, Gadotti, Chiraldelli Júnior, Soares, Soeiro. Os resultados desta investigação indicam que os estudantes que evadem da EJA na escola investigada são majoritariamente do sexo masculino; muito jovens e residentes na zona urbana e dentre os motivos que contribuíram para a evasão tem-se questões de ordem econômica, familiares, pessoais e escolares como: a necessidade de trabalhar, desinteresse e ausência de motivação com a escola, dificuldade na aprendizagem de alguns conteúdos, problemas de saúde, necessidade de ajudar nos afazeres domésticos, situação de *bullying* e outros motivos. Por outro lado, a maior parte dos jovens e adultos evadidos considerou que a escola atendia aos seus interesses, inclusive quanto aos conteúdos trabalhados e que lá gozavam de boa relação interpessoal. A partir da análise dos dados coletados foram traçadas estratégias de políticas institucionais e pedagógicas, centrando-se basicamente na ressignificação do currículo escolar e na formação continuada de professores da EJA, visando contribuir para a redução dos indicadores de evasão na escola que serviu como referência para essa investigação.

Palavras chave: Perfil de estudantes da EJA; Abandono escolar; Ressignificação do currículo

TRUANCY IN THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS: A STUDY FROM SCHOOL MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I-VARZEDO/ BA

ABSTRACT

In recent decades the Brazilian education experiences a scenario of educational change and policies created or implemented in order to repair a deficit in the quality of public education. In this scenario it is the education of young and adults-EJA, educational modality that offers high levels of evasion. Given this reality, the present investigation was carried out on the basis of a quantitative and qualitative approach to research, with use of case study methodology, and aimed to analyze the factors responsible for truancy in young and adults education in school Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I-Varzedo/BA. For data collection, the questionnaire and the interview were used as research instruments. The questionnaire consisted of structured questions, multiple choice and the interview was a semi-structured character. In the questionnaire counted 50 participants, these former students enrolled in adult education from this school in the years 2014 and 2015. Of this total only 14 participated in the second stage of this research, namely the interview application, and selected those students more likely to escape and escaped more than three times. For the Foundation of this work were used documents of the Brazilian legal system, as well as various authors, like: Brazil, Caporalini, Capucho, Di Pierro, Gadotti Chiraldelli, Soares, Soeiro. The results of this research indicate that students who evade the EJA in the investigated schools are mostly male; very young and the urban area and among the reasons that contributed to the escape has issues of economic, family, personal and school as: the need to work, lack of interest and lack of motivation at school, difficulty in learning some content, health problems, need to help in household chores, bullying situation and other reasons. On the other hand, most of the young adults and dropouts found that the school catered to your interests, including as to the contents worked and that there were in good interpersonal relationship. From the analysis of the data collected were drawn political strategies, institutional and pedagogical, focusing essentially on resignification of the school curriculum and in the continuing education of teachers of young and adults education, aiming to contribute to the reduction of dropout indicators in school that served as a reference for this investigation.

Keywords: Profile of students of EJA; School leaving; Reframing the curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Funções da EJA de acordo com o Parecer 11/2000.....	21
Figura 2: Mapa de localização do município de Varzedo.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrícula na EJA em 2014 na Escola Mons. Gilberto Vaz Sampaio I.....	52
Tabela 2: Matrícula na EJA em 2015 na Escola Mons. Gilberto Vaz Sampaio I.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Ações de alfabetização no Brasil entre as décadas de 1940 a 1960.....	12
Quadro 2: Pesquisas e produções sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição percentual por sexo dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	54
Gráfico 2: Distribuição percentual por faixa etária dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	54
Gráfico 3: Distribuição percentual por estado civil dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	55
Gráfico 4: Distribuição percentual quanto ao local de residência dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	56
Gráfico 5: Distribuição percentual sobre o início da vida escolar dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	57
Gráfico 6: Distribuição percentual sobre a frequência de abandono da escola por alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	57
Gráfico 7: Distribuição percentual sobre a idade do primeiro abandono da escola por alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	58
Gráfico 8: Distribuição percentual sobre o nível de escolaridade dos pais dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	60
Gráfico 9: Distribuição percentual sobre a opinião dos pais quanto à desistência dos estudos dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	61
Gráfico 10: Distribuição percentual sobre a renda familiar no período de abandono dos estudos dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	61
Gráfico 11: Distribuição percentual sobre a participação dos pais/responsáveis por alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I em programa de transferência de renda do governo no período de abandono dos estudos.....	62
Gráfico 12: Distribuição percentual sobre os motivos da evasão no período de 2014 e 2015 na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	63
Gráfico 13: Distribuição percentual sobre a importância atribuída à escola pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015.....	68

Gráfico 14: Distribuição percentual sobre a contribuição dos conhecimentos adquiridos na escola para a melhoria da vida dos alunos evadidos da EJA no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.....	69
Gráfico 15: Distribuição percentual a respeito da concepção dos alunos evadidos da EJA no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I sobre o favorecimento da permanência na escola a partir das atividades desenvolvidas.....	72
Gráfico 16: Distribuição percentual a respeito do que os alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015 mais gostavam na escola.....	73
Gráfico 17: Distribuição percentual quanto ao sentimento dos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015 acerca do abandono da escola.....	80
Gráfico 18: Distribuição percentual quanto à inserção no mundo do trabalho pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio no período de 2014 e 2015	82
Gráfico 19: Distribuição percentual quanto aos projetos de retorno à escola pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015	84
Gráfico 20: Distribuição percentual das disciplinas quanto à preferência pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015.....	86
Gráfico 21: Distribuição percentual das disciplinas quanto à dificuldade dos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CPS	Centro de Políticas Sociais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRE	Instituto Brasileiro de Economia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGSP	Programa de Pós-graduação em Sociologia Política
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEJA	Serviço de educação de jovens e adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO	6
1.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA EJA NO BRASIL.....	7
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
1.3 FUNÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE.....	21
2. A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS	28
2.1 A EVASÃO NA EJA: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DE UMA REALIDADE NACIONAL.....	30
2.1.1 Práticas pedagógicas e as interveniências no processo de evasão.....	31
2.1.2 A condição do aluno trabalhador: fator de evasão ou motivação?.....	36
2.2 PERSPECTIVAS PARA MINIMIZAR A EVASÃO NA EJA.....	39
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	43
3.2 BASES DE DADOS.....	46
3.3 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO MUNICÍPIO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	48
4. A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I – VARZEDO/BA: O QUE REVELAM OS DADOS	51
4.1 UMA ANÁLISE DA EVASÃO A PARTIR DOS DADOS OFICIAIS.....	51
4.2 UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS QUE ABANDONAM A EJA.....	53
4.3 MOTIVOS DA EVASÃO NA EJA DA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I.....	63

4.4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS EVADIDOS ACERCA DA ESCOLA.....	67
4.5 SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS DOS ALUNOS EVADIDOS ACERCA DA ESCOLA	80
4.6 CONCEPÇÃO SOBRE CONTEÚDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	85
5. UM NOVO OLHAR SOBRE A EJA NA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I – VARZEDO/BA: QUEBRANDO PARAGDIGMAS E SUPERANDO DESAFIOS.....	100
5.1 POSSIBILIDADES DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E PADAGÓGICAS PARA DIMINUIR A EVASÃO NA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I – VARZEDO/BA.....	101
5.1.1 A importância da formação do profissional da EJA.....	102
5.1.2 A resignificação do currículo para a EJA: “sujeitos, saberes e práticas”	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
7. REFERÊNCIAS.....	112
8. APÊNDICES.....	120
9. ANEXOS.....	130

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é entendida como uma modalidade de ensino que visa atender aos estudantes maiores de 15 anos que não conseguiram concluir seus estudos em idade regular. Devido a esse perfil, de modo geral o público da EJA é composto por sujeitos com baixa autoestima, histórico escolar com antecedentes de fracasso, vítimas da exclusão social e de problemas de natureza econômica que, muitas vezes, determinam sua saída da escola. Além disso, ao chegar à escola, na maioria das vezes, esses estudantes se deparam com um currículo que não atende as suas demandas, em razão de diversos fatores, como metodologias pouco convidativas e conteúdos distantes da sua realidade.

A EJA foi instituída na década de 40, tendo como objetivo alfabetizar as pessoas para votarem, pois nesse período a pessoa analfabeta não tinha direito ao voto. Mais adiante, a sociedade capitalista precisou de trabalhadores com qualificação específica, surgindo a necessidade de qualificação de mão de obra para atender as demandas do mercado. Nota-se que a EJA em sua criação estava voltada para atender a demandas da sociedade relacionadas a certos grupos sociais e não para a melhoria de vida dos sujeitos pertencentes à classe economicamente desfavorecida, pois se tratava de um ensino subsidiário e limitado, não voltado a promover mudanças profundas nos indivíduos que o vivenciavam.

Nesse sentido, a EJA vem enfrentando muitos problemas desde as primeiras experiências no Brasil, sendo caracterizada, muitas vezes, como uma educação fragilizada e voltada para interesses econômicos, políticos e também religiosos, em evidência no país naquele período.

Desde a sua criação, de maneira informal ou formal, a EJA não conta com uma atenção especial por parte dos órgãos competentes. Isso pode ser visto na instituição em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, no qual as matrículas desse segmento de ensino não eram computadas e, por isso, essa modalidade não recebia investimento financeiro, mesmo estando assegurado por lei o direito a educação para todos, independente da faixa etária.

A partir de mobilizações promovidas pela sociedade civil, algumas mudanças começaram a acontecer, instigando a atenção do Estado. Diversas conferências

(internacional e nacional) foram realizadas, objetivando melhorias para a EJA. Graças à criação em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, essa modalidade passou a receber investimentos financeiros. Mas, ainda assim continua sendo estigmatizada e pouco apreciada pelas políticas públicas educacionais.

Além desses problemas mencionados, outro problema que atinge consideravelmente a Educação de Jovens e Adultos diz respeito à evasão escolar (OLIVEIRA, [s.d]; LARA, 2011). Assim, no início do ano letivo as escolas matriculam muitos alunos, porém, gradativamente, esse número começa a reduzir e, a partir do segundo semestre, as salas de aulas ficam quase vazias. Esse problema é muito recorrente todos os anos e é uma realidade nacional, conforme detectado pelos autores citados.

A pesquisa de Oliveira (s.d.), realizada em Alagoas, mostra que “Em relação à evasão. O maior problema está relacionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois os alunos se matriculam e depois desistem” (OLIVEIRA, [s.d.], p.11). Lara (2011, p. 62), reafirma essa situação no estado de Mato Grosso, constatando que “O índice de evasão é muito alto, mais da metade dos matriculados, abandonam a EJA ao longo do período letivo”. Desse modo, pode-se constatar que a evasão escolar é um problema crítico, de âmbito nacional, e acredita-se que afeta muitos estados do território brasileiro.

A EJA é, pois, uma modalidade educacional que carece de políticas consistentes e não meras ações temporárias. Portanto, é preciso maior atenção a esse segmento educacional, com vistas a se encontrar possíveis soluções para diminuir o alto índice de evasão que a coloca em um patamar desfavorável diante das outras modalidades de ensino.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende analisar a questão da evasão escolar na EJA e propor ações que possibilitem a redução dos indicadores de evasão nessa modalidade em estudo, adotando como espaço para a realização dessa pesquisa a Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, localizada no município de Varzedo/BA, e como público alvo, discentes evadidos da referida modalidade, matriculados nos anos de 2014 e 2015.

A escolha por essa unidade escolar justifica-se por ser a única escola de Ensino Fundamental, no município citado, a oferecer essa modalidade de ensino, e,

também, devido a minha implicação por atuar como professora desse segmento e sentir-me¹ inquieta com o problema de investigação proposto nesse estudo.

O ponto de partida assumido nesse trabalho é de que a evasão é um problema que está atrelado a fatores econômicos, sociais e de aprendizagem, que repercutem diretamente no quadro de evasão de estudantes matriculados na EJA. Perante essa concepção, para efeito desse trabalho, pretende-se conhecer os motivos que contribuem para a evasão e elaborar uma proposta de intervenção que contribua positivamente no processo da evasão escolar no campo empírico onde este estudo foi desenvolvido, uma vez que, anualmente, constata-se que esse problema é recorrente.

O principal problema de pesquisa desse trabalho pauta-se no seguinte questionamento: Que fatores concorrem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I – Varzedo/BA? Ainda, nesse problema foram investigadas as seguintes questões secundárias: Qual o perfil dos alunos matriculados na EJA na escola em estudo? O que motivou a evasão dos estudantes matriculados na EJA? Que políticas institucionais e possibilidades pedagógicas podem ser desenvolvidas por essa escola para redução dos índices de evasão da EJA?

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os fatores que concorrem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I - Varzedo/BA. E, os objetivos específicos são: Traçar o perfil dos alunos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I; Identificar os motivos que concorrem para a evasão de estudantes da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, no período de 2014 e 2015; Propor ações que possibilitem a redução dos índices de evasão na modalidade de ensino em estudo.

Parte-se das hipóteses que fatores relativos ao contexto social do aluno, somados a questões de ordem afetiva e cognitivas e a métodos de ensino inapropriados, aliados a fatores econômicos e políticos contribuem para um elevado índice de evasão na EJA. Infere-se também que problemas de ordem econômica e social se sobrepõem aos fatores cognitivos e pedagógicos, deixando os alunos desestimulados e, conseqüentemente, contribuindo para a evasão.

¹ Nesse momento do texto optei pelo uso da primeira pessoa do singular, por se tratar de um relato de experiência pessoal.

A metodologia dessa pesquisa se baseia no método de abordagem hipotético-dedutivo, a partir das hipóteses levantadas, que foram confirmadas ao final do trabalho. Para realização da pesquisa empírica é utilizado o estudo de caso, com vistas ao levantamento das informações que nortearam essa investigação.

Em termos de abordagem este estudo pode ser caracterizado como quanti-qualitativo, pois além de fazer levantamento de distribuições percentuais de alguns dados, buscou-se também analisá-los, a fim de se obter um entendimento mais acurado do objeto deste trabalho.

A presente pesquisa encontra-se, dividida em quatro etapas, sendo que na primeira foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, artigos, monografias dissertações e teses, oportunizando leituras que pudessem auxiliar as discussões.

Na segunda fase foi realizada uma pesquisa documental, quando se recorre aos dados institucionais da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, objetivando identificar e localizar os alunos evadidos, no período delimitado para essa investigação.

Para o desenvolvimento da terceira etapa constituiu-se como amostra cinquenta ex- alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I – localizada no município de Varzedo/BA, matriculados nos anos de 2014 e 2015. A esses participantes foi aplicado um questionário com vistas a levantar o perfil desses alunos evadidos.

Na quarta e última etapa utilizou-se a entrevista semiestruturada, aplicada a quatorze ex-alunos selecionados pelo critério de terem evadido três ou mais vezes da escola, com o objetivo de identificar os motivos que concorreram para sua evasão.

Na organização deste texto monográfico, o primeiro capítulo consiste numa discussão a respeito de experiências da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfatizando o trabalho realizado desde os padres jesuítas. Discorre-se também, a respeito das políticas públicas educacionais, considerando-se os seus efeitos para essa modalidade de ensino e, fechando esse capítulo, apresentam-se os desafios atuais para EJA.

O segundo capítulo trata da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, suas problematizações e perspectivas no âmbito nacional. Ainda nesse capítulo, discutem-se as interveniências das práticas pedagógicas no processo de evasão ou como fator motivacional, para a EJA. Faz-se também uma reflexão acerca

da condição do aluno trabalhador, analisando se o trabalho é o principal elemento responsável pela evasão ou condição para o retorno aos estudos.

O terceiro capítulo delinea o percurso metodológico que conduziu este trabalho de investigação, apresentando-se todas as etapas metodológicas. Neste capítulo é feita também a caracterização e contextualização do município e da escola *locus* deste trabalho.

No quarto capítulo apresentam-se os dados coletados e dispostos em gráficos, para melhor visualização e análise. Também apresentam-se os dados coletados na entrevista. Tais dados, analisados e interpretados conforme a análise de conteúdo (Bardin, 1997, *apud*, Ramos e Salvi, 2009), retratam as questões educacionais da escola em estudo no que se refere à evasão na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, no quinto capítulo propõem-se possibilidades pedagógicas e políticas institucionais para minimizar os percentuais de evasão, ressaltando, também, a importância da formação continuada para os educadores que atuam na EJA, bem como a resignificação do currículo para essa modalidade de ensino.

Nas considerações finais, encerram-se as discussões referentes às questões significativas e fundamentais abordadas nesta investigação, confirmando-se as hipóteses levantadas, a concretização dos objetivos propostos, bem como são respondidas as questões norteadoras dessa investigação. Em seguida encontram-se as referências utilizadas para respaldar esse trabalho, bem como os apêndices e os anexos.

Espera-se que este trabalho produza efeitos sociais, culturais e educacionais para a escola investigada e, conseqüentemente, para a vida educacional dos estudantes que a compõem, contribuindo para reduzir o problema da evasão.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO

“A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui”.

Jean-Jacques Rousseau

Dentre algumas atribuições da educação compete-lhe a função de formar o indivíduo na sua totalidade, envolvendo as suas principais demandas, sejam de natureza intelectual, moral, físico, social e econômica. Assim, diante do seu papel social, acredita-se que a educação contribui para que a pessoa humana se desenvolva plenamente.

A educação - homem - vida deve estabelecer uma relação intrínseca e indissociável. Além disso, a educação pode ser entendida como um pressuposto social que atua como mola propulsora para a vida em comunidade. Entretanto, numa sociedade capitalista a educação sistemática, ou seja, a escolarizada, apresenta alguns mecanismos de exclusão, pois indivíduos com baixo poder aquisitivo não frequentam as mesmas escolas que a classe alta, gerando uma dicotomia entre o processo educacional vivenciado por esses dois públicos distintos.

Ainda, a ausência de políticas públicas educacionais eficientes, a insuficiência de recursos públicos capazes de atender as necessidades educacionais dos estudantes, são alguns dos entraves que corroboram para a precariedade do ensino público. Porém, defende-se neste trabalho que o investimento no processo educacional não é supérfluo, mas uma das maiores ações do poder público em benefício da nação. Nessa perspectiva, a escola pública brasileira precisa ser vista com mais atenção, uma vez que é destinada a maioria dos estudantes proveniente de classe economicamente desfavorecida.

Para se compreender melhor a EJA, este capítulo aborda um panorama histórico a respeito dessa modalidade de ensino, considerando as primeiras experiências no país. Também são discutidas as políticas públicas educacionais, as mudanças no modo de financiamento e os efeitos dessas investidas para esse segmento educacional.

1.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA EJA NO BRASIL

Durante alguns séculos, a educação caracterizava-se como excludente e seletiva, estando ao alcance apenas da burguesia masculina branca e dos religiosos, enquanto, as mulheres, os negros e os índios não eram contemplados. Com foco nesse histórico, é importante refletir sobre como se iniciou a educação para jovens e adultos no Brasil.

No contexto do Brasil Colônia, a partir de 1549, é possível afirmar que havia um jogo de interesses religioso e econômico em que a Companhia Missionária de Jesus, além da catequização, tinha como objetivo atender aos interesses da coroa portuguesa e alfabetizar os indígenas que viviam na colônia, surgindo de então, as primeiras experiências de EJA no Brasil. É possível perceber, no longo período em que os jesuítas estiveram no Brasil, que os mesmos atuaram na educação não apenas de crianças, mas, sobretudo, de adultos que também foram submetidos a esse processo educacional com viés religioso. Segundo Rosário e Silva (s.d),

Em 1550, os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando sobretudo a formação de sacerdotes que pudessem se somar aos jesuítas em seu trabalho catequético. [...] Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras espalharam-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo 5 escolas de nível elementar e três colégios de nível médio (ROSÁRIO; SILVA [s.d.], p. 9).

O padre Manoel da Nóbrega, em especial, foi um dos precursores a introduzir no país os primeiros ensinamentos educacionais. “[...] montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão – eis aí a nossa primeira pedagogia” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 2). Logo a seguir, outros jesuítas vieram ajudá-lo na missão de catequizar os indígenas. Vários colégios foram fundados e ficaram sob o domínio desses religiosos que influenciavam toda a sociedade daquele período.

Há-se de convir que os jesuítas exerceram forte influência no processo educacional brasileiro, mesmo com propósitos religiosos uma vez que, paralelamente, eles realizavam dois objetivos: ensinavam a leitura e a escrita e ministravam os ensinamentos religiosos, pois sem saber ler e escrever, os indígenas não seriam convertidos a fé cristã. A partir desse contato com a leitura e a escrita,

os nativos também passavam a conhecer a cultura e os costumes europeus, o que mais tarde facilitaria o contato com os colonizadores. De acordo com Aranha (2000), mediante citação apresentada por Barreto e Beserra, (2014),

Os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social (ARANHA, 2000, *apud* BARRETO e BESERRA, 2014, p. 167).

Observa-se que o trabalho de catequização e ensinamentos, mesmo abrangendo todos os sujeitos, a saber, nativos e colonizadores, traziam marcas de separação, objetivos díspares, conforme os grupos sociais. A burguesia era contrária ao crescimento intelectual das classes proletariadas, pois acreditava ser uma ameaça ao elitismo. Portanto, os alunos com baixo poder aquisitivo e as mulheres não usufruíam da prática da escrita, simplesmente da leitura, porém, com algumas restrições, o que a princípio nem tinham direito.

Na era moderna, especificamente na escola tradicional, a aprendizagem acontecia unicamente através de “[...] um livro de preces ou um caderno solto” (CHARTIER, 2001, p. 74). O que faz crer que esse tipo de aprendizagem era limitada, até porque formar uma população intelectualmente esclarecida não era a intenção da Igreja nem do Estado.

O livro no Brasil, de acordo Sodré (1999, p. 11), era visto como “Instrumento herético [...]” entre os indivíduos comuns, logo, ficava restrito ao acesso dos religiosos que não representavam nenhum tipo de ameaça à elite. As bibliotecas existentes naquele período estavam limitadas aos mosteiros sob a guarda dos religiosos. Quando da expulsão dos jesuítas, os livros sequestrados pertencentes à biblioteca desses religiosos, por se encontrarem em estado de decomposição, passaram a ser utilizados pelos comerciantes, denominados – *boticários* – “[...] para embrulhar adubos e unguento” (SODRÉ, 1999, p. 12).

Até 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, se espalharam pelo país diversas escolas elementares e secundárias. “[...] eles tinham aqui no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando-se os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 3). Após a saída dos jesuítas, a elite passou a

privilegiar no processo de escolarização as classes mais favorecidas, na sua maioria, filhos de colonizadores.

O país vivenciou várias reformas, mediante intervenção do ministro de Estado em Portugal, o Marques de Pombal, objetivando adequá-lo as requisições do mundo moderno, considerando as exigências de natureza política, econômica, bem como cultural. Ainda em 1759, a educação tanto em Portugal como no Brasil, ficou por conta do Estado, que passou a fiscalizar e censurar os conteúdos a serem ministrados e, até mesmo, efetivar concursos (GHIRALDELLI JR, 2009).

No período pombalino não foi oferecida uma educação formal, capaz de abarcar toda a população, prezava-se pelo ensino secundário, seguido de aulas régias. Com a chegada da Família Real, em 1808, essa história começou a mudar, pois houve preocupação em atender aos interesses da realeza, passando-se a oferecer vários cursos. Segundo Stephanou (2005) mediante citação apresentada por Barreto e Beserra (2014), houve a criação de cursos

[...] tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares. Implantou-se o ensino superior – Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808) e, mais tarde, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro social (STEPHANOU 2014, *apud* BARRETO; BESERRA, 2014, p. 170).

O surgimento desses novos cursos era apenas para atender a elite, enquanto, as camadas populares permaneciam na mesma condição, recebendo uma educação informal. Na oportunidade, as letras impressas começaram a surgir para atender a necessidade da Nobre Família de tornar público os seus acontecimentos, os atos do governo e as notícias de interesse da Coroa.

Em 1824, a partir da Constituição Imperial, buscou-se garantir a todos os cidadãos a instrução primária, mas na prática isso não ocorreu. Já em 1834, a partir do Ato Constitucional, o ensino primário e secundário para todos os cidadãos ficou na incumbência da província, especialmente, a educação de jovens e adultos. Sendo assim, “Grande parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. O documento acerca da Instrução Pública do período fez várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos” (BARRETO; BESERRA, 2014, p. 170).

No entanto, a educação que era oferecida certamente não representou a garantia de melhores condições de vida à população. A partir do fim do Império,

começaram a surgir rumores de que a educação oficial considerava o analfabeto como dependente e incapaz, resultando na negação do direito ao voto.

Conforme Strelhow (2010, p. 51), “A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente.” Dessa maneira, nesse período, uma minoria de pessoas letradas e privilegiadas detinha o direito ao voto, uma vez que o voto, que antes era restrito a pessoas de posses, passou a exigir, também, que essas pessoas fossem alfabetizadas.

Porém, a sociedade civil não ficou silenciada e, diante dessa realidade, muitos movimentos sociais compostos por pessoas de vários segmentos (igreja, associações de moradores, tanto rural como urbana, dentre outros), movidos pelo sentimento de justiça e igualdade, almejando a democracia, passaram a desenvolver atividades educativas voltadas a atender as necessidades dos jovens e adultos, o que mais tarde passou a ser denominada educação popular. Essa ação trouxe benefícios à sociedade porque instigou o nascimento da democracia, a conquista dos direitos políticos e sociais (BRASIL, 2008a).

A partir da iniciativa da sociedade civil, o cidadão brasileiro, mesmo sendo analfabeto, passou a ter direito ao voto, ainda que facultativo. Também conquistou o direito ao ensino fundamental gratuito e a garantia de ações públicas de combate ao analfabetismo (BRASIL, 2008a). Entretanto, a conquista do direito de alfabetização não agradou a elite nem aos grandes latifundiários, pois poderia representar liberdade à classe dominada, podendo gerar novas ideias, haja vista que à alfabetização era a porta de acesso ao mundo da cultura letrada. Nota-se, então, que a burguesia se posicionava contra o crescimento intelectual dos indivíduos pertencentes à classe popular.

Não obstante, vários foram os esforços despendidos para eliminar o analfabetismo, pois este era considerado o grande responsável pelo subdesenvolvimento da nação. Diante disso, a vontade de implementar a alfabetização era tornar o cidadão analfabeto, um ser produtivo, que cooperasse para o desenvolvimento da nação. Porém, a dificuldade de acesso à educação, desde a infância até a idade adulta, foi ainda realidade durante muitos anos. “Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta [...]”, (BRASIL,

2008a, p. 25). Essas pessoas que se encontravam no rol dos analfabetos eram excluídas dos acontecimentos políticos.

Em conformidade com Barreto e Beserra (2014, p. 164), “O Brasil, em sua história, sempre teve problemas com a educação de seu povo”. É sabido que séculos se passaram, mas o país continua vivenciando muitos problemas educacionais e acredita-se que isso tenha se perpetuado por longas datas, continuando na contemporaneidade, pois tais problemas estão envoltos em uma teia de interesses diversos: político, econômico, social e ideológico. “No início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar” (BRASIL, 2008a, p. 26). Nesse período, as questões política, social e cultural estavam no auge e era um momento oportuno para desenvolverem atividades voltadas para a alfabetização. Sendo assim, ficam explícitas as pretensões políticas.

Segundo Ramos (2010), foi a partir da Revolução Industrial que a educação e o mundo do trabalho tornaram-se intrinsecamente ligados, relacionando-se a escolarização diretamente com a produção da vida material. Assim, se passou a ter uma educação voltada para o trabalho. “A escola [...] passa a educar para o produzir” (RAMOS, 2010, p. 71). Esse pensamento, fundamentado numa lógica capitalista de aumento da produção, se estendeu por muitos anos e atingiu a atualidade. Num posicionamento crítico a essa lógica capitalista na educação Freire (2011, p.128) discorre que “[...] quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que [...] privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro”, pois na sociedade capitalista, o lucro se sobrepõe a outros interesses – social, intelectual etc.

Entre os anos de 1946 a 1974 a ênfase estava “[...] na profissionalização que tem por base preparar bons empregados para o crescente empresariado que vem assumindo o controle econômico do país” (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006, p. 227). Dentro desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos estava mais voltada para a qualificação da mão de obra, do que para a formação intelectual e emancipatória dos educandos. Olhando por esse prisma, a palavra de ordem era formar trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho.

No período histórico entre as décadas de 1940 a 1960, a EJA vivenciou, aqui no Brasil, vários momentos de grande efervescência, marcada por vários acontecimentos, dentre eles destaca-se três no quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Ações de alfabetização no Brasil entre as décadas de 1940 a 1960

PERÍODO	SITUAÇÃO DO PAÍS	AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
1946 a 1958	Mais da metade da população era analfabeta - fato muito negativo para o país.	Realização das “cruzadas”, visando acabar com o analfabetismo. Criação das primeiras políticas públicas voltadas para a EJA: Campanha de Adolescentes e Adultos (1947); Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo (1958). Realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) que contou com a presença de Paulo Freire, ícone da educação de adultos e mentor do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.
1959 a 1964	Alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos.	Criação de programas voltados para atender a educação de adultos: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular (1961). Tais programas foram criados por grupos sociais formados por estudantes, intelectuais e católicos envolvidos em questões políticas.
Regime Militar (1964)	O golpe militar, ocorrido em 1964, estagnou o Plano Nacional de Alfabetização, cujo mentor era Freire. Após esse acontecimento, ele foi exilado, mas suas ideias continuaram provocando inquietações sociais.	Continuação de campanhas apoiadas pelos militares, especialmente, a “Cruzada do ABC” – Ação Básica Cristã. Implantação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que perdurou até 1985.

Fonte: Produção da autora, conforme Brasil (2008a) e Gadotti (2011)

Observa-se que a discussão a respeito da Educação de Jovens e Adultos não é um assunto contemporâneo e carrega consigo marcas de um passado incerto no qual foi impregnada de estigmas e problemas de ordem política, ideológica, social e econômica, que vêm se arrastado até a atualidade.

Conforme mencionado anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos, criada oficialmente na década de 40, possuía como objetivo alfabetizar as pessoas para votarem, pois nesse período a pessoa analfabeta não tinha direito ao voto. Também havia intenção de aquecer a economia. Isso significa que o objetivo definitivamente não era o desenvolvimento intelectual dos educandos. A partir desse

contexto observa-se que havia uma relação tendenciosa, alinhando a política educacional com a política econômica.

O crescimento capitalista oriundo das instalações de multinacionais no Brasil, especialmente, a partir da década de 90, foi um fator imprescindível na busca de trabalhadores qualificados para atuarem nas indústrias, exigindo mão de obra qualificada. De acordo com Junior e Maués (2014),

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais [...] (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Observa-se que as políticas educacionais para a EJA foram influenciadas pelos aspectos econômicos, por estarem ligados, diretamente, a sobrevivência e a vida material. Todavia, a EJA não deve continuar sendo vista como um ensino imediatista e compensatório, apenas para atender ao mundo do trabalho, sem preocupar-se em atender aos estudantes em todas as suas necessidades, sejam elas trabalhistas, educacionais e intelectuais.

Entende-se que a educação deve ter o objetivo de formar o sujeito na sua plenitude, sem beneficiar uma parte em detrimento de outra. Para Freire (2011, p. 108), “A raiz mais profunda da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”.

A educação exerce, portanto, uma função muito importante na sociedade, devendo ser pautada nos princípios que visam desenvolver o conhecimento, a habilidade, a competência, os valores, e acima de tudo a educabilidade para que o indivíduo se transforme positivamente e atue no mundo de modo autônomo e equânime.

Conforme Severino (2000), a educação pode ser entendida, ao mesmo tempo, como técnica e política, marcada por uma intencionalidade teórica fertilizada pela significação simbólica, estabelecendo uma ponte entre indivíduos educados, por meio desses elementos tríplexes – o trabalho, a sociedade e a cultura. Ele presume, assim, que a educação seja capaz de humanizar o indivíduo e torná-lo apto a viver harmoniosamente na sociedade.

Nessa perspectiva, entende-se hoje que a EJA, como uma modalidade de

ensino da educação básica voltada para os sujeitos que não tiveram acesso ou mesmo não conseguiram concluir seus estudos no tempo regular, pode significar novas perspectivas de vida aos educandos, estabelecendo uma ponte com o conhecimento de mundo que já possuem e ampliando-os com os novos saberes. Entende-se que a parceria estabelecida entre os jovens e adultos, com os seus educadores, pode proporcionar a troca de ideias, a problematização do conhecimento e a conquista de novos espaços sociais. Para Brito, Prado e Silva (s.d.),

Firmar compromisso com as políticas educacionais para a EJA é elevá-la ao patamar de importância dos demais níveis de ensino, considerando ainda, suas especificidades de uma educação de jovens e adultos trabalhadores, que trazem consigo experiências vividas fora do espaço educacional, experiências que se consideradas contribuem com uma aprendizagem significativa. (BRITO; PRADO; SILVA, [s.d], p. 9).

Sendo assim, entende-se e defende-se neste trabalho que a EJA não pode ser posta em segundo plano, é preciso criar metas e programas mais consistentes e duradouros que possam, de fato, contribuir efetivamente para o crescimento intelectual do alunado, e não meramente atender às necessidades do mundo do trabalho ou atender ao estudante em suas necessidades trabalhistas.

Na atualidade, porém, o mesmo pensamento econômico das décadas de 40 a 70 ainda está presente, pois a EJA tem se preocupado em adequar o seu programa de ensino, ao mundo do trabalho dos educandos. Nesse sentido, Silva, Prado e Brito (s.d) afirmam que:

A Educação de Jovens e Adultos - EJA se configura em seu processo histórico como uma educação compensatória e emergencial, considerada tão somente para atender ao modelo sócio econômico. Toma-se a educação como elemento preponderante para o desenvolvimento do país sem, contudo considerar o processo laboral e intelectual desses sujeitos (BRITO; PRADO; SILVA [s.d], p. 2).

Observa-se que politicamente a EJA sempre foi tratada de forma desigual com relação às demais modalidades da educação básica. A visão macro para esse segmento educacional parece ter sido, exclusivamente, destinada a preparar o estudante para o mundo do trabalho, ou seja, a atender às demandas da produção.

Todavia, torna-se necessário ressignificar essa compreensão, pois conceber a educação como um direito, significa abrir novas janelas para outros direitos

essenciais à pessoa humana, como saúde, segurança, paz etc, pois, se constitui inaceitável a educação ser concebida como se fosse uma simples mercadoria.

Diante do exposto até o momento, torna-se necessário, para que se entenda melhor o contexto histórico vivenciado pela EJA no Brasil, que se analise também o aspecto relacionado à proposição de políticas públicas e ao financiamento dessa modalidade da educação.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, os discursos a respeito da importância da alfabetização popular, assim como a instrução elementar, passou a ser um assunto em voga, tendo vista que, as pessoas analfabetas viviam de certo modo excluídas da sociedade. O processo de alfabetização representava, então, um marco fundamental para que tais pessoas passassem a usufruir o direito ao voto – direito antes negado –, bem como fosse lhes proporcionado possibilidades de desenvolvimento intelectual e exercício da sua condição de cidadão, principalmente, para os negros e para os brancos provenientes de classe economicamente desfavorecida.

O primeiro censo realizado no Brasil aconteceu, precisamente, no ano de 1872 no qual se verificou que 82,3% dos indivíduos com mais de cinco anos de idade eram analfabetos. Após dezoito anos, em 1890, foi realizado o segundo censo, isso já no período republicano e esses números se repetiram. Esse elevado índice de analfabetismo chamou a atenção das autoridades, passando a ser destaque nos discursos políticos, embora na prática pouco foi feito para mudar essa realidade (BRASIL, 2008a).

O analfabetismo é considerado, então, um problema que perpassa décadas e está longe de ser resolvido na sua totalidade. É preciso, pois, que os órgãos competentes dispensem um olhar mais atento para essa realidade nacional, sobretudo, para a região nordeste, porque é a região que mais amplia essa estatística no país, devido às condições socioeconômicas dos sujeitos.

Vale destacar que o Brasil é o país latino-americano, no qual pode ser encontrado o maior percentual de pessoas analfabetas, comparando-o a outros

países que estão na mesma condição econômica e possuem características comuns no se refere à educação (BRASIL, 2008a). Embora os problemas educacionais figurem entre aqueles mais discutidos no país, continuam vigorando no cenário educacional. É preciso um enfrentamento dos mesmos, ultrapassando os muros da escola.

Diante dessa realidade educacional brasileira, o Estado tem o dever de criar políticas públicas educacionais de acesso e permanência na escola, objetivando incluir aqueles sujeitos que, de alguma forma, não se sentem inseridos no contexto educacional. Acredita-se que as políticas públicas tornam-se, de fato, efetivas segundo Brasil (2008a), quando são capazes de:

[...] assegurar a todas as pessoas o direito de desenvolver as habilidades de leitura e da escrita, a fim de usufruir da cultura letrada, fortalecer as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida, promover a participação cidadã e a equidade de gênero, preservar a saúde e o meio ambiente (BRASIL, 2008a, p. 21).

As políticas públicas educacionais têm como fundamento atender às necessidades educativas das pessoas, conscientizá-las do seu papel como cidadãos e corresponsáveis pelo bem estar social, contribuindo, dessa forma, no combater às desigualdades de classe. Para que, efetivamente, as políticas públicas se façam valer, é preciso considerar o interesse dos indivíduos no exercício de sua participação social. De acordo com Oliveira (2010, p. 3), “A organização social é importante para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo”.

Diante dessa compreensão, a discussão sobre políticas públicas educacionais tem ganhado corpo. Mas, o que são, realmente, políticas públicas educacionais? Para Oliveira (2010),

[...] políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. [...] em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As políticas públicas educacionais são, pois, imprescindíveis para escolarização dos jovens e adultos, visto ser essa uma das modalidades que mais necessitam de investimentos e ações concretas.

Políticas e programas educacionais voltados para a EJA, não sobreviveram por muito tempo por falta de consistência e estratégias bem definidas. Em sua

maioria aqueles eram compostos por cursos oferecidos em curto espaço de tempo, com ensinamentos tecnicistas e metodologias inapropriadas para atender as especificidades do público adulto, a exemplo do MOBRAL que segundo Corrêa (1979, *apud* COELHO 2007, p. 66), “[...] propicia aos seus alunos educação para que amplie de forma prática e imediata que os possibilite a ler e escrever e contar [...]”. Desse modo, o MOBRAL se preocupava em ofertar ao sujeito uma educação superficial.

Porém, nas últimas décadas a educação brasileira vem passando por novas reformas. Novas políticas educacionais foram implementadas e modificadas, tomando como base, a já citada mudança do FUNDEF para o FUNDEB, no qual a EJA foi incluída no repasse dos recursos destinados à educação.

Embora o financiamento dessa modalidade de ensino já esteja sendo previsto, considera-se que há um déficit na qualidade do ensino público, levando o país a ocupar uma das piores colocações no *ranking* mundial. De acordo com pesquisa divulgada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em 2015, dos 76 países submetidos à avaliação da qualidade da educação, o Brasil ocupa a 60ª posição. Esses dados são preocupantes para a educação brasileira, pois está distante de ser uma referência mundial, fazendo-se necessário mais investimento na Educação para diminuir as desigualdades econômica, social e educacional etc.

Por conta da crise econômica que atinge o Brasil desde 2015, a educação passou a sentir os efeitos causados pela redução nos cortes orçamentários. “As aplicações do Ministério da Educação e Cultura – MEC, caíram quase 30% no primeiro trimestre de 2015 quando comparadas com igual período de 2014” (MENEZES, 2015, p.1). Essa redução no aporte financeiro representa prejuízos para o desenvolvimento de ações educacionais. Ainda de acordo com esse autor:

O desempenho menor em relação ao ano anterior, por consequência, também foi observado nas iniciativas do MEC. Para a rubrica “Educação Básica” foram aplicados R\$ 671,2 milhões em 2015. No ano passado, o programa recebeu R\$ 1,1 bilhão, isto é, 63% a mais do que no início deste exercício (MENEZES, 2015, p.1).

Analisando todo esse cenário educacional, pode-se concluir que essa redução no percentual financeiro provoca efeitos negativos para a Educação Básica, incluindo-se a EJA.

Mesmo sendo a educação de jovens e adultos um direito assegurado por lei, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, continuou na marginal à distribuição de recursos, uma vez que não foi implementada uma política nacional de apoio a esse segmento. É notório que a preocupação dos governantes está em atender aos segmentos iniciais da educação, enquanto a educação de jovens e adultos não se enquadra nessa preferência. “[...] a prioridade da política educacional foi universalizar o acesso à escola na infância e adolescência” [...], (BRASIL, 2008a, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sob a Lei Federal 9.394/96 insere a EJA na educação básica, mas esta não contava com os recursos financeiros como as outras modalidades educacionais, ferindo a Constituição Federal de 1988, que no artigo 208 assegura:

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.

Diante dessa questão em voga, percebe-se que a EJA não recebia o que era seu por direito, de acordo com a Constituição Federal. O que estava em jogo era atender a demanda, sem com isso aumentar as despesas. Segundo Hadadd (2000), citado por Brito, Prado e Silva (s.d.), era necessário,

Reformar com menos recursos, aumentando sua produtividade e orientado a aplicação do orçamento; focalizar sua ação, priorizando o ensino fundamental regular apenas para crianças e jovens dos sete aos catorze anos [...], (HADADD, 2000, p. 11, *apud* BRITO; PRADO; SILVA, [s.d.], p. 4-5).

Mais uma vez, a Educação de Jovens e Adultos não recebeu a atenção devida das políticas públicas educacionais, privilegiando alguns sujeitos em detrimento de outros. Conforme Teixeira (2002, p. 2), “[...] as políticas públicas refletem, pois, as concepções que têm do papel do Estado e da sociedade civil, constituindo programas de ações que respondem as suas carências e demandas”. Portanto, a formulação de políticas educacionais voltadas para os interesses dos educandos, independente de sua faixa etária, deve ser tratada com mais seriedade pelo poder público. Mas, o que se tem de concreto são políticas públicas escassas e tênues, incapazes de corresponder com as expectativas da sociedade e assegurar os direitos educacionais preconizados pela Constituição Federal de 1988.

Conforme já mencionado anteriormente, com a criação FUNDEF em 1996, regulamentado pela Lei Federal 9.424, observou-se uma mudança na estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país. A partir da criação desse fundo uma parcela dos recursos destinados à educação, através da arrecadação global de Estados e Municípios, ficou reservada ao Ensino Fundamental. Porém, a EJA, modalidade da educação básica que engloba o ensino fundamental e médio, ficou excluída, uma vez que, as matrículas dos jovens e adultos não eram consideradas no cálculo geral das matrículas que poderiam ser contempladas com os recursos do FUNDEF. Segundo Brito, Prado e Silva (s.d.), o poder público se negava a cumprir com sua obrigação e então transferia a sua responsabilidade para a sociedade civil. O intuito era reformar a educação, mas sem a aplicação de muitos recursos, principalmente, no que tange a EJA, uma vez que o foco era a educação fundamental, visando abarcar crianças e jovens entre sete a quatorze anos.

Ao não considerar as matrículas da EJA para o repasse de verba, verifica-se mais uma vez o descaso do poder público e a marginalização da educação oferecida à população de jovens e adultos. Segundo Brito, Prado e Silva (s.d., p. 5), esse fato configura como “Uma grande contradição, ao mesmo tempo em que passa a fazer parte da educação básica, fica fora da política de recursos financeiros desse nível de ensino”.

Aliado a exclusão das matrículas da EJA para os repasses do FUNDEF, conforme Arelaro (2007, *apud* Carvalho, 2012), no período após a criação do fundo houve um declínio do investimento federal no campo educacional evidenciado através de informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, que demonstra uma diminuição de 20% nos recursos passando de R\$ 16,7 bilhões em 1995, antes da criação do fundo, para 13 bilhões em 2002, após a criação do fundo.

Embora, o direito ao ensino fundamental gratuito, independente da faixa etária, esteja consagrado na Constituição, os gastos destinados pelas esferas administrativas à Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua existência, conservaram-se em níveis insignificantes e desfavoráveis, considerando o dispêndio total com educação praticada pelas três esferas do governo. Para Di Pierro (2010),

Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional [...], somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à

prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade (DI PIERRO, 2010, p. 940).

A secundarização da EJA era fruto de um pensamento técnico-político, pois investir nessa modalidade de ensino não representava grandes resultados, o alvo era atender as demandas das novas gerações (TORRES, 2003 *apud* CARMO, 2010).

Outro fator que chama a atenção durante o período de vigência do FUNDEF são as implicações decorrentes da divisão de responsabilidades entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, haja vista que o Fundo era constituído, essencialmente, por recursos dos próprios Estados e Municípios vinculado à receita de impostos, com uma quantia mínima de recursos advindos do Governo Federal na tentativa de assegurar um valor mínimo por aluno nos locais onde o valor per capita não fosse alcançado. Segundo Gouveia (2008), o agravante do financiamento da educação, a partir da vinculação de receita de impostos, é que ela reproduz desigualdades, já que existem diferenças nas condições econômicas entre as regiões do país.

Com o fim do FUNDEF em 2006 e a regulamentação do FUNDEB, promulgado através da lei 11.494/2007, observa-se sinais de avanço para a Educação de Jovens e Adultos, considerando que este passou a contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica, dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos.

Essa vitória pode ser creditada aos movimentos sociais que defenderam a ampliação do direito a educação para todos. Dentre esses movimentos, evidencia-se o Movimento Nacional dos Fóruns de EJA que, desde o seu surgimento na década de 1990, se caracteriza como espaço de controle social das políticas públicas para a EJA através de espaços de articulação, formação e de pressão política para o cumprimento do direito a educação para jovens e adultos.

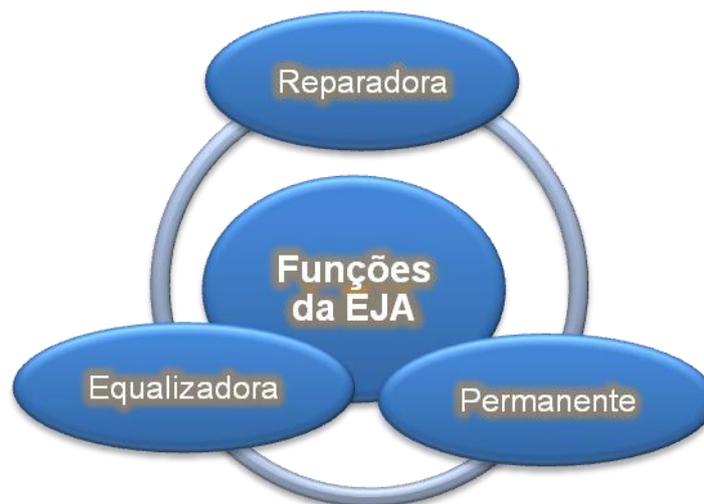
A partir da inclusão da EJA nos repasses do FUNDEB, estados e municípios passaram a contar com a garantia de recursos para oferta e manutenção do ensino a população de jovens e adultos. Considera-se importante essa conquista, mas diante do quadro diagnóstico dessa modalidade de ensino, pode-se assegurar que existem ainda muitos desafios a serem enfrentados e superados na atualidade.

1.3 FUNÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE

A educação, de modo especial, a EJA tem a função de desenvolver as potencialidades, a consciência crítico-social dos indivíduos, contribuindo para um mundo mais sustentável, humano e igualitário, que rejeite todas e quaisquer atitudes discriminatórias que firam a dignidade humana.

Pensando nesse papel imprescindível que a EJA exerce ou pode exercer na sociedade, de acordo com o Parecer 11/2000, embasado nos princípios normativos da Lei 9.394, a EJA é direcionada por três funções de grande relevância social e educacional, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Funções da EJA de acordo com o Parecer 11/2000



Fonte: Elaborada pela autora conforme Brasil (2000).

A função reparadora é aquela na qual a EJA não é apenas inserida no ciclo dos direitos civis mediante a reparação de um direito que lhe foi negado, porém, consiste na conquista do direito de uma educação de qualidade, que possa atender as necessidades humanas, garantindo igualdade de condições a todos os sujeitos. De acordo com Brasil (2000),

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais (BRASIL, 2000, p. 9).

Considera-se fundamental essa função, visto que pode proporcionar as condições necessárias para que os jovens e os adultos retornem aos seus estudos que não foram concluídos no tempo regular. O direito a educação passa a ser uma forma de se garantir o princípio da igualdade entre os seres humanos.

No que diz respeito à função equalizadora da EJA, refere-se aquela função responsável por promover oportunidades a todos àqueles – aposentados, donas de casa, trabalhador etc – que, por algum motivo, seja de natureza cognitiva, social, econômica, dentre outros, tiveram a sua vida estudantil interrompida. Reitera-se que essa função promove meio para que as pessoas retornem à escola e nela aperfeiçoem os seus conhecimentos e experiências de vida (BRASIL, 2000). Nesse sentido, através da função equalizadora da EJA possibilita-se equidade de acesso à educação escolar a todos àqueles que tiverem esse objetivo.

Por fim, a função permanente refere-se àquela que considera que o conhecimento é contínuo e acontece durante toda a vida. Na realidade, está ligada diretamente a essência da EJA que é a formação continuada dos estudantes. Essa função coaduna com os princípios, nos quais o conhecimento de mundo e o conhecimento científico devem estar atrelados à formação do estudante. Destarte, “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11).

Analisando essas três funções, teoricamente, há-se de dizer que são marcantes na EJA, mas sabe-se o quanto essa modalidade de ensino precisa superar os muitos desafios que a cercam e alguns de muita complexidade.

Dentre esses desafios, elegem-se neste trabalho, conforme Brasil (2008b) os seguintes: 1. garantir a oferta da EJA como direito; 2. reconhecer o trabalho com as diversidades: étnica, de gênero e de condição intelectual, sensorial ou física; 3. oferecer uma educação inclusiva; 4. produzir política de Estado para a EJA; 5. assegurar a EJA no âmbito da educação prisional.

Garantir a oferta da EJA como direito constitui-se num dos primeiros desafios, pois significa fazer justiça àqueles que durante muito tempo viveram excluídos do meio letrado. A concepção de uma educação compensatória já na cabe mais, hoje, para a EJA, visto ser um direito garantido por lei – mesmo que tardiamente –, e não mero favor social, em troca do voto, ou simplesmente, uma preparação do indivíduo para atuar no mundo do trabalho. “Porém, esse direito não se constrói no vazio; ele

faz parte de lutas históricas de sujeitos coletivos que apresentam identidades, subjetividades e singularidades” (SILVA, 2009, p. 66). Essas lutas históricas foram fundamentais para mobilizar o Poder Público na concessão desse direito à educação para todos. Pois, para Silva (2009),

A preocupação com o reconhecimento da educação dos jovens e adultos como um direito, e não como compensação ganha expressão e visibilidade por parte do Poder Público a partir da redemocratização do país, na década de 1980 (SILVA, 2009, p. 63).

Com o processo de redemocratização o país passou a vivenciar muitas mudanças, principalmente, no âmbito civil, político e por que não dizer, também educacional. “Reconhecer a EJA como *direito* exige compreender o seu campo de lutas e conquistas históricas marcadas pelo direito a educação com vista à promoção e à dignidade humana” (SILVA, 2009, p. 69).

A luta e a conquista do direito a educação gratuita possibilitaram que jovens e adultos voltassem a estudar, transformando a EJA em um espaço de tensão e aprendizado; abrindo portas para novos conhecimentos e grandes possibilidades de enxergar o mundo sob diversas perspectivas (BRASIL, 2008b).

Assim, outro desafio é reconhecer o trabalho com as diversidades. As relações estabelecidas pelos sujeitos aprendizes, dentro e fora do espaço educacional, tornam-se essenciais para o desenvolvimento humano, mas para tanto é indispensável levar-se em consideração, as particularidades, as diferenças de cada indivíduo e a sua maneira de conceber o mundo em seu entorno, permitindo que as diferenças se tornem elementos enriquecedores no processo de humanização. Portanto, criar um espaço democrático no qual o respeito às diferenças seja o marco regulatório, torna os diálogos fluentes e construtivos, podendo gerar uma nova mentalidade de educação para todos.

Na história da educação brasileira, sabe-se que o direito a educação para todos é uma conquista recente. Graças às pressões sociais a “Constituição Federal de 1988 atendeu aos reclamos da sociedade e reconheceu o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental, obrigando os poderes públicos a sua oferta gratuita” (BRASIL, 2008a, p. 37). Desde então, a EJA vem conquistando espaço nas discussões da agenda pública e mobilizando a legislação do Brasil. Soares (2011), ratifica que:

A Constituição de 1988 abriu os horizontes para a afirmação de direitos sociais [...]. O direito à educação para jovens e adultos se inscreve entre a reparação social que a sociedade brasileira foi levada a reconhecer (SOARES, 2011, p. 16).

Porém, tão somente, ofertar o acesso à educação não é suficiente. É preciso, antes de tudo, criar subsídios para que os estudantes sejam respeitados nas suas especificidades, sintam-se inseridos no processo educacional e nele permaneçam. Para tanto, faz-se necessário se trabalhar com a diversidade, sendo que dentre essa diversidade encontra-se também a questão de gênero, lembrando que a luta pela sobrevivência tem sido um dos desafios enfrentados por muitas mulheres, pois além de serem, também, mantenedoras do lar, ainda tem o excesso de afazeres domésticos e responsabilidades familiares, isso tem feito com que muitas desistam ou nem tentem voltar a estudar. Assim, adequar horários de aulas, para atender a demanda desse público, não é algo fácil de ser resolvido, dificultando a permanência de muitas mulheres na escola.

Diante do exposto, de acordo com Coimbra (2002, p. 48) é necessário “[...] que a escola esteja preparada e disposta a trabalhar com e pela diversidade, em vez de centrar-se na busca de uniformização de padrões, condutas e resultados [...]”.

Nessa perspectiva de trabalhar com a diversidade, tem-se também como desafio a garantia de uma educação inclusiva. Na sociedade e, em especial, na escola, os indivíduos precisam conviver harmoniosamente entre si, respeitando as diferenças de cada um. Nessa perspectiva, a EJA enfrenta mais um dos seus desafios, que é pensar os seus sujeitos. Mas, de fato, quem são esses sujeitos? Qual o lugar que ocupam na sociedade do conhecimento? Como agem e pensam? Quais as suas principais demandas? Refletir sobre essas e outras questões, torna-se uma ação importante da EJA. Segundo Brasil (2009),

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros (BRASIL, 2009, p. 28).

Os sujeitos da EJA são sujeitos plurais (idade, sexo, religião, etnia, ideologia política etc) e levam para o ambiente escolar, saberes e culturas diferentes que

enriquecem os debates e engrandecem o desenvolvimento grupal. Negar essa diversidade ou reprimi-la é alimentar preconceitos.

Portanto, nesse contexto, a escola deve se colocar como mediadora e facilitadora de um clima de inclusão e respeito às diversidades, para que, o conviver com o diferente, não venha gerar estranhamentos, conflitos e intolerâncias. Educar na e para a diversidade “Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação” (BRASIL, 2009, p. 30). Assim sendo, trabalhar com a diversidade e lutar contra a desigualdade é um dos desafios que a EJA precisa encarar para que se viva em uma sociedade melhor.

Vale lembrar que a educação inclusiva está assegurada por Lei, embora não se concretiza na sua totalidade em muitas escolas brasileiras. Observa-se que algumas promovem, apenas, o acesso, enquanto, deveriam garantir a acessibilidade aos sujeitos. Segundo Mantoan (2004, p. 79), “Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um [...]”. Entende-se que, o processo de inclusão é uma maneira de acolher, de trazer para o âmbito educacional as pessoas que são, muitas vezes, marginalizadas, estereotipadas pelas tidas como normais (grifo meu). Conforme Brasil (2009),

A educação inclusiva, como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar o exercício do direito à educação, à eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações – em particular, a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) na identidade da pessoa surda –, de forma a garantir a escolarização, a formação para o mundo do trabalho e a efetiva participação social de todos os educandos (BRASIL, 2009, p. 31).

A educação inclusiva exerce um papel relevante na sociedade, pois busca combater toda ação discriminatória que exclui os indivíduos com alguma necessidade educacional especial. Essa educação não se limita, exclusivamente, às séries iniciais, passa a contemplar, também, os estudantes jovens e adultos, assegurando-lhes o direito de ingressarem na escola e nela compartilharem e aperfeiçoarem suas habilidades e competências.

Conforme Mantonan (2004, p. 81), “A inclusão escolar envolve, [...] uma mudança de atitude face ao Outro: o que não é mais um, um indivíduo qualquer,

com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos”. Considera-se a escola um dos lugares propícios para se trabalhar a forma de se ver a pessoa com necessidade educacional especial. A educação inclusiva é a garantia à dignidade humana e deve considerar, de acordo com Brasil (2009),

[...] as especificidades desses sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, é reconhecido o direito à oferta de atendimento educacional especializado e complementar na EJA, bem como a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2009, p. 31).

Os estudantes com necessidades educacionais especiais necessitam se apropriar desse direito, cobrando ações mais efetivas por parte do Estado, em especial, fazendo-se cumprir o que está assegurado por lei.

Nesse sentido, tem-se também como desafio produzir uma política pública de Estado para a EJA que poderá ser mais efetiva se envolver os atores sociais que dela farão parte – jovens, adultos e idosos. Segundo Brasil (2009),

A produção e efetivação de política pública de Estado para a EJA [...] é responsabilidade de governos [...], de maneira a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão de que a desigualdade se vale (BRASIL, 2009, p. 29).

Chama-se a atenção à responsabilidade do Poder Público competente, para essa modalidade de ensino, carente de políticas públicas capazes de subsidiar meios favoráveis para quem dela necessite. É preciso, portanto, a criação de políticas que abarquem todos os indivíduos sem distinção, jovem, adulto ou idoso em quaisquer condições.

Por fim, levanta-se neste trabalho como um desafio para a EJA assegurar a educação no espaço prisional. O Brasil enfrenta um problema sério quanto à oferta da educação para os internos penitenciários, pois há um percentual muito alto de jovens e adultos encarcerados e o Estado, nas suas atribuições deve garantir aos detentos o direito aos estudos. “A responsabilidade constitucional do Estado, com a educação para todos, não exclui ninguém, nem internos penitenciários, e especialmente estes, privados de escolhas, porque mantidos em cárcere” (BRASIL, 2009, p. 32). As atividades educacionais desenvolvidas nos presídios suscitam os valores democráticos e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos.

Deste modo, seria nefasto, considerar a educação nos presídios meramente profissional e corretiva. Nesse sentido, Maeyer (2006), afirma que:

O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tampouco usado como ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade (MAEYER, 2006, p. 22).

A educação, na perspectiva de Maeyer (2006), não deve ser aplicada visando promover a formação profissional para os internos e detentos, mas deve estar pautada no princípio da formação democrática, voltada para a cidadania e para bem estar dos indivíduos.

A partir dos desafios da EJA elencados neste trabalho, entende-se que os mesmos para serem superados requer um esforço conjunto de todos que fazem parte da educação – comunidade escolar, sociedade e Poder Público, de modo a desenvolver estudos que possibilitem compreender o que motiva esse público alvo permanecer na escola ou o que o faz abandonar os estudos.

2 A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS

Neste capítulo busca-se conhecer e compreender o fenômeno da evasão na EJA, bem como as problematizações e perspectivas para essa modalidade de ensino no contexto nacional.

A evasão escolar é entendida como uma ação praticada pelo educando quando este abandona os seus estudos, transformando-se num grande e difícil problema a ser enfrentado no espaço educacional. Os fatores sociais, econômicos, pedagógicos, a dificuldade de aprendizagem, a falta de motivação com conteúdos e práticas escolares podem contribuir significativamente para a evasão na EJA, sendo que o fator econômico, em especial, foge ao controle da escola.

Caporalini (1991), afirma que as escolas noturnas matriculam muitos alunos, mas poucos conseguem chegar até o final do ano, pois desistem logo nas primeiras semanas de aulas. Comungando com Caporalini (1991), Vieira (2009), ratifica que no início do ano letivo admite-se por turma, um número elevado de alunos, já prevendo que no decorrer do ano, muitos abandonarão os estudos.

Previamente, há um diagnóstico realista e cruel (grifo meu), do que se espera, pois anualmente essa realidade é repetida. “Cabe, portanto, à escola refletir e questionar sobre sua contribuição, buscando metas e ações que possam amenizar este problema” (CAPORALINI, 2009, p. 25). Embora, a escola por si só não seja capaz de dá conta de solucionar esse problema, é preciso que aconteçam parcerias entre: Poder Público/Escola/Sociedade/Estudantes.

Não se pode negar, é obvio que no decorrer dos anos alguns esforços têm sido colocados em prática – alguns efetivos, outros não –, no intuito de garantirem uma educação para aqueles que, na infância, não conseguiram estudar.

Em se tratando de investimento financeiro, Torres (2003, *apud* Carmo 2010, p. 220), assegura que o “[...] o investimento na educação de jovens e adultos tem impacto limitado de retorno para a economia, e tende a ter menos ainda para a ‘sociedade do conhecimento’ face às idiossincrasias de sua ‘clientela’ pobre” [...]. Seria esse, então, o motivo da EJA ficar excluída das políticas financeiras durante o FUNDEF? Investir na educação somente com fins econômicos é voltar a uma educação mediana, sem grandes perspectivas de novos conhecimentos. Talvez,

essa situação justifica os vários problemas de desenvolvimentos da EJA. Olhando por esse prisma, conforme Caporalini (1991) acredita-se que:

O fenômeno do fracasso da instrução elementar ao povo continua sendo problema antigo mal resolvido exatamente porque a efetiva extensão da cidadania e da participação das classes subalternas são questões ainda a serem trabalhadas na história brasileira, apesar dos avanços significativos na solução das questões da modernização sociocultural da sociedade brasileira (CAPORALINI, 1991, p. 31).

Assim, ao se analisar o fenômeno do fracasso da educação voltada para o público da EJA percebe-se que há relação direta envolvendo questões socioeconômicas e culturais, mesmo na era moderna, na qual o conhecimento é considerado como a mola propulsora para alavancar o progresso do país. Porém, é necessário conceber a EJA não, apenas, como uma educação que possa garantir o desenvolvimento econômico, capacitar à mão de obra, mas como um direito e como uma possibilidade para os estudantes construírem conhecimentos necessários para atuação em diversos espaços e contextos sociais.

De acordo com Brasil (2009) surgem novas perspectivas para a EJA, graças a atuação da sociedade civil e os movimentos sociais que vêm instigando o Poder Público para o cumprimento do seu dever para com a Educação. A partir do despertar dessa consciência, os indivíduos lutam pelos seus direitos sociais, culturais, educacionais, embora estes direitos sejam garantidos lentamente. Enquanto isso, uma boa parcela da população menos favorecida continua vivenciando as mazelas da exclusão, por conta das poucas ações de políticas públicas sociais e educacionais.

Segundo Brasil (2009), a partir do reconhecimento dos seus direitos a sociedade precisa continuar reivindicando

[...] dos gestores públicos, educadores e movimentos sociais a realização de esforços para a garantia do direito à educação de jovens e adultos, buscando novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público (BRASIL, 2009, p. 25).

A luta pela garantia do direito à educação destinada aos jovens e adultos é, pois, um processo constante e se configura como uma necessidade de resgate de um direito consagrado na Constituição Federal, podendo continuar numa situação de desfavorecimento. Promover propostas político-pedagógicas que contemplem esse

segmento, abrangendo saúde, geração de emprego e renda, dentre outras, é promover possibilidades de novas conquistas para esse público, contribuindo, assim, para redução dos drásticos índices de evasão.

2.1 A EVASÃO NA EJA: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DE UMA REALIDADE NACIONAL

A evasão representa um problema crônico para a EJA, pois consegue afastar da escola um número considerável de estudantes da educação básica que estão voltando para concluir os seus estudos ou tentam frequentar a escola pela primeira vez. De acordo com Motta (2007),

Os caminhos para o retorno escolar muitas vezes são tortuosos e remetem a uma necessidade de reafirmação da auto-estima dos sujeitos que, por diversas razões, buscam a escola para uma complementação na educação formal e na própria formação intelectual (MOTTA, 2007, p. 15).

Os estudantes da EJA, geralmente, são sujeitos possuidores de uma autoestima fragilizada, por sentirem-se excluídos do mundo letrado, pelo baixo poder aquisitivo e, principalmente, marcados por uma trajetória de insucesso educacional. Entende-se que a evasão tem sido um dos grandes problemas enfrentados não só pelos estudantes, mas, também, pelos professores para manterem esses sujeitos em sala de aula. Acredita-se que o resgate dessa baixa autoestima, o incentivo a autoconfiança desses sujeitos podem contribuir para sua manutenção no espaço escolar.

A partir de leituras de alguns trabalhos sobre a temática em estudo, a exemplo do de Motta (2007), Carmo (2010), Arruda e Silva (2012), Faria (2013), Barbosa (s.d.), dentre outros, observa-se que a evasão é um problema educacional que atinge essa modalidade de ensino em caráter nacional, abrangendo diversos estados brasileiros. Nem mesmo os estados mais desenvolvidos do país, como Rio de Janeiro, São, Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, estão isentos dessa realidade. Portanto, é preciso garantir uma política pública de Estado exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que a evasão não é um problema específico das escolas brasileiras. Mesmo não sendo o foco de estudo desse trabalho a evasão no ensino

médio, de acordo Carmo (2010, p. 205), um relatório apresentado em 1990 nos Estados Unidos “[...] destaca que [...] a média de evasão escolar em todo o país é de 30%. Além disso, para alguns grupos étnicos a situação se agrava, essa taxa se eleva para quase 50%”, o que representa, para os americanos, um número elevado.

A partir do estudo dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores no âmbito nacional, observa-se em todos, características similares, quanto aos fatores responsáveis pela evasão escolar, mencionados pelos participantes das investigações, dentre os quais é possível citar: as práticas pedagógicas distanciadas desse público, as imperiosas questões de trabalho como fonte de subsistência.

2.1.1 As práticas pedagógicas e suas interveniências no processo de evasão

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino composta por uma diversidade de sujeitos, possuidores de interesses, necessidades e saberes heterogêneos. Dessa forma, a escola precisa estar preparada para receber e trabalhar com esse público distinto, mediante a utilização de práticas pedagógicas também distintas, no intuito de diminuir a evasão.

A evasão escolar na EJA é um assunto que tem suscitado muitos debates nos espaços educacionais e instigado muitas pesquisas sobre essa temática, por se tratar de um problema de difícil solução. Diante dessa realidade, as escolas públicas precisam rever suas práticas pedagógicas, objetivando encontrar possíveis soluções para reduzirem esse problema. Para Freire (2002), de acordo com citação de Barbosa (s.d),

[...] não basta a compreensão condicionada do que fazer, mas do que se pode fazer e com quem fazer, pois os educandos não irão para a sala para serem trabalhados e sim para trabalhar com o educador, com a metodologia (FREIRE, 2002, *apud* BARBOSA, [s.d.], p. 38).

O envolvimento do educando com as atividades didáticas propostas, mediante o trabalho com metodologias apropriadas a esse público podem se tornar uma ação favorável para diminuir a evasão, pois os estudantes se sentirão mais motivados na construção do conhecimento. As estratégias didático-pedagógicas não podem funcionar como uma determinação verticalizada, na qual o conteúdo deve ser apresentado de forma estática, cristalizada, distante da realidade inerente ao público estudantil da EJA. Entende-se, pois, a necessidade de se articular o

trabalho na escola, com o conhecimento de mundo dos estudantes. Dessa forma, Brasil (2009), assegura que:

[...] a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la (BRASIL, 2009, p. 33).

A partir dessa desconstrução hierarquizada e dicotomizada do fazer pedagógico tradicional e limitado, passa-se a ter uma educação horizontal e significativa para os estudantes e a sala de aula passa a ser um espaço onde professor e aluno, numa relação dialógica são capazes de estabelecer uma parceria favorável à aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, compreender, analisar e transformar a realidade desses sujeitos torna-se missão da escola, considerando a importância da sua proposta curricular pautada em conteúdos relevantes aos interesses desses sujeitos.

Embora, “A escola possui limites para a sua atuação, já que tanto a vida do jovem, quanto a do adulto e do idoso possuem demandas distintas. No entanto, não significa que nada possa ser feito” (FARIA, 2013, p. 93). Portanto, ainda que a escola não seja totalmente autônoma para tomar certas decisões, tampouco, atender a todas as demandas do seu alunado, é possível estabelecer parcerias com outras entidades colaboradoras: associações, igrejas, ONG’s e com o poder público na tentativa de promover novas ações para esses sujeitos.

Para reforçar essa discussão apresenta-se a pesquisa de Faria (2013), que traz como exemplo, a prática de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, a qual contou com a parceria da Prefeitura Municipal, que realiza um programa denominado “Pão Escola”, oferecendo cursos voltados para a panificação e confeitaria. Também contou com a parceria do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC² que disponibilizou algumas vagas na construção civil.

De acordo com Faria (2013), os estudantes procuram a coordenação pedagógica para relatarem suas impressões e, caso precisem abandonar os estudos, faz-se necessário apresentarem o motivo para que a escola tenha

² Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego constituído pelo Governo Federal, em 2011, objetivando aumentar a oferta de cursos técnicos.

conhecimento do fato. Por sua vez, a coordenação se apropria da situação para uma conversa de natureza pedagógica, analisando os casos de abandono, para que possa ter conhecimento se são por motivos internos ou externos à instituição. De posse desses dados a escola busca agir sobre esses motivos.

Em uma pesquisa realizada no Ceará, no Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA, Barbosa (s.d) afirma que:

Os centros de educação de jovens e adultos já existem no Ceará há mais de três décadas, inicialmente com um centro, que representava a sede, e diversas salas-satélites, funcionando em escolas e nas sede de delegacias regionais de ensino localizadas em cidades-pólos do Estado (BARBOSA [s.d.], p. 45-46).

Ainda conforme Barbosa (s.d.), a modalidade oferecida abarca o ensino fundamental e médio e acontece de forma semipresencial, mediante a utilização de módulos, caso haja dúvidas, os estudantes podem voltar à escola para saná-las e para realizar as atividades avaliativas. O avanço nos módulos requer alcançar a nota pré-estabelecida. Outro fator importante, é que o aluno não é reprovado, tem o direito de refazer a avaliação, se não alcançar a nota. Se, por algum motivo, evadir ao retornar, pode recomeçar os seus estudos, a partir do modo que foi interrompido.

Ainda, de acordo com Barbosa (s.d.), a maioria dos CEJA que existem fora da capital do Estado oferece o ensino presencial, a saber, a alfabetização e o ensino fundamental de 1º a 5º ano. Além disso, os estudantes contam com aulas de língua estrangeira e atividades artesanais. Também contam com parcerias entre instituições pública e privada, a exemplo do Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Social da Indústria – SESI, Organização Não Governamental – ONG, empresas e secretarias de Estado. Ressalta-se outra ação muito pertinente, que diz respeito à descentralização do ensino, uma vez que os professores são deslocados para atender aos alunos da zona rural que apresentam dificuldades de se dirigirem para os Centros que funcionam nas cidades-polos. Essa ação possibilitou o crescimento da EJA.

Esse modelo de ensino itinerante constitui-se numa estratégia educacional que pode contribuir para reduzir a evasão escolar e apresentar resultados significativos, pois a escola que assume seu verdadeiro papel social, não se preocupando, exclusivamente, em disseminar conteúdos, está sempre atenta as

demandas dos seus educandos, buscando alternativas que possam auxiliar na formação desses sujeitos, promovendo o bem estar social e a cidadania.

Outra pesquisa, realizada por Arruda e Silva (2012), na escola Benedito Sant'Ana da Silva Freire (CEJA), na cidade de Sinop/MT, relata uma prática pedagógica pautada em atividades educacionais que favorecem o desenvolvimento da cidadania. A escola mencionada possui um Projeto Político Pedagógico - PPP, cujo objetivo é a constituição de um centro de educação para atender aos jovens e adultos, capaz de envolver professores, pais, educandos e a comunidade. Além disso, a escola constituiu um currículo, norteado por quatro eixos significativos: "Trabalho com princípios educativos, Direito de Aprender por toda a vida, Ampliando práticas e cidadania e Educação dialógica" (ARRUDA; SILVA, 2012, p. 117).

A partir desses eixos, o CEJA visa desenvolver atividades que possam abarcar o ser humano como um todo. A proposta da instituição é estimular o respeito ao direito de escolha de cada sujeito; ministrar conteúdos escolares que possibilitem a aquisição de novos conhecimentos; capacitar os sujeitos a exercerem a sua cidadania e a valorizar o saber de cada integrante. Além disso, de acordo com Arruda e Silva (2012),

[...] o CEJA incorpora o ideário Freiriano de educação dialógica, partindo do planejamento das aulas teóricas, oficinas pedagógicas e culturais, objetivando estabelecer diálogos com saberes presentes nas experiências dos educadores nas suas culturas de origem (ARRUDA; SILVA, 2012, p. 117).

As ações desenvolvidas no CEJA nas quais são incorporados diversos tipos de atividades tornam o fazer pedagógico bem mais interessante, valioso e fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois a EJA, em especial, necessita de práticas atraentes e diferenciadas em virtude da caracterização do seu alunado.

Freire (2011, p. 26) enfatiza a importância da "[...] autenticidade da prática de ensinar-aprender, pois passa a ser uma [...] experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]". Além disso, a boa relação professor-aluno também, se constitui como uma ação imprescindível para que os estudantes se sintam motivados a continuarem ou mesmo iniciarem os seus estudos.

Borges (2011), em seu trabalho sobre o SEJA – Serviço de Educação de

Jovens e Adultos de Porto Alegre, implantado desde 1989, relata que esse serviço, conta com o apoio da Secretaria Municipal da Educação e tem como objetivo atender aos educandos que não concluíram a educação básica, sendo que o trabalho inicial consiste no processo de alfabetização, voltado para as quatro séries iniciais. As atividades desenvolvidas pelo SEJA partem do cotidiano e das vivências dos jovens e adultos e da sua relação com o universo do trabalho. Essa prática, segundo Borges (2011, p. 116), “[...] reflete-se em cada espaço do SEJA, fazendo com que as estruturas administrativas, políticas e pedagógicas rompam com a proposta rígida da escola regular tradicional”.

Essa mudança pedagógica, de acordo com Borges (2011), objetiva atender ao público trabalhador, já que o trabalho tem sido um dos fatores que mais contribuem para a evasão na EJA. Assim, os conteúdos ministrados são baseados nas experiências dos estudantes, o que facilita um trabalho dialógico, entre os saberes adquiridos nas relações extraclasse, com os conhecimentos científicos, além de garantir a assiduidade. Para Freire (2011), essa ação representa uma prática educacional comprometida, pois:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com os que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Assim, a construção do conhecimento a partir das práticas sociais é muito significativa no contexto da EJA e a escola é responsável em acolher e valorizar esse conhecimento que os sujeitos levam para a sala de aula.

No que se refere ao processo avaliativo no SEJA, que antes era sinalizado por reprovação, aprovação e evasão, passou a assumir nova nomenclatura, ou seja, avanço, permanência e afastamento.

Entende-se que esse modelo de prática pedagogia progressiva é feito com parceria, com escuta e com intervenções voltadas para o interesse do seu público-alvo: os estudantes. A Educação “Não é um aprendizado individualizado de conteúdos escolares, mas é algo construído na relação com o outro e com o mundo” (CAPORALINI, 1991, p. 112). Assim, criar um espaço motivador, com educadores que inspirem segurança, respeito, pertencimento, enfim, um espaço alicerçado em

práticas pedagógicas inovadoras é um fator primordial para se evitar a evasão escolar.

2.1.2 A condição do aluno trabalhador: fator de evasão ou motivação?

O trabalho pode ser entendido como uma ação inerente ao ser humano e como um instrumento social provocador de mudanças sociais. De acordo com Oliveira e Silva (2011, p. 211), “[...] o trabalho não alienado é uma efetivação de uma vontade transformadora da natureza humana, segundo os pensadores como Hegel e Marx”. Por necessidade de sobrevivência, o trabalho ocupa um lugar central na vida dos sujeitos, por produzir seu meio de vida, mas não se restringe exclusivamente a um ato humano isolado, podendo acontecer tanto de forma individual, como coletiva, sendo que, “[...] se estabelece num contexto de *relação*, uma vez que se situa em um tempo e espaço específicos” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 212).

Dessa forma o trabalho exerce um papel social importante, por estabelecer um nexo de relações entre os seres humanos. E que relação há entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos? Até que ponto pode-se afirmar que o trabalho é o principal fator da evasão? Não seria, talvez, o fator motivacional para que os estudantes da EJA retornassem à escola?

O abandono aos estudos por causa da necessidade de trabalhar, geralmente, é apontado pela maioria dos estudantes, como o principal responsável pela evasão. Embora haja controvérsias a respeito desse fato, pois pesquisas mostram dados que rebatem essa questão.

A pesquisa de Faria (2013), desenvolvida em uma Escola de Juiz de Fora, em Minas Gerais, aponta o fator “trabalho” como a principal causa da evasão, perfazendo um índice de incidência em 30,95% das respostas. A pesquisa de Lara (2011), também aponta o “trabalho” como sendo a causa primordial para a evasão, com 25% das respostas.

Carmo (2010), numa pesquisa coordenada pelo economista Marcelo Néri, desenvolvida em (2009) no Centro de Políticas Sociais/Fundação Getúlio Vargas - Instituto Brasileiro de Economia (CPS/FGV-IBRE), contemplou estudantes brasileiros entre 15 a 17 anos e revela que a falta de interesse define o maior percentual de

estudantes evadidos, a saber, 40,29%; já a necessidade de trabalho e geração de renda vem em segundo lugar, com 27,09%.

Em outra pesquisa intitulada “Retorno e Evasão na EJA” – PPGSP/UENF – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política/Universidade Estadual do Norte Fluminense, trabalhada por Carmo (2010) e realizada com estudantes a partir de 15 anos, em Campos de Goytacazes/RJ, aponta que a falta de interesse é causa mais preponderante responsável pela evasão escolar, sinalizando um percentual de 38,3%, seguida da necessidade de trabalho, que perfaz um total de 32,2%. Em ambas as pesquisas, o desinteresse aparece em primeiro lugar, como o motivador da evasão.

Corroborando com as pesquisas apresentadas por Carmo (2010), Cavazotti e Galvez (2011) afirmam que em uma pesquisa divulgada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2007, o fator perda de interesse foi o que apresentou o maior percentual 31%, contra o segundo 24%, representando outros motivos não citados sobre a evasão.

Observa-se nas pesquisas analisadas que o trabalho constitui-se, em muitos casos, um fator determinante para se explicar a evasão na EJA, considerando que esse sinalizador pode variar conforme a faixa etária. É inegável que a luta pela sobrevivência, oriunda de fatores econômicos, pode, de fato, contribuir para que o estudante da EJA abandone os seus estudos, embora não esteja em primeiro lugar em todas as pesquisas.

De acordo com Carmo (2010), a evasão ocorre em maior número entre o público masculino, pois, no mercado de trabalho há mais vagas para homens que para mulheres com baixa escolaridade, pois o trabalho braçal não necessita de alto grau de escolaridade e nesse aspecto, os homens têm maior chance de conseguir um emprego. Sendo assim, muitos não se preocupam com os estudos e, na mesma proporção que retornam à escola, evadem facilmente, não firmando a sua permanência no espaço educacional.

Por outro lado, o trabalho pode ser também o fator mais importante e impulsionador do processo de escolarização, pois os estudantes voltam a frequentar a escola, objetivando qualificação profissional e melhor colocação no mercado de trabalho, em virtude das exigências das empresas e das instituições que buscam funcionários mais qualificados para atuarem em seus espaços. Segundo Naiff & Naiff (2008), mediante citação trazida por Carmo (2010),

[...] as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente este sujeito ao universo escolar. Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens a largarem a escola quanto a retornarem à mesma (NAIFF & NAIFF, 2008, p. 404, *apud* CARMO, 2010, p. 221),

A exigência pela qualificação profissional e melhor colocação no mercado de trabalho, têm contribuído significativamente para o retorno de jovens e adultos à escola Arruda e Silva, (2012). Embora, de acordo Brasil (2008a), se reconheça como:

[...] difícil motivar o ingresso e permanência em processos de aprendizagem de pessoas que vivem múltiplos processos de marginalização socioeconômica e cultural, o que resulta nos altos índices de abandono dos programas educativos dirigidos aos jovens e adultos (BRASIL, 2008a, p. 37).

Partindo dessa perspectiva, para garantir o ingresso e a possível permanência desses sujeitos no espaço educacional é preciso que haja políticas públicas de inclusão socioeconômicas, assegurando-lhes condições para que possam se qualificar profissionalmente, gerando oportunidades de participação, inclusão social e melhores oportunidades de trabalho, direitos igualitários e o mais importante, o direito de exercerem a cidadania, já que se sentem excluídos economicamente e politicamente.

Uma escola que preza pelos interesses dos seus educandos, que acredita no potencial de cada um, valoriza suas experiências extracurriculares, reconhece o limite dos indivíduos e os motiva na concretização dos seus ideais, pode contribuir de maneira significativa para o ingresso e, possivelmente, para a permanência desses sujeitos.

Assim, a escola deve ser o lugar no qual esses indivíduos possam compartilhar seus anseios, desejos, sonhos e inquietações. Além, disso, deve proporcionar condições para que “[...] articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu conhecimento [...] de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo” (CAPORALINI, 2009, p.31).

Em síntese, a partir do que foi apresentado até o momento, como afirma Carmo (2010) não se pode assegurar que a necessidade de trabalho seja a causa principal da evasão. Tampouco se pode negar a sua influência na vida dos estudantes, já que o trabalho é essencial à sobrevivência. Porém, da mesma

maneira que o trabalho pode contribuir para a evasão escolar, pode também motivar o regresso ao espaço escolar.

2.2 PERSPECTIVAS PARA MINIMIZAR A EVASÃO NA EJA

A luta para diminuir os indicadores de evasão na EJA tem sido uma das maiores preocupações de todos aqueles imbuídos com o processo educacional e o bem estar dos indivíduos. As articulações entre o poder público e a sociedade civil - movimentos sociais, ONGs, associações etc.– já comentado anteriormente, têm sido fundamentais para o desenvolvimento e/ou implementação de políticas públicas e ações político-pedagógicas, cuja finalidade seja minimizar a evasão na Educação de Jovens e Adultos. Congregar esses segmentos sociais representa, pois, uma oportunidade de promoção, desenvolvimento e fortalecimento da EJA, abrangendo o contexto nacional, embora não se desconsidere a importância do aumento do aporte financeiro para esse fim.

Diante do problema da evasão, considera-se importante desenvolver estratégias que possam combatê-la, considerando as demandas apresentadas, sendo uma delas a proposta pedagógica como fator de motivação para que possa melhorar o desempenho dos estudantes e diminuir a evasão, pois a motivação é um ato essencial para o processo de aprendizagem, porque estimula e anima os estudantes na busca pelo conhecimento, na realização das atividades e na concretude dos seus ideais.

Considerando o fator motivacional, o que a escola deve apresentar como proposta pedagógica para motivar os seus estudantes? Essa questão é muito pertinente e precisa ser tratada com mais seriedade. Dessa maneira, pretende-se discutir a respeito de algumas propostas pedagógicas consideradas importantes a serem desenvolvidas em sala de aula, dentre elas, aponta-se o trabalho com a poesia, com filmes, com letras de músicas, com as novas tecnologias etc. Todos esses recursos didáticos, quando trabalhados de forma adequada, se constituem instrumentos valiosos para o professor e para os estudantes.

O trabalho com a literatura, especificamente, com a poesia é fundamental, pois é capaz de transportar o leitor para mundos desconhecidos, revelando aspectos da sua constituição psicoemocional, cognitiva, lúdica e cultural, podendo, por

consequente, ser utilizada como recurso importante na formação educacional de jovens e adultos. Para Faustino (1977, p. 30), “[...] nenhum meio de comunicação ensina tão profundamente, e de modo tão inesquecível, quanto a poesia”. Diferentemente de se trabalhar com outros conteúdos, a exemplo dos conteúdos matemáticos, por causa da sua exatidão, a poesia possibilita múltiplas interpretações, e por assim dizer, é um trabalho infinito, pois a cada releitura, nascem novas ideias, sendo que o leitor pode imprimir suas expressões de forma livre. Conforme Capucho (2012),

Na Educação de Jovens e Adultos, a poesia é um recurso didático muito presente, quer incentivar a produção textual, discutir o valor da comunicação escrita e oral, o trabalho com o significado das palavras como também para valorizar a cultura popular e favorecer a leitura da palavra e do mundo (CAPUCHO, 2012, p. 109).

A utilização da poesia nesta modalidade de ensino é, pois, de grande relevância social, visto a sua múltipla funcionalidade e os seus efeitos para o leitor. Ler poesia é muito mais que uma simples ação acabada e, simplesmente, acumulativa. “Ler literariamente é, portanto, impedir que a alma engorde, abrir janelas para o saber transformador. Exercício de dúvidas, não de certezas [...]” (ARAUJO, 2006, p. 47). A leitura literária transcende o real, provoca, inquieta, incomoda, transforma, possibilitando a abertura de diversas reflexões a partir de um único texto. Pode se assegurar que a literatura veste-se de diversas roupagens. Além disso, pode favorecer o trabalho com temas e abordagens envolvendo todas as disciplinas. Nessa configuração, é possível assim desenvolver uma prática pedagógica participativa e motivacional, pois os estudantes estarão interagindo com diversos conteúdos e de forma poética.

Outro recurso valioso diz respeito à utilização de filmes, por se tratar de algo apreciado por muitas pessoas. Através de exibições fílmicas os espectadores, geralmente, se transportam para as cenas, vivem as emoções, tentam, indiretamente, interagir com os personagens. Além disso, os filmes também contribuem para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois os educandos terão a possibilidade contatarem com os vários tipos de linguagem, a exemplo da linguagem falada, escrita, visual etc, (CAPUCHO, 2012). Ainda, a autora reforça que:

Na EJA, especificamente, a linguagem fílmica possibilita a exploração de

elementos constituintes da identidade de seus sujeitos, desde os mais comumente reconhecidos: excluídos dos processos de escolarização em outras épocas da vida; não crianças; trabalhadores (as), incluídas as novas abordagens, sujeitos de direitos; atores do processo histórico; detentores (as) de saberes e cultura (CAPUCHO, 2012, p. 104).

O trabalho com o filme nessa perspectiva, envolvendo o público da EJA, favorece o acesso a diversas possibilidades de aquisição e/ou a ampliação de novos conhecimentos, pois essa ação nasce a partir dos contextos dos estudantes, o que pode significar a garantia da participação de todos os envolvidos no processo educacional. Porém, previamente o professor precisa conhecer a obra, se certificar se esta atende aos seus objetivos e se diz respeito ao interesse da turma, considerando a linguagem, as cenas, o enredo e o contexto, no geral. Esse cuidado é fundamental na hora de se selecionar o filme a ser exibido.

As letras de músicas também são um recurso muito importante a ser explorado em turma de EJA, por ser, de modo especial, muito familiar entre os jovens e adultos. O ritmo e as palavras causam sensações diversas nos ouvintes, como alegria, emoção, comoção, e a partir das suas temáticas musicais, estas podem ser aplicadas, paralelamente, aos conteúdos. Outro ponto que também deve ser considerado importante é a questão sonora, pois permite maior dinamicidade às aulas. Trabalhar música significa proporcionar ao aluno o desenvolvimento da imaginação criadora, bem como a construção de conhecimento, desenvolvendo o gosto pela aprendizagem, o que o oportunizará uma transformação intelectual e crítica. Para Coelho, Moreira e Santos (2014),

A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos (COELHO; MOREIRA; SANTOS, 2014, p. 42).

A música, além do seu poder de entretenimento e de contribuir para o estímulo das múltiplas funções citadas, também pode exercer um papel relevante para a sociedade, a exemplo do que aconteceu durante a Ditadura Militar (1964), pois muitas músicas, tais como: “Caminhando e cantando” de Geraldo Sodré, “Cálice” de Chico Buarque, “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, dentre outras, foram utilizadas como veículo de protesto e

repúdio contra o governo ditador. Portanto, lançar mão desse recurso didático, constitui-se uma atividade prazerosa, motivadora, construtiva e crítica.

As novas tecnologias, a exemplo do computador, datashow, aparelhos sonoros, internet etc, têm alavancado o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo um avanço na sistematização do conhecimento. A inserção desses recursos nas escolas contribui como facilitadores e motivadores para o trabalho com os conteúdos na EJA.

Mediante o exposto, pode-se ratificar que as propostas mencionadas são importantes para o fazer pedagógico na EJA, já que o seu alunado necessita sentir-se motivado para não evadir-se.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico escolhido para essa pesquisa, além de uma breve exposição de alguns trabalhos que compõem a base de dados dessa investigação, compreendendo teses e dissertações, artigos divulgados em periódicos, revistas, bem como armazenados em banco de dados da Scielo, da CAPES, de Universidades e no buscador acadêmico Google. Também são apresentados os instrumentos utilizados na investigação assim como, os procedimentos adotados durante a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia pode ser entendida como um conjunto de abordagens e técnicas sistemáticas utilizadas na resolução de problemas que orientam determinada ação. Em conformidade com Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos [...]”. Dessa forma, a metodologia desta pesquisa se baseará no método de abordagem hipotético-dedutivo, considerando-se as hipóteses levantadas nessa investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, utilizou-se como método o estudo de caso realizado a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, localizada em Varzedo, município do estado da Bahia. O estudo de caso envolve muitas determinantes que são fundamentais para que se possa compreender os fenômenos, cujas causas são imprescindíveis para a obtenção do conhecimento, além de possibilitar maiores informações a respeito do ambiente e dos participantes da investigação.

De acordo com Yin, (2001, p. 33), “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”. Assim, é possível ter-se um conhecimento em maior proporção do fenômeno em estudo.

Corroborando com Yin (2001), Macedo (2004), afirma que:

[...] os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente (MACEDO, 2004, p. 149).

No estudo de caso, o pesquisador tem a possibilidade de ampliar seus questionamentos acerca do objeto investigado, por se tratar de um trabalho inacabado; no qual o conhecimento sofre variações constantes.

Em termos de abordagem este estudo caracteriza-se como quantiquantitativo, pois além de trazer dados numéricos que demonstram a tendência do grupo investigado, procede a sua discussão e análise do seu significado. Sendo assim, a utilização dessa abordagem é fundamental para se ter uma visão mais ampla do objeto a ser investigado.

A presente pesquisa foi dividida em quatro etapas. Na primeira foi realizada uma revisão sistemática de literatura, na qual foram reunidos livros, artigos, dissertações e teses referentes à temática em estudo, objetivando levantar e discutir os estudos já desenvolvidos sobre o assunto em voga. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158), a pesquisa bibliográfica “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Buscou-se, então, selecionar trabalhos que contemplassem o objetivo dessa investigação, levando em consideração os seus conteúdos.

Na segunda fase foi realizada uma pesquisa documental, recorrendo-se a dados institucionais da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, entendendo-se que estes possibilitariam uma melhor compreensão do problema que direcionaria essa pesquisa. A pesquisa documental caracteriza-se por utilizarem-se fontes primárias como fontes de coleta de dados, isto é, dados ainda não tratados. (LAKATOS; MARCONI, 2003). Como fontes primárias utilizadas, exemplificam-se os documentos dos arquivos da instituição de ensino em estudo, que se encontram tanto na referida instituição, quanto no banco de dados da Secretaria Municipal da Educação desse município.

A terceira etapa desse trabalho constituiu-se da aplicação de questionário a 50 (cinquenta) ex-alunos, matriculados na EJA (nos eixos I a V), entre os anos de 2014 e 2015, na escola onde se realizou o estudo. Nessa etapa almejou-se traçar o perfil desses sujeitos e identificar os mais propensos à evasão.

O questionário utilizado como instrumento de pesquisa foi composto por 19 questões objetivas que versavam sobre: identificação dos respondentes, formação dos pais, composição familiar, concepção a respeito da escola, informações sobre a situação atual e perspectivas futuras. Para a elaboração das questões, foram levados em consideração os objetivos do estudo e as características da amostra a que as mesmas seriam submetidas. Desta forma, as questões foram claras, concisas e organizadas em concordância com as finalidades da pesquisa.

A escolha do questionário justificou-se por ser um instrumento de pesquisa capaz de atender aos objetivos desse trabalho e abarcar um maior número possível de respondentes. O questionário, “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 200).

Esse instrumento possibilitou traçar o perfil dos alunos evadidos da EJA de modo que esses dados pudessem, posteriormente, contribuir para o desenvolvimento de políticas institucionais e ações pedagógicas cada vez mais consistentes e adequadas às características e interesses desses sujeitos.

A partir dos questionários buscou-se analisar as informações coletadas de maneira quantiquantitativa, objetivando uma relação dinâmica e direta com o objeto de estudo e a compreensão da natureza deste fenômeno social, buscando-se traçar um diagnóstico das causas da evasão na EJA. Após a aplicação do questionário os participantes que se demonstraram mais propensos a evadirem, de acordo com o número de vezes que abandonaram a escola, foram selecionados para a quarta etapa dessa investigação. Diante disso, foram selecionados 14 participantes para a etapa seguinte, todos com histórico de três ou mais abandonos da escola.

Na quarta etapa, utilizou-se como segundo instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada que, de acordo com Lakatos e Marconi, (2003, p. 194), “É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

A utilização da entrevista justificou-se por ser um instrumento capaz de permitir conhecer melhor os motivos que levaram esses alunos a evadirem, tendo em vista que o questionário por ser composto por questões objetivas limitava os sujeitos a se expressarem mais livremente.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, para serem analisadas posteriormente. Destaca-se que no processo de transcrição, respeitou-se o falar dos

participantes, bem como os dados coletados foram categorizados em consonância com os dados levantados no questionário. Saliencia-se que, para análise foram selecionados apenas algumas respostas e trechos das falas dos participantes, considerados mais representativos conforme o objetivo dessa pesquisa. Ressaltam-se como conteúdos da guia de entrevista: os motivos da evasão, a percepção desses alunos sobre a escola (espaço físico, relação com seus atores, conteúdos e práticas pedagógicas), bem como sugestões para a melhoria do ensino na EJA.

Após a realização das entrevistas ocorreu a transcrição e análise do conteúdo dos dados levantados. Bardin (1997, *apud*, RAMOS; SALVI, 2009, p, 1), “[...] se refere à Análise de Conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados”. Nessa análise, faz-se necessário uma leitura que vise verificar as ideias propagadas pelos falantes para, posteriormente, se analisar as informações que as definem. Após, essa etapa buscou-se apontar alternativas e ações possíveis para minimizar o problema estudado.

Vale ressaltar que tanto no momento da aplicação do questionário, quanto da entrevista, os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo, detalhadamente, todas as informações e propósito dessa pesquisa, bem como sinalizando sobre a utilização dos dados obtidos. O uso do TCLE foi regulamentado pelas normas da ética na pesquisa, tendo sido o projeto que deu origem a este trabalho submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, 1.477.962 conforme anexo.

Após a leitura do TCLE e estando devidamente esclarecidos, os participantes assinaram os termos em duas vias de igual teor, sendo que uma cópia ficou com o participante e outra com a pesquisadora.

3.2 BASES DE DADOS

No intuito de encontrar respaldo sobre a temática em estudo e alcançar os objetivos desse trabalho, reuniu-se algumas produções acerca da evasão na EJA, buscando sistematizar os resultados de algumas pesquisas já desenvolvidas sobre a temática em questão. Foram encontradas oito produções relacionadas no quadro a seguir. Essas produções selecionadas foram captadas mediante a utilização do

Google, a partir da temática referente à evasão escolar e utilizadas para respaldarem esse trabalho.

Quadro 2: Pesquisas e produções sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos

MOTTA, Simone Fialho da. Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras. (Dissertação) Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, 2007.
VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. Evasão Escolar no Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.
CARMO, Gerson Tavares do. O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Norte do Fluminense. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes – RJ, 2010.
LARA, Pedro José de. Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas e evasão no município de Cárceres – MT. (Dissertação). Presidente Prudente, 2011.
ARRUDA, Greice Palhão; SILVA, Roberto Alves. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. REP's – Revista de Eventos pedagógicos. V. 3, n. 3, p. 113-120, Ago./Dez. 2012.
FARIA, Roselita Soares de. Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte (Dissertação). Universidade Federal de Juiz de Fora Caed - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Juiz de Fora, 2013.
OLIVEIRA, Maria José Vasconcelos. A evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Estadual Cônego José Bulhões – AL, s.d.
BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos, s.d.

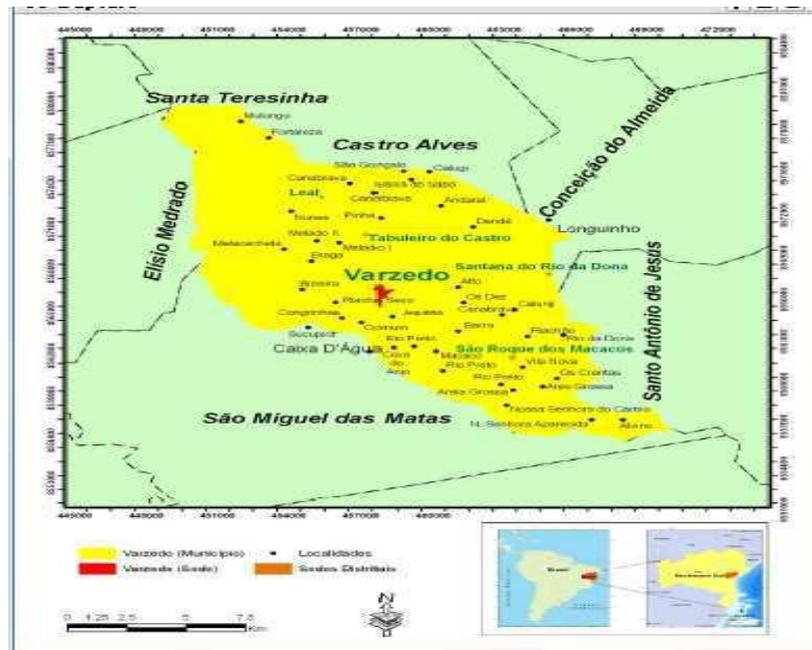
Fonte: Elaborada pela autora conforme pesquisa no Google.

3.3 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO MUNICÍPIO LOCUS DA PESQUISA

O município Varzedo/BA, situado no recôncavo baiano, a 200 km da capital baiana, limita-se com os municípios de Elísio Medrado, Castro Alves, Santo Antonio de Jesus, São Miguel das Matas e Conceição do Almeida e sua economia é basicamente a agricultura e a pecuária.

De acordo com o Censo de 2010, sua população é de 9.109 habitantes, sendo 4.534 homens e 4.575 mulheres. Desse total de habitantes, 3.364 reside na zona urbana, enquanto, 5.745, reside na zona rural. Sendo que 28,5% da população é composta por pessoas analfabetas e 71,5%, por pessoas alfabetizadas.

Figura 2: Mapa de localização do município de Varzedo



Fonte: <http://www.sei.ba.gov.br>

No referido município, no qual esta pesquisa foi desenvolvida, a Educação de Jovens e Adultos, assumia as características do Mobral e foi implantada no ano de 1992, embora naquele momento não se tratasse de um ensino reconhecido legalmente. O trabalho educacional desenvolvido foi criado pelo grupo de jovens da igreja católica “União e Paz”; grupo sem fins lucrativos, com o intuito de oferecer possibilidades de estudos aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou não deram continuidade aos estudos no tempo regular.

No ano seguinte, 1993, após quatro anos de sua emancipação política, pois – em 1989, esse município se desmembrou dos municípios de Castro Alves e Santo Antonio de Jesus –, a Prefeitura Municipal de Varzedo/BA assumiu a EJA no ensino noturno e os professores passaram a ser remunerados.

De acordo com o coordenador em exercício da EJA, Luís Antonio Souza³, um dos primeiros professores do ensino de jovens e adultos – Mobral – no referido município, os alunos eram mais dedicados, mais comprometidos e tinham mais desejo de aprender, sendo que não havia evasão como na atualidade.

Entretanto, apesar de implantado no ano de 1992, só dezoito anos depois, ou seja, em 2010, é que o ensino da EJA foi oficializado e reconhecido legalmente pelos órgãos competentes desse município, embora seja obrigação das autoridades políticas, conforme expressado a seguir no Art. 37 da LDB nº 9394/96, oferecer ensino gratuito as pessoas que não tiveram acesso a escola e não conseguiram concluir os seus estudos no tempo regular:

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

§ Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A Educação de Jovens e Adultos desse município é mantida pela Secretaria Municipal da Educação através de recursos financeiros oriundos do FUNDEB. O referido município possui duas Unidades Educacionais que oferecem escolarização na modalidade EJA; a Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, com oferta do eixo⁴ I ao V (Ensino Fundamental) e o Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição, com oferta do eixo VI ao VIII (Ensino Médio), sendo que a segunda, é gerida pelo governo do estado.

É importante frisar que o município assegura para os estudantes matriculados na EJA alguns direitos imprescindíveis como: livro didático gratuito, merenda

³ Essas informações foram colhidas em uma entrevista preliminar com o coordenador da EJA, o professor Luís Antonio Sousa.

⁴ A proposta pedagógica da EJA se constitui a partir de dois tempos formativos: **Tempo Formativo I (Aprender a ser)** – Eixos I, II e III (do 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental); **Tempo Formativo II (Aprender a conviver)** – Eixos IV e V (do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental).

escolar, fardamento, transporte escolar, para os alunos da zona rural e professores qualificados. Porém, ainda assim, há registros de muitos casos de evasão proveniente de diversos fatores de ordem social (a exemplo da gravidez), questões econômicas, motivacionais (como, por exemplo, a falta de perspectivas e cansaço), pois muitos desses estudantes são trabalhadores rurais ou vão embora para outras cidades ou estados, em busca de oportunidade de trabalho. Depois de muitos anos fora da escola, alguns alunos, ex-alunos e até mesmo novos alunos voltam a estudar.

Com o intuito de garantir não somente o acesso, mas a permanência desses discentes na escola em estudo, foi criado o Planejamento Estratégico de Fortalecimento da EJA, com o objetivo de traçar metas em parceria com a Secretaria Municipal da Educação e os professores atuantes nessa modalidade de ensino, pois se entende que o trabalho com a EJA requer uma metodologia diferenciada que motive, atraia e garanta a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, onde a pesquisa foi realizada, disponibiliza para a EJA quatro salas de aula, além de uma sala equipada com recursos tecnológicos e um corpo docente formado por professores graduados, especialistas e um mestre. Os dados encontrados nesta pesquisa estão descritos e analisados no capítulo seguinte.

4 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I – VARZEDO/BA: O QUE REVELAM OS DADOS

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Jean Piaget

Conforme já versado nos capítulos anteriores, a EJA sempre foi tratada pelo poder público diferentemente das demais etapas que compõem o sistema básico educacional brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pode-se inferir que esse tratamento desigual esteja associado ao fato de ser esta modalidade de ensino, destinada a um grupo social constituído por sujeitos estigmatizados socialmente, pertencentes às camadas populares, de baixo poder aquisitivo e caracterizado por marcas distintas.

As desigualdades educacionais se constituem, portanto, como um dos elementos responsáveis pela exclusão social. Porém, na busca pela formação que possibilite a reinserção no meio social, muitos indivíduos retornam à sala de aula. Como já discutido em outra seção desse trabalho, a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada pelas idas e vindas ao espaço educacional, marcada, assim, pelas matrículas e abandonos. Porém, nessa reinserção, o apoio da escola é fundamental para que se sintam acolhidos e permaneçam ali.

A seção a seguir trata-se, essencialmente, de uma das partes mais importantes desse trabalho, pois aborda o objetivo principal dessa pesquisa, a investigação dos motivos que concorrem para a evasão dos estudantes da EJA a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I.

4.1. UMA ANÁLISE DA EVASÃO A PARTIR DOS DADOS OFICIAIS

De acordo com dados da Secretaria da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, entre os anos de 2014 e 2015 foram matriculados na EJA 250 alunos,

conforme Tabelas 1 e 2 a seguirem. Desse total, foram aprovados 113 alunos; 25 foram conservados, ou seja, retidos na série/eixo em que estavam e 110 alunos abandonaram a escola. Esse dado de abandono é um indicador que algo precisa ser revisto, pois se trata de cerca de metade dos alunos matriculados.

Tabela 1: Matrícula na EJA em 2014 na Escola Mons. Gilberto Vaz Sampaio I

Série	Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I			Ano: 2014		
SÉRIE/ EIXO	Matrícula Censo	Transferên cia	Matrícul a Final	Aprovado	Conservado	Abandono
EJA I, II, III	14	0	14	3	5	6
EJA IV A	53	0	53	18	1	34
EJA V A	26	0	26	17	3	6
EJA V B	24	0	24	12	1	11
TOTAL	117	0	117	50	10	57

Fonte: Secretaria da Municipal da Educação de Varzedo (2014).

Segundo o que pode ser observado na Tabela 1, no ano de 2014 a menor procura foi nas séries/eixos iniciais (I, II e III), ou seja, apenas 14 alunos. Já no eixo IV "A" observa-se 53 alunos matriculados. Isso é um indicador de que a maior taxa de abandono, representando 40 alunos, fica circunscrita a esses quatro primeiros eixos da EJA. Embora ainda alto, nos eixos V (A e B) o abandono cai para 17 alunos. Esses dados sinalizam a necessidade de maior investimento nos primeiros dois anos da EJA para modificação da realidade da evasão.

Por outro lado, a Tabela 1 também revela que os índices de aprovação são maiores nos eixos V (A e B), representando 29 alunos, enquanto que nos quatro primeiros eixos da EJA o índice de aprovação alcança apenas 21 alunos de um total de 67 matriculados.

Na Tabela 2, a seguir, referente ao ano de 2015, observa-se a manutenção da realidade anteriormente descrita. Nos quatro primeiros eixos há uma maior taxa de abandono representando 37 alunos, enquanto que no eixo V (A e B) esse número

cai para 16 alunos. Também no eixo V (A e B) o número de aprovação alcança 33 alunos, enquanto que nos quatro eixos iniciais esse número é de 30 alunos aprovados, de um total de 73.

Tabela 2: Matrícula na EJA em 2015 na Escola Mons. Gilberto Vaz Sampaio I

Série	Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I					Ano: 2015
SÉRIE/ EIXO	Matrícula Censo	Transferên cia	Matrícula Final	Aprovado	Conservado	Abandono
EJA I, II, III	20	0	20	8	1	11
EJA IV A	53	0	53	22	5	26
EJA V A	31	2	29	18	2	9
EJA V B	29	0	29	15	7	7
TOTAL	133	2	131	63	15	53

Fonte: Secretaria da Municipal da Educação de Varzedo (2015).

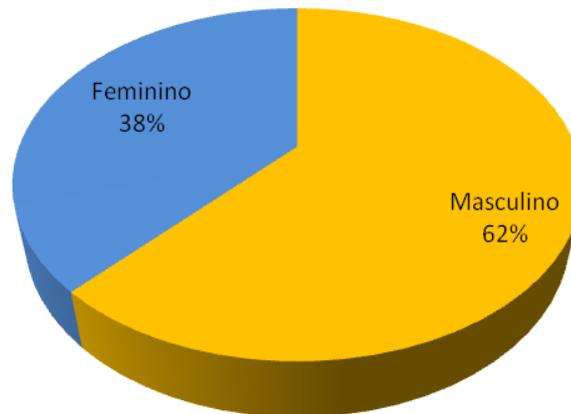
Sobre a evasão, esses dados oficiais ratificam o que se vem discutindo nesse trabalho, que tem sido um problema nessa escola e que é preciso se pensar em uma política institucional, objetivando diminuir o índice de evasão nessa modalidade de ensino, especialmente, no que se refere aos quatro eixos iniciais da EJA.

4.2 UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS QUE ABANDONAM A EJA

A pesquisa realizada permitiu traçar um perfil referente dos jovens e adultos que têm abandonado os estudos na EJA na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, principalmente, em se tratando de: sexo; faixa etária; estado civil; local de moradia; início da vida escolar; frequência e idade de abandono da escola; perfil familiar; opinião dos pais quanto à desistência dos estudos e participação da família em algum programa de transferência de renda do governo.

Do total de participantes do questionário, 31 (62%) são do sexo masculino e 19 (38%) do sexo feminino (Gráfico 1), a seguir.

Gráfico 1: Distribuição percentual por sexo dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I

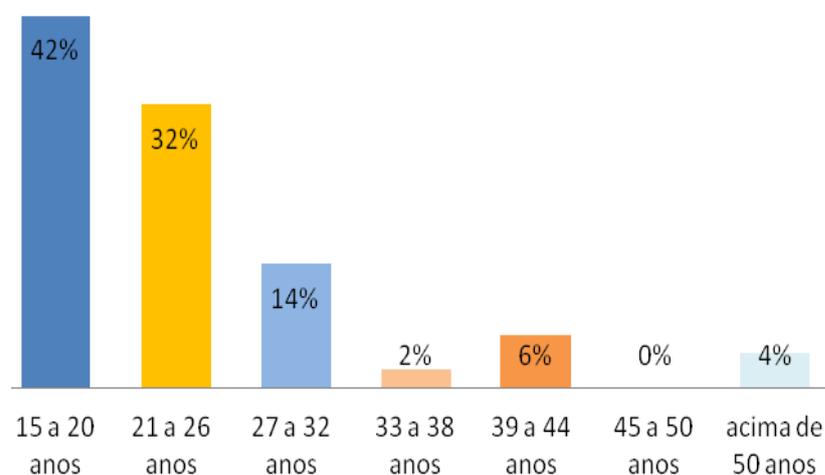


Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Estudos realizados por Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) apontam a preponderância do sexo feminino na Educação de Jovens e Adultos. Porém, essa investigação revela que o maior percentual tanto de alunos matriculados, como alunos evadidos concentra-se no sexo masculino.

Quanto à faixa etária dos estudantes evadidos, observou-se que 42% têm entre 15 a 20 anos de idade; 32% estão entre 21 a 26 anos; 14% possuem entre 27 a 32 anos; 2% entre 33 a 38 anos; 6% entre 39 a 44 anos; e, 4% possuem acima de 50 anos. (Gráfico 2).

Gráfico 2: Distribuição percentual por faixa etária dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

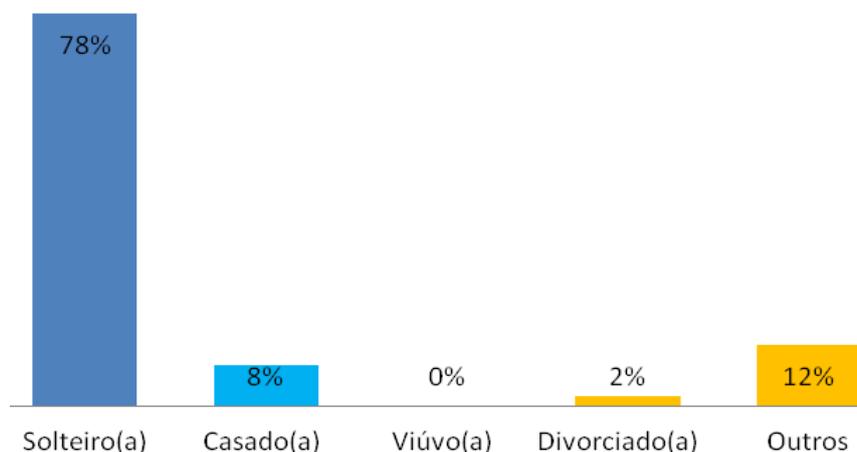
A partir do revelado no gráfico anterior, observa-se que entre a faixa etária de 15 a 26 anos concentram-se 74% dos estudantes evadidos. De acordo com Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), atualmente, os jovens estão precocemente, assumindo responsabilidades dos adultos, o que os levam a abandonar o espaço educacional e, conseqüentemente, acabam se tornando mais vulneráveis socialmente. Ainda, os autores mencionados afirmam que:

Na contemporaneidade, são múltiplos e singulares os desafios e vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos jovens, ainda mais quando os considera em comparação com outros períodos históricos e pessoas de outros grupos etários. (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015, p. 23).

A juventude é, pois, umas das fases da vida na qual se enfrenta muitos desafios, sejam eles impostos pela sociedade, pela família e, até mesmo, pelos pares. A necessidade de manutenção de si ou de sua família, a busca pelo emprego, aliado a outros fatores da sociedade capitalista, como o consumismo e a adequação ao mundo da moda, trazem demandas diversas que terminam colaborando para o abandono da escola pelos jovens.

Outra característica observada relativa ao perfil dos alunos que abandonam a EJA está relacionada ao estado civil. Conforme o gráfico 3, a seguir, 78% dos jovens e adultos evadidos são solteiros, 8% casados, 2% divorciados e 12% declararam que vivem outros tipos de união civil.

Gráfico 3: Distribuição percentual por estado civil dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I

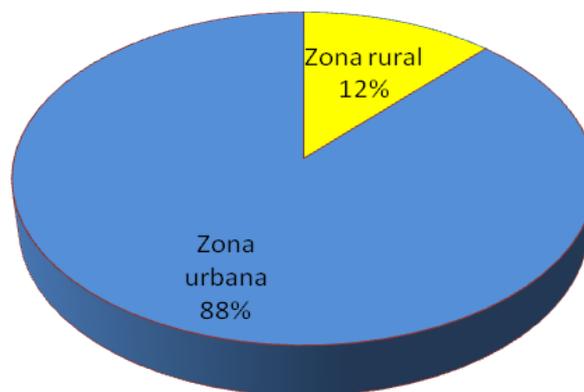


Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Conforme observado, o maior percentual dos respondentes encontra-se no grupo de solteiros. Isso confirma a análise de que as necessidades financeiras assumidas pelos jovens, ainda como solteiros, contribuem para o abandono da escola.

Quanto ao local de moradia, os dados desta pesquisa revelam que 12% dos alunos evadidos da EJA residem na zona rural, enquanto, 88% residem na zona urbana. (Gráfico 4).

Gráfico 4: Distribuição percentual quanto ao local de residência dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



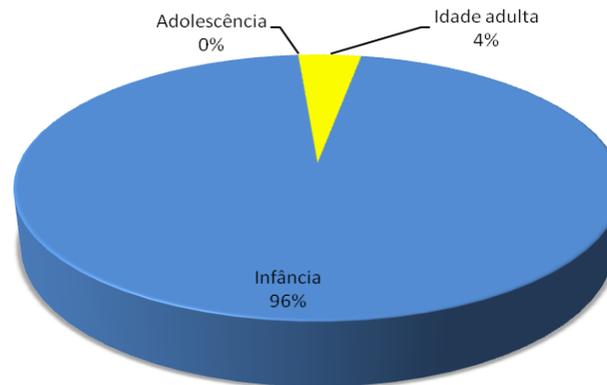
Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Apesar de 63% da população varzedense se concentrar na zona rural, segundo dados do Censo 2010 (IBGE), e 37% na zona urbana, quando se trata de número de matriculados na instituição em análise, há de se observar, no gráfico acima, uma grande diferença no percentual entre alunos do campo e alunos da cidade, ou seja, 88% são da zona urbana e, apenas, 12% da zona rural. Isso pode indicar e, portanto, carece de outras investigações, que muitos dos jovens e adultos que vivem no campo sequer se matriculam na EJA.

Quanto ao início da vida escolar, como pode ser visto no gráfico 5, a seguir, 96% dos participantes da pesquisa informaram que ingressaram na escola na infância e, apenas, 4% na idade adulta. Esse dado revela que embora a maioria dos participantes desta pesquisa tenha iniciado a sua vida escolar em idade regular, por abandonarem os estudos, hoje, fazem parte da EJA. Isso significa que se a

interrupção não tivesse sido feita seria possível, atualmente, terem concluído, pelo menos, a educação básica.

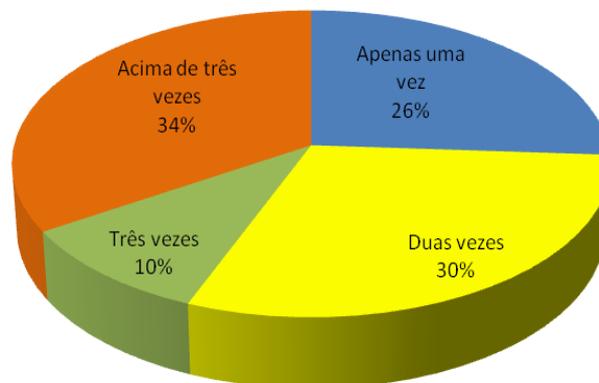
Gráfico 5: Distribuição percentual sobre o início da vida escolar dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Outra característica importante no perfil desses jovens evadidos foi o número de vezes em que abandonaram a escola, sendo que 26% disseram apenas uma vez; 30% afirmaram que abandonaram a escola por duas vezes; 10% abandonaram três vezes e 34%, afirmaram ter abandonado a escola acima de três vezes. (Gráfico 6).

Gráfico 6: Distribuição percentual sobre a frequência de abandono da escola pelos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



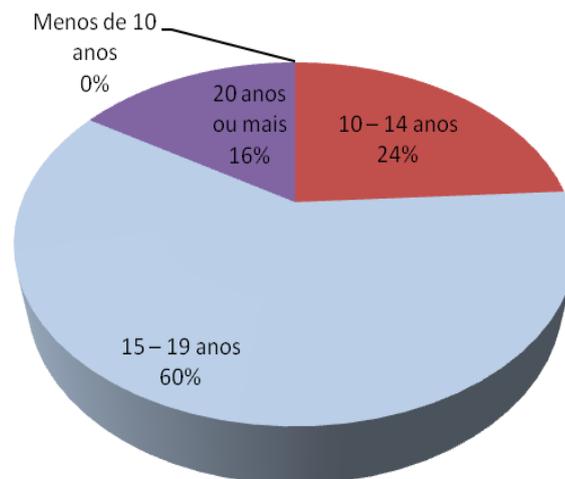
Fonte: Elaborada pela autora conforme nos dados da pesquisa.

A partir da leitura do gráfico, observa-se que a trajetória dos estudantes

da EJA é, geralmente, interrompida e dificilmente encontram-se alunos que nunca descontinuaram os seus estudos. Como posto por Andrade (2004, *apud* CARMO, 2010), que essa prática, de evadir e retornar à escola, é comum aos estudantes da EJA. Esse fenômeno é ratificado nas respostas dos alunos submetidos a esse estudo.

Complementando a questão anterior, os alunos também foram questionados a respeito da idade que abandonaram a escola pela primeira vez, sendo que, o índice mais elevado de abandono ocorreu entre 15 a 19 anos, perfazendo um total de 60%. Seguidamente, 24% abandonaram a escola entre 10 a 14 anos; 16% disseram que esse fato ocorreu a partir dos 20 anos e não houve abandono com menos de 10 anos de idade, como pode ser visualizado a seguir. (Gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição percentual sobre a idade do primeiro abandono da escola pelos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Observa-se que os participantes não sinalizaram ter abandonado os estudos com menos de 10 anos. Nessa faixa etária, há poucos casos de alunos que abandonam os estudos, exceto em circunstâncias de doenças graves ou mudanças de cidade pela família – quando não dá mais para serem rematriculados.

À medida que os indivíduos chegam à adolescência, os casos de abandono começam a se elevar. É importante lembrar que a adolescência é considerada uma fase complexa na vida dos sujeitos devido às mudanças físicas e biológicas que costumam alterar o comportamento humano. Por isso, a escola deve estar

preparada para atender as demandas desse público, devendo ser um lugar agradável e acolhedor, próximo da realidade do adolescente, pois concorre com os atrativos da sociedade globalizada. Segundo Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015),

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 32).

A escola necessita, assim, considerar as necessidades e singularidades de cada indivíduo, buscando formas de proporcionar meios para que esse indivíduo expresse livremente sua cultura e encontre sentido em frequentá-la. “A escola é um espaço de diversidade. Portanto, nela se encontram diferentes culturas – com as consequentes possibilidades de diálogo, mas também de conflitos” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 30). Desse modo, como espaço democrático, a escola precisa dar vez e voz aos que nela estão.

Os jovens estudantes, talvez por causa de pouca maturidade, por vezes, não compreendem a dinâmica da escola e os saberes por ela transmitidos. Desta forma, podem ocorrer conflitos entre ambos como afirmam Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015),

No caso da relação entre juventude e escola, o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e como estes privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas escolas (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 30).

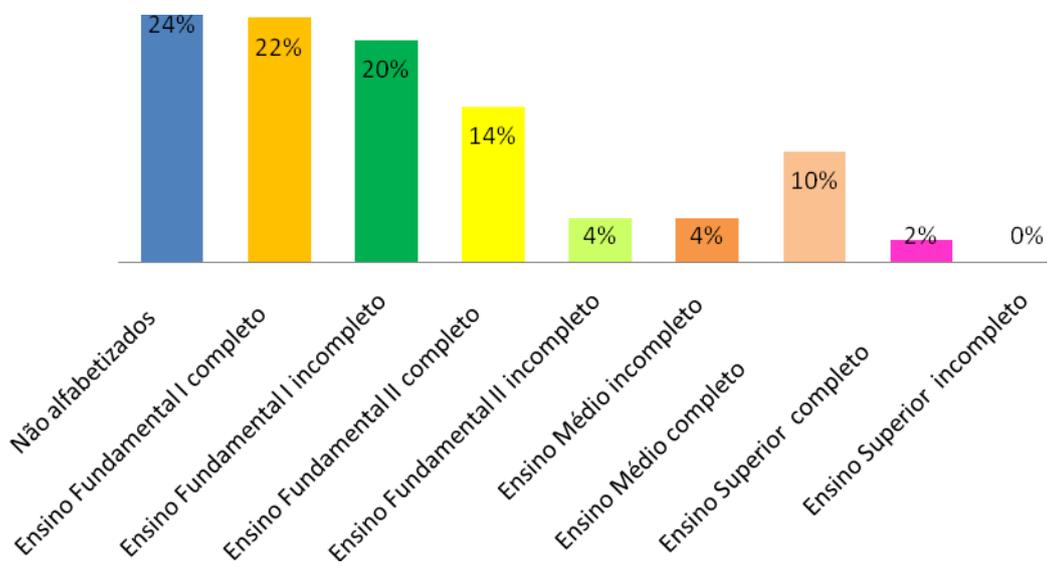
Assim, a escola precisa saber lidar com os conflitos, respeitando os jovens, as suas diferenças, sentimentos e interesses. Considerar a juventude um grupo homogêneo é uma falha da escola, tendo em vista que os interesses dos jovens divergem tanto entre eles, quanto entre os adultos e em relação a esse último, ainda mais.

Além da situação mencionada anteriormente, segundo Carmo (2010), a escola se depara como um problema complexo na EJA, que é a necessidade do aluno trabalhar e concomitantemente estudar, não faltar às aulas ou até não desistir

dos estudos e, a partir dos 20 anos, essa necessidade tende a aumentar, pois precisam ter dinheiro para satisfazer as demandas dessa fase da vida.

Dentre as características do perfil dos jovens que evadiram da escola investigada, a pesquisa contemplou também o perfil familiar desses educandos. No que se refere ao nível de escolaridade dos pais: 24% são analfabetos; 42% possuem o ensino fundamental I (completo 22% e incompleto 20%); 18% possuem o ensino fundamental II (completo 14% e incompleto 4%); 14% o ensino médio (4% incompleto e 10% completo) e somente 2% possuem o curso superior completo.

Gráfico 8: Distribuição percentual sobre o nível de escolaridade dos pais dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Observa-se que 66% dos alunos que evadem da escola têm pais não escolarizados ou no nível inicial do Ensino Fundamental. Isso revela que, quanto mais escolaridade dos pais, mais difícil o abandono da escola pelos filhos.

O reconhecimento dos pais a respeito da importância de manterem os filhos na escola tem se tornado um pensamento muito contundente na atualidade. É importante ressaltar que, de acordo com as respostas, os pais não concordaram com a decisão de abandono da escola (52%). Isso pode representar que a observação do filho sobre a experiência de escolarização de seus pais é mais determinante do que sua opinião acerca da escola. (Gráfico 9).

Gráfico 9: Distribuição percentual sobre a opinião dos pais quanto à desistência dos estudos dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio

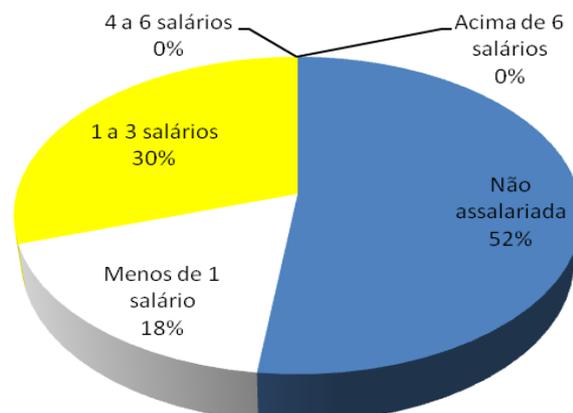


Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Ratificando a informação em que os pais reconhecem a importância dos estudos para os seus filhos, 52% eram contra a desistência; já 26% diziam que a decisão competia a cada um, 12% reforçavam a ideia de que os filhos deveriam desistir dos estudos para trabalhar e 10% não opinavam em relação a essa decisão dos filhos em abandonarem aos estudos.

Outra característica importante na composição do perfil dos alunos que abandonam a EJA é com relação à renda familiar no período de abandono dos estudos. O gráfico 10 a seguir demonstra que 52% dos participantes afirmaram que nesse período suas famílias não eram assalariadas; 30% afirmaram que suas famílias recebiam entre 1 a 3 salários mínimos; enquanto 18% pontuaram que suas respectivas famílias recebiam menos um salário mínimo. Não houve família que possuísse renda a partir de 4 salários.

Gráfico 10: Distribuição percentual sobre a renda familiar no período de abandono dos estudos dos alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I

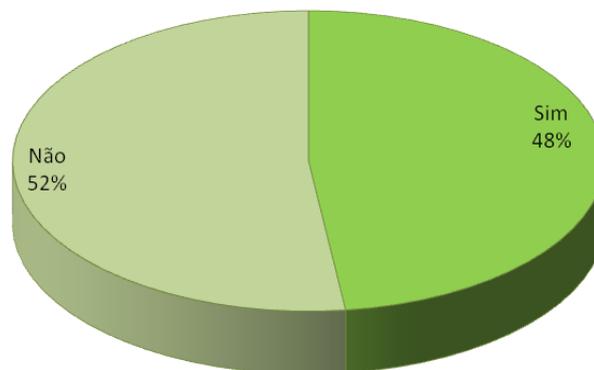


Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

No que diz respeito ao fator econômico familiar observa-se que está relacionado na maioria das vezes com a permanência dos estudantes na escola. Segundo Goveia (1969, p. 91, *apud* CAPORALINI, 1991, p. 24), “A regularidade com que o aluno progride na sequência escolar depende da posição econômica da família que o provém”. Estudantes de famílias mais favorecidas economicamente podem manter-se mais tempo na escola, pois não necessitam trabalhar para ajudar na renda familiar, o que não compromete o uso do tempo para outras atividades.

Conforme os dados analisados torna-se imprescindível estabelecer uma relação dessa pergunta com a questão seguinte em que os participantes foram questionados se no momento de desistência dos estudos seus pais/responsáveis participavam de algum programa de transferência de renda do governo, sendo que 52% dos participantes, afirmaram não receber auxílio financeiro do governo, enquanto, 48% disseram receber. (Gráfico 11).

Gráfico 11: Distribuição percentual sobre a participação dos pais/responsáveis por alunos evadidos no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I em programa de transferência de renda do governo no período de abandono dos estudos



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Os dados analisados até o momento permitem afirmar que a família desempenha um papel significativo no que tange a evasão escolar, tendo em vista que impactos negativos na renda dos pais aumentam as chances dos filhos abandonarem a escola, como afirma Silva (2012),

O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula (SILVA 2012, p. 2).

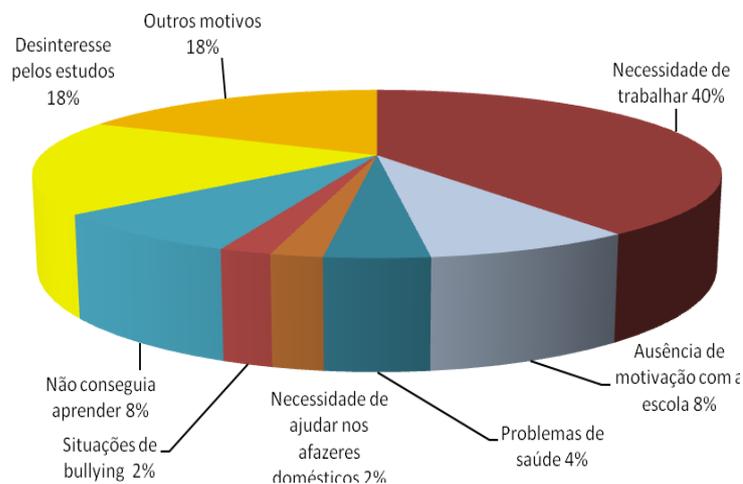
É possível, pois, inferir que a pobreza e a evasão escolar encontram-se entrelaçadas. Há uma relação direta e positiva entre a renda familiar e o progresso escolar. Assim, a evasão escolar não se encontra apenas na trama da escola, pois existem inúmeros fatores que concorrem para o aumento desses índices, desde políticas públicas do governo, a qualidade de ensino, a família e, também, ao próprio aluno.

Mediante a aplicação do questionário, constatou-se que 18% das famílias dos participantes dessa pesquisa possuem renda abaixo de um salário mínimo; 52% não são assalariadas e apenas 48% recebiam auxílio de transferência de renda do governo federal. Entende-se que esses dados podem interferir diretamente para a evasão escolar desses sujeitos.

4.3 MOTIVOS DA EVASÃO NA EJA DA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I

Conforme já visto, a evasão tem sido um grande obstáculo a ser superado pela escola em estudo. Dentre os motivos que mais têm contribuído para que os jovens e adultos deixem de frequentar a escola é a necessidade de trabalhar como fator determinante (40%). (Gráfico 12).

Gráfico 12: Distribuição percentual sobre os motivos da evasão no período de 2014 e 2015 na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

A segunda causa citada como responsável pelo abandono da escola foi o desinteresse pelos estudos que aparece em 18% dos casos. Isso pode representar que a escola precisa rever suas práticas e a forma de abordagem dos conteúdos trabalhados na EJA. É necessário que tais conteúdos sejam percebidos pelos alunos como significativos e passíveis de serem utilizados em seu cotidiano. Essa análise é reforçada pelas causas que são citadas em seguida como, por exemplo, ausência de motivação e o fato de não conseguir aprender, ambas com 8% de repostas.

Logo em seguida, 4% dos participantes afirmaram que o abandono se deu em decorrência de problemas de saúde; 2% sinalizaram necessidade de ajudar nos afazeres domésticos e os outros 2% afirmaram ter sido vítimas de *bullying*. Os 18% restante atribuíram a evasão a outros motivos como: gravidez, morte de familiar, necessidade de cuidar do filho, mau comportamento de alguns colegas e cansaço.

É importante registrar que os motivos a seguir relacionados não foram citados pelos respondentes como responsáveis pela evasão: múltiplas reprovações; distância de casa para escola e dificuldade com transporte escolar; ausência de alimentação escolar; pressão da família para o abandono; precária condição física da escola.

Para fins de análise mais acurada referente aos motivos responsáveis pela evasão a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, na quarta fase da investigação os participantes, com acima de três abandonos da escola, foram submetidos a entrevistas⁵. Como forma de preservar a identidade dos participantes, optou-se por nomeá-los como: Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), Participante 3 (P3)... e, assim, sucessivamente.

A partir do questionamento, a respeito dos motivos que contribuíram para o abandono a escola, apresentam-se, a seguir, alguns dos motivos mais pontuados pelos participantes da entrevista.

As circunstâncias da vida, falta de tempo, cansaço, doença. (P1)

Como falei, sei lá... falta de interesse, dava preguiça no colégio, não queria estudar. Fico um tempo depois eu saio, depois volto. Dá preguiça de fazer dever, ficar sentado direto até nove e quarenta da noite. Eu caía fora. (P2)

⁵ Ressalta-se que só a partir desse item são apresentados os dados da entrevista, em consonância com os dados do questionário, visto que estes fazem parte da mesma categoria, apesar de terem sido levantados a partir de diferentes instrumentos.

Rapaz, eu vou até um bando de vezes pro colégio, chega no meio do ano, as amizade, falta de interesse mesmo, as vezes também vou trabalhar, chego já cansado, não vou pra escola, tudo isso vai levando eu abandonar, ir parano. No outro ano começo de novo, paro de novo e aí vai. (P4)

Trabalho. (P5; P9)

Porque não tenho mente pra estudar, voltava porque meu pai e minha mãe ficava insistino, que tinha de estudar, pra ter uma coisa melhor na vida. (P6)
Cansaço. (P7)

Problema de aprendizagem. (P8)

Falta de oportunidade e tempo também. (P14)

Observa-se o desinteresse, a falta de motivação e o cansaço como motivos recorrentes para o abandono. Porém, dentre esses fatores, o trabalho destaca-se nessa pesquisa – gráfico 12, como o grande responsável pela evasão. Mas, para Carmo (2010),

Colocar o trabalho como a causa principal da evasão é o mesmo que dizer “esse inimigo é invencível, não há como lutar contra ele, os alunos precisam trabalhar”! Logo, por esse raciocínio, estamos diante de um “beco sem saída”, não há o que fazer (CARMO, 2010, p. 219 – 220).

Carmo (2010), ainda afirma que:

[...] essa ideia de ‘beco sem saída’ é um ponto de vista equivocado porque limitado, reducionista e perverso na medida em que lança um véu opaco sobre a origem dos motivos da evasão na EJA (CARMO, 2010, p. 221).

Se por um lado o trabalho é um motivo difícil de combater pela necessidade que muitos têm de se manter ou manter a sua família, os motivos apontados como causas seguintes, como o desinteresse e a falta de motivação e dificuldades de compreender o que é ensinado, podem sofrer ações da escola no sentido de modificação de conteúdos e práticas docentes.

Cruzando os dados dessa pesquisa com outras, Lara (2011) e Faria (2013), há de se perceber que comungam entre si, quando o assunto trabalho é o fator motivacional para a evasão.

Portanto, é preciso que a escola esteja atenta aos fatos mencionados e desenvolva atividades que despertem no seu alunado desejo de estudar de modo que se sintam motivados em frequentá-la. De acordo com Caporalini (1991),

O aluno da escola noturna busca numa sala de aula um pouco mais de educação, uma educação de boa qualidade e que atenda a seus interesses. Se o conteúdo desenvolvido, se a transmissão de conhecimentos não se processa de forma a lhes servir de instrumento para a vida, eles podem ser levados a abandoná-los (CAPORALINI, 1991, p. 41).

Assim, aulas bem planejadas, professores dedicados, metodologias coerentes, ambiente propício, diversificação de práticas pedagógicas, utilização de recursos didáticos adequados aos interesses dos estudantes, conteúdos relacionados com a realidade desses sujeitos, são exemplos de fatores motivacionais indispensáveis para o fazer pedagógico bem sucedido e para aprendizagem significativa, ou seja, aquela em que “[...] o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio” (BARON et al., 2001/2002, p. 38). Desse modo, valorizar o conhecimento prévio é princípio fundamental para que o processo da aprendizagem não seja meramente um acúmulo de informações que, posteriormente, serão descartadas, tornando as aulas mecânicas e pouco significativas, contribuindo muitas vezes para a evasão.

Pensar os motivos da evasão na EJA e tentar propor possíveis soluções torna-se, pois imprescindível, para que esse problema não continue se perpetuando na história educacional. Conhecer e analisar o contexto socioeconômico, histórico e os problemas dos estudantes dessa modalidade de ensino podem ser iniciativas de suma importância para lidar melhor com eles, pois não existe educação sem parceria, sendo uma via de mão dupla.

Por isso, a escola precisa, dentro das suas possibilidades, caminhar ladeada com os seus estudantes, conhecendo, vivenciando e atuando a partir dos seus dilemas. Quando a escola reconhece o aluno como parte primordial do processo ensino/aprendizagem, as chances de que o mesmo abandone os estudos são bem menores.

Já se conhecendo os motivos que os levaram a abandonar os estudos, durante a etapa de entrevistas, os participantes foram questionados sobre os motivos que os fizeram retornar à sala de aula. Sendo apresentadas para esse questionamento, várias respostas, sendo algumas exemplificadas a seguir:

Tentar mais uma vez, pra ver se dá certo continuar a estudar. Meu sonho era de ser professora, ser médica, ou, aliás, ser enfermeira, mais ai meus

parentes não tinha condições pra me botar na escola pra estudar até me formar, ai sei ler um pouquinho e assinar o nome. (P1)

Não tenho trabalho, a gente sem estudo não é ninguém. (P3)

Porque quero concluir. (P9)

Porque eu tenho vontade de me formar, mais a dificuldade é tão grande que às vezes há necessidade de desistir. Eu tento de novo, tenho que desistir de novo. (P11)

Meus filhos, por que eu estudando tenho como ensinar a eles e se eu não sei pra mim, como é que vou ensinar a eles dois?. (P12)

A vontade de estudar. (P14)

A partir do que foi constatado nas falas desses sujeitos, o retorno à escola está justificado mediante três motivos: 1. econômico/profissional: “Não tenho trabalho, a gente sem estudo não é ninguém” (P3); 2. reconhecimento social: “Meu sonho era ser professora, médica [...]” (P14); 3. pessoal: “[...] quero concluir” (P9), ou “Meus filhos” (P12), ou ainda “A vontade de estudar (P14). Motivados por necessidades econômicas, realização e posição social, esses estudantes tentam driblar as dificuldades que os impedem de alcançar os seus objetivos, retornando mais uma vez à sala de aula.

Observa-se que não importa qual seja o motivo, há o reconhecimento da importância da escola. De acordo com Caporalini (1991, p. 90), “[...] o aluno [...] parece saber o valor que a escola tem para ele, bem como da utilidade do conhecimento que ela veicula”. O aluno entende que é na escola que ele pode aprender conhecimentos fundamentais, capazes de facilitar sua inserção no mundo letrado.

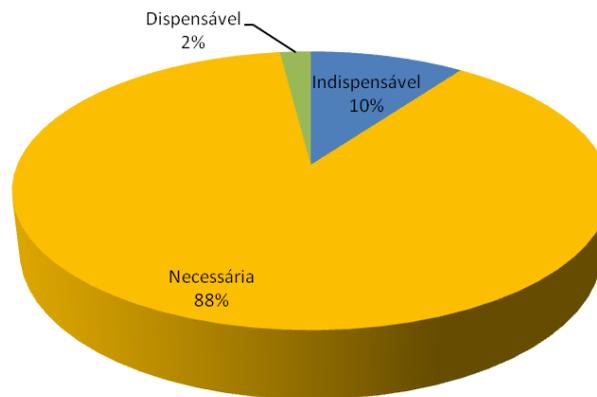
4.4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS EVADIDOS ACERCA DA ESCOLA

As concepções dos alunos que evadiram da EJA acerca da instituição escolar é importante para que se perceba a avaliação social do que se está trabalhando intramuros escolares.

No gráfico 13, a seguir, os participantes foram questionados sobre a importância da escola para suas vidas e 88% dos alunos afirmaram que a escola é

necessária; 10% dos participantes alegaram que a escola é indispensável e, apenas, 2% consideram a escola como dispensável. Esse dado demonstra que 98% reconhecem a importância da escola, para a vida em uma sociedade letrada.

Gráfico 13: Distribuição percentual sobre a importância atribuída à escola pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Como afirma Costa (2013, p. 99), “[...] a Educação de Jovens e Adultos não diz respeito somente ao aspecto da alfabetização e escolarização ou a questão profissional, mas se relaciona com diversos temas [...]”, já discutidos nessa investigação que precisam ser levados em consideração ao se abordar a temática central desse estudo, pois apesar da maioria dos participantes reconhecer a necessidade da escola para suas vidas, diversos fatores discutidos anteriormente contribuem para que estes a abandonem.

Diante do percentual dos respondentes que reconhecem a importância da escola para a sua vida, espera-se contar com uma escola que os veja na sua totalidade. De acordo com Caporalini (1991), uma vez que:

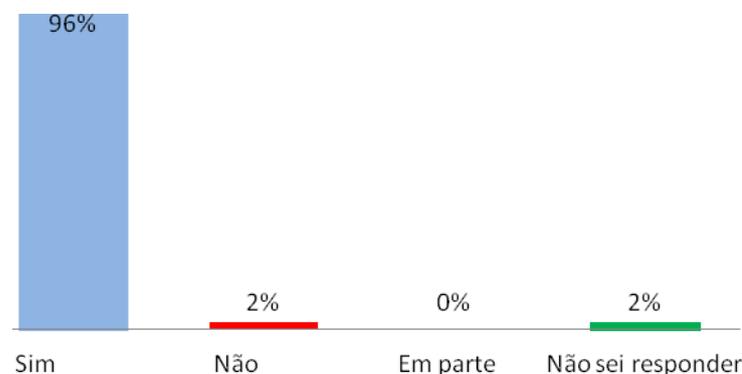
Uma escola comprometida com o interesse das classes trabalhadoras deve ter como preocupação básica a criação de condições para que estas articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu conhecimento num todo homogêneo, de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo (CAPORALINI, 1991, p, 31).

Assim, entende-se que não basta existir escolas e que os estudantes estejam matriculados, é preciso que a escola desenvolva uma política educacional capaz de proporcionar meios favoráveis para que a classe trabalhadora tenha possibilidade de

frequentar as aulas regularmente e usufruir do conhecimento socializado nessas instituições, “[...] para o exercício da consciência crítica, para a construção [...] de uma nova sociedade” (CAPORALINE, 1991, p. 32).

Outro aspecto sobre o qual os participantes expuseram suas concepções sobre a escola foi a respeito da contribuição dos conhecimentos adquiridos na escola para a melhoria da sua vida pessoal e/ou profissional.

Gráfico 14: Distribuição percentual sobre a contribuição dos conhecimentos adquiridos na escola para a melhoria da vida dos alunos evadidos da EJA no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

O significativo, sim, conferido a essa questão, em que 96% dos alunos afirmaram que o conhecimento adquirido na escola contribuiu de alguma maneira para aspectos da sua vida pessoal e/ou profissional, revela o reconhecimento pelos alunos sobre os conteúdos trabalhados pela escola. É possível que tais conteúdos estejam vinculados à leitura, escrita e ao cálculo. Porém, considera-se que “[...] é possível promover uma educação de jovens e adultos que articule escola e trabalho, posto que o conteúdo programático [...] deve partir dos anseios e necessidades dos sujeitos [...]” (COSTA, 2013, p.101).

Esses conteúdos devem estar atrelados ao processo de alfabetização e ao mundo do trabalho, visando agregar valor pessoal e profissional ao processo formativo. Porém, o enfoque deve ser o exercício da cidadania, possibilitando assim, uma reflexão crítica e autônoma do meio em que esses estudantes se encontram inseridos.

Para Caporaline (1991, p. 35), “Não é suficiente, pois que os conteúdos sejam

apenas ensinados ainda que bem ensinados; é preciso que se faça uma conexão ligando-os de forma indissociável a sua significação humana e social”. De fato, os conteúdos serão significativos se conseguirem estabelecer uma relação com as demandas da vida e da sociedade.

Do percentual total, apenas 2% afirmaram que os conhecimentos adquiridos não contribuíram para sua vida pessoal e/ou profissional e mais 2% não responderam. Para Abramovay, Castro e Waiselfisz (2005),

[...] a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2005, p. 38).

Entende-se, então que, a partir de como a escola se apresenta para os estudantes, passa a ser ou não bem aceita por eles. O ato de educar se configura como uma importante ação humana; uma ação de empoderamento que pode, tanto, impelir para o conhecimento ou criar uma barreira de separação entre este e os estudantes.

Reforçando o questionamento sobre a contribuição dos conhecimentos dos conteúdos adquiridos na escola para a melhoria da vida dos alunos, durante a etapa da entrevista, os participantes mais uma vez, sinalizaram positivamente os benefícios que a escola trouxe para as suas vidas. E, assim, alguns pontuaram:

Benefício bom, eu aprendi muito na época que tava estudando. Aprendi a ler muito, hoje eu não passo dificuldade na leitura. Aonde eu vou, eu entendo. Não entendo Inglês, mas falou em Português eu entendo as leituras tudo. É muito bom gostei! Tou me sentindo bem. (P3)

Um monte de coisas. Consegui um trabalho através da escola. Também aprendi alguma coisa. Sei fazer umas coisas também, graças ao colégio, as professoras que sempre me ajudaram. Não era um aluno muito ruim mermo, era um aluno mais ou menos. (P4)

Sei ler, sei escrever, foi bom, foi isso. (P5)

Trouxe boas coisa pra mim. Hoje eu abandonei a escola, mas me arrependo, entendeu? Hoje não tenho um trabalho com carteira assinada, não tenho uma renda com salário maior, ganho pouco, isso me arrependo. (P6)

Muito, aprendi a ler, escrever, a me comportar, só benefício mesmo. (P11)

Pra mim o aprendizado foi maior benefício que consegui do colégio. (P12)

Aprender a viver mais, em conjunto com as pessoas, que a gente está sempre aprendendo mais, tratar bem, ouvir e falar também. Tudo isso ajudou bastante. (P13)

Aprendi muito, aprendi também a respeitar as pessoas, os colegas... Muita coisa. (P14)

A partir dos posicionamentos dos participantes da entrevista, fica evidente o quanto estes reconhecem a relevância social da escola nas suas vidas, principalmente, em se tratando da aquisição do código alfabético e do cálculo. A aquisição da leitura e da escrita, a conquista do emprego, o desenvolvimento das relações interpessoais, para esses sujeitos são benefícios importantes para a sua sobrevivência na sociedade e, graças à escola, puderam realizar essas conquistas.

Além de contribuir para a aprendizagem de conhecimentos formais que os possibilitam a melhoria profissional, a EJA coopera para o desenvolvimento de regras de convivência; revelando-se também como uma modalidade de ensino capaz de contribuir para o exercício da cidadania. Dentro dessa perspectiva, Caporalini (1991), afirma-se que:

A educação dentro desta escola não deve aparecer reduzida, portanto, à pura transmissão e acúmulo de conhecimentos e informações com vistas a uma maior qualificação dos trabalhadores, mas se impõe como necessária para o exercício da consciência crítica, para a construção de uma nova concepção de mundo e de uma nova sociedade (CAPORALINI, 1991, p. 32).

O ato de educar se sobrepõe às questões meramente profissionais, pois se entende que a educação é base sobre qual a vida deve ser alicerçada. “[...] a educação, especificamente humana, [é pois] um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 106).

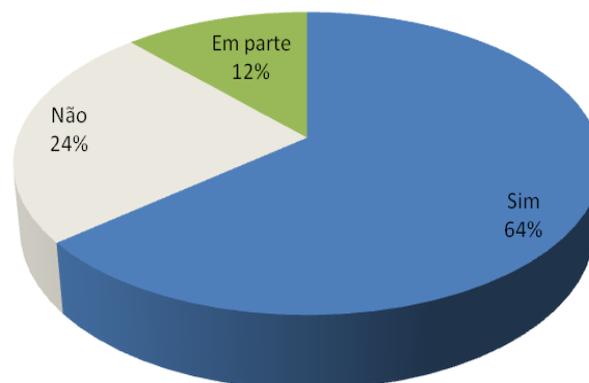
Uma sociedade justa e democrática preza por uma educação que visa o desenvolvimento pleno dos seus cidadãos. Além disso, “O ato de educar presume, no educador, capacidade para educar e, no educando, aptidão para receber a educação; em outras palavras, sua educabilidade ou perfectibilidade” (HANNOUN, 1998. p. 17). Efetivamente a ação educacional envolve posturas diferenciadas, ou seja, humildade e capacidade dos indivíduos de estarem sensíveis às mudanças por ela ocasionadas.

A educação deve ser compreendida como um instrumento potencializador, a

serviço da democratização do saber, da socialização, do diálogo entre os indivíduos, do despertar da consciência, dentre outros tantos benefícios. A educação também é “[...] o empreendimento da humanidade, que, num movimento de revolta libertadora das determinações externas e construtora da pessoa, decide participar do traçado de seu próprio perfil” (HANNOUN, 1998. p.15). Em suma, pode se dizer que a educação é base da humanidade, o princípio das transformações interna e externa.

Os participantes da pesquisa também manifestaram suas concepções sobre o tipo de atividade desenvolvida no âmbito da escola, sendo que 64% responderam que a escola desenvolvia alguma atividade que favorecia permanência deles no espaço escolar; 24% disseram que não e 12% afirmaram que em parte. (Gráfico 15).

Gráfico 15: Distribuição percentual a respeito da concepção dos alunos evadidos da EJA no período de 2014 e 2015 da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I sobre o favorecimento da permanência na escola a partir das atividades desenvolvidas



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

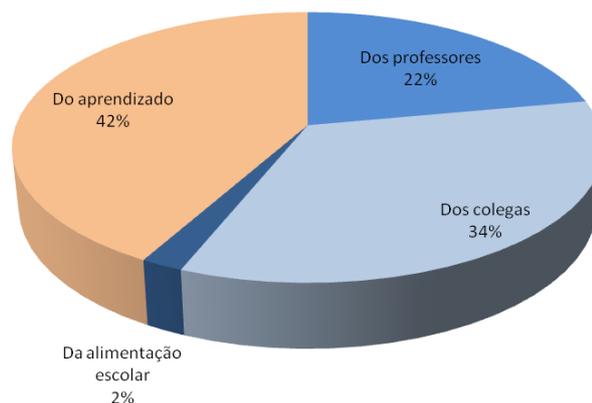
Embora mais da metade dos alunos evadidos reconheçam que a escola desenvolve atividades que favorecem a sua permanência, 36% ainda respondem que isso não é uma realidade plena, significando que a escola precisa repensar as atividades por ela propostas. Como foi mencionado anteriormente, o ensino noturno possui suas particularidades e, para se tornar exitoso, precisa ser repensado, devendo se aproximar da vivência e da realidade do seu público. Caporalini (1991), adverte que:

Ao se tentar repensar o problema da escola noturna regular de 1º grau em termos da redefinição das suas metas e objetivos, voltada para os interesses das classes trabalhadoras, devem-se repensar, também, os conteúdos e os métodos englobados nesse processo educativo, o que implica uma série de decisões (CAPORALINI, 1991, p. 32).

Portanto, além de se priorizar o letramento e a relação com o mundo do trabalho, é indispensável que a escola referencie socialmente os conteúdos a serem ministrados, bem como, selecione adequadamente os métodos a serem utilizados para que, de fato, o processo educativo seja efetivado.

Ainda acerca das concepções dos alunos evadidos sobre o que mais gostavam no período em que frequentavam a escola, 42% afirmaram gostar mais do aprendizado; 34% afirmaram gostar dos colegas; 22% dos estudantes declararam gostar dos professores, sendo que, 2% revelaram que gostavam mais da alimentação escolar (Gráfico 16).

Gráfico 16: Distribuição percentual a respeito do que os alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015 mais gostavam na escola



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Para esses estudantes que afirmaram gostar mais do aprendizado, acredita-se que veem nos estudos uma possibilidade de mudança de vida e de melhores oportunidades de trabalho. Para Delors, (2011) citado por Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015),

O acesso à educação significa a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão (DELORS 2012 *apud* ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFSZ, 2015, p. 37).

A educação pode contribuir positivamente na vida dos sujeitos, diminuindo as diferenças econômica, social, étnica, dentre outras que só fazem a sociedade

retroceder.

Outro dado revelador é que 56% dos estudantes evadidos fazem menção às relações estabelecidas, com colegas ou professores, no espaço escolar como o mais significativo em suas experiências. Isso significa que para o jovem e adulto a escola é também um espaço social importante, onde laços são firmados, mostrando o reconhecimento de que se aprende com um ato de comunhão, e não com um ato de isolamento. Nessa perspectiva, entende-se que uma prática pedagógica eficaz busca favorecer a aprendizagem colaborativa e compartilhada.

Complementado o que foi perguntado no questionário, os participantes da entrevista foram interrogados sobre quais são as suas principais lembranças sobre a escola e algumas respostas podem ser conferidas a seguir:

Saudade dos professores, colegas, estudar. (P1)

Meus colegas, meus professores. (P2; P7)

Dos meus colegas que eu estudava, estudava junto comigo, das minhas professoras que... Ave Maria, eu amava muito minhas professoras e da merenda que quando dava o horário de merendar eu já pedia a Deus pra vim o horário pra merendar pra eu comer logo, não tava aguentando mais. (P3)

Pra falar verdade eu não tenho lembrança boa do colégio não. Porque o diretor, no tempo do diretor [menciona o nome] era boa, mais passando os tempo foi mudando, mudando os professores também era bom. Agora o colégio em si não tava agradando não. (P12)

Só o aprendizado mesmo, a gente consegue lembrar dos professores, como tinha dito antes, interessado pra ensinar, quando a gente vê assim, a gente lembra, aquela pessoa tentou me ajudar muito. (P13)

Eu aprendi e fiz novas amizades e conheci novos professores. (P14)

Observa-se que poucos alunos fazem referência ao ensino e aprendizado, pois as maiores lembranças citadas dizem respeito às relações estabelecidas no espaço escolar. Outro fato que chama atenção, nas falas de P12 e P13, é a percepção de que a qualidade da escola também vem se modificando ao longo do tempo. Na relação com os professores, observa-se que as estratégias de ensinar e abertura para o diálogo, o saber ouvir, opinar livremente, são atitudes positivas que geram confiança. Araujo, Costa e Reis (s.d.), asseguram que:

Ao longo do ciclo da vida o sujeito constrói e desenvolve os aspectos cognitivos e afetivos interagindo com o meio e com os outros sujeitos e, embora pouco percebida na sala de aula, a razão e a emoção alternam-se, sendo a afetividade, corrente que une os indivíduos favorecendo a

ampliação do modo de sentir, perceber a si próprio e ao outro (ARAÚJO; COSTA; REIS [s.d.], p. 5-6).

Como seres sociais, os sujeitos sentem a necessidade de estar interagindo entre si. Nesse processo de interação é possível que ampliem seus conhecimentos e desenvolvam aspectos afetivos, criando uma imagem positiva sobre si mesmo e dos outros, cultivando boas relações intra e interpessoal. No que diz respeito à lembrança dos professores, Alvares (2006) afirma que:

Se ativermos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, veremos que o que permanece em relevo, na memória, não são os conteúdos mas fundamentalmente os professores. A figura do professor volta como aquele que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém que nada aprendemos, ou até como aquele sujeito com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua (ALVARES, 2006, p. 57)

O papel e a representação do professor são notórios na vida dos educandos. Embora, em alguns casos essa representação aconteça de forma negativa. Sua postura em sala de aula é o determinante para ser amado ou mesmo odiado.

Em consonância com a discussão anterior envolvendo a assunto referente a relações humanas, na entrevista, os participantes foram perguntados como se relacionavam com a direção, coordenação, professores, funcionários e colegas. E, assim, alguns afirmaram:

Normal. (P2)

Ótima, ótima, ótima. Não tenho o que dizer de nenhum deles. Maravilha. (P3)

Com todo mundo nunca tive problema não. No dia que eu não queria ficar, ficava até merendar. Depois que botaram essa merenda logo na chegada, mesmo então pronto, só chegava e merendava e ia embora, nem perturbava ninguém, nem ninguém me dizia nada, eu ia fazia minha parte e ir embora. (P4)

Boa parte bem, metade não me relacionava muito bem não. Professor era ignorante. (P5)

Rapaz, têm umas pessoa que é gente boa, tem umas que não, trata a gente mal. (P7)

Sempre, às vezes tinha algum problema, os alunos ficavam perturbados, não deixava ninguém quieto, atrapalhava alguma coisa. Não tinha problema com eles (direção, professores). (P8)

Não era muito boa não. A questão de eu ser muito nervosa, muito estressada não chegava ser muito boa não. (P14)

A afetividade é uma das características indispensáveis na relação professor/aluno e uma das condições relevantes para a aprendizagem e pode contribuir evitando a evasão. Segundo Araujo, Costa e Reis (s.d):

Acreditamos que o principal meio para evitar essas evasões e amenizar o reflexo das dificuldades em sala de aula, está na atenção, compreensão e no carinho, ou seja, na afetividade, que favorece o processo de ensino aprendizagem dos educandos fazendo com que eles permaneçam na escola (ARAUJO; COSTA; REIS, [s.d.], p. 1).

A educação numa perspectiva humanitária torna os indivíduos mais solidários, mais afetuosos, mais conscientes dos seus direitos e deveres. Educar é um ato que envolve emoção, afeto e mudança de postura. Também pode ser considerado como um processo de desconstrução/reconstrução humana, pois diz respeito a acolher o outro e respeitá-lo em sua individualidade e peculiaridades.

Ainda, sobre a temática afetividade, os alunos foram questionados se sentiam acolhidos na escola. Dentre as várias respostas, analisa-se algumas:

Acolhida. Fui sortida umas três veis. Tudo é beneficio. Fui beneficiada. (P1)

Sentia, tinha gente que gosta de mim, isso é importante também. (P2)

Sim, por isso, pela amizade, o diretor, uma pessoa boa, era um lugar bom ali onde eu tava, tava tranquilo. (P4)

Não, era traquino. (P6)

Sentia, porque os professores e os diretores nunca foro contra mim, em momento algum. (P7)

Sim, sou tratado bem, sim, mas tem umas coisa ruim. Ali na hora que a gente vai merendar mermo, tem umas pessoas que oia com uma cara feia, sabe? (P8)

Sentia bem, tinha professora que contava novidade boa. (P9)

Sentia, tudo mundo me tratava bem, até hoje. (P10)

Eu sentia, sempre tive respeito. (P11)

Não, eu sempre me sentia um pouco meio excluída. Eu não sei porque eu sou negra ou porque eu tenho problema na perna. Alguns professores não, mas outros a gente percebe assim na cara, né? Que é mais afinidade com uns, por exemplo, comigo se eu levar um mês sem ir pro colégio ninguém nunca perguntou porque essa menina não tá vindo. Já a mais clarinha, mais extrovertida todo, mundo pergunta. (P12)

Pelas entrevistas realizadas, constata-se que a maioria dos participantes demonstrou se sentir acolhidos pela escola. Esse acolhimento pode ser um princípio fundamental para a entrada e, possivelmente, a permanência no espaço educacional. Embora na escola em estudo, mesmo os estudantes se sentindo acolhidos, a evasão continua presente. Segundo Araujo, Costa e Reis (s.d.),

É na EJA que se percebe a necessidade de copleensão e estímulo por parte do professor para a superação das dificuldades e desafios que muitos encontram em seus caminhos, sendo gerados muitas vezes pela falta de acolhimento da escola, pelo desestímulo o que pode ocasionar uma posterior evasão (ARAUJO; COSTA; REIS [s.d.], p. 2).

As atitudes de empatia e confiança emergidas por esse sujeito – professor – contribuem para que o aluno sinta-se parte integrante do processo educacional, favorecendo também o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e a busca para a construção do seu conhecimento. “O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo professor de jovens e adultos, possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito” (ALVARES, 2006, p. 59). O gesto do professor pode se algo determinante na vida do educando. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 2011, p. 43). Um gesto, talvez simplório, pode ser algo muito construtivo para o educando, vindo a contribuir para a melhoria de vida desse sujeito.

Entretanto, na entrevista dois dos participantes afirmaram não se sentir acolhidos pela escola. No primeiro caso, o P6 alegou que apresentava um comportamento não aceitável pela escola: “era traquino”. Já no segundo caso, o P12 argumenta se sentir excluído do espaço escolar, pelo fato de ser negro e apresentar uma deficiência física. A baixa autoestima é uma característica que acompanha o aluno da EJA e o faz, muitas vezes, retroceder ou não progredir nos seus estudos. Portanto, isso deve ser motivo de preocupação e investimento por parte da escola que deve rechaçar toda e qualquer atitude discriminatória ou preconceituosa.

Ainda na entrevista, buscou-se saber dos estudantes, se a escola atendia aos seus interesses. A partir das respostas assegura-se que, a maioria tinha os seus interesses atendidos, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Ah, muito. Eu gostei, é do meu interesse, muito do meu interesse e num achei nada ruim não, muito bom. Os estudos foi bom. É bom demais. (P3)

Sim. (P2; P4; P6; P8; P10; P11; P14)

Algumas vezes, sim, algumas vezes não. Tinha vez que era muito rígido. Tinha vez que era legal. (P5)

Tudo que tinha me interessava, sempre fui bem atendida. (P10)

Às vezes sim e às vezes não porque, geralmente, muitos alunos são fraco no aprendizado e os professores muitos entendiam, já outros não. (P12)

Com certeza. Às vezes tinha dificuldade de pegar. Tudo que tá na escola é importante. De dois anos pra cá estudei, procurei a ter o máximo de atenção aos professores, porque eles estão ali pra ajudar e a gente ali pra aprender. (P13)

De acordo com os posicionamentos desses participantes, observa-se que para a maioria, a escola atendia aos seus interesses. Embora alguns participantes sinalizaram, que os atendia em parte. Na fala de P5, se observa que, esse não atendimento pleno dos seus interesses, está relacionado mais as normas do que, propriamente, às questões pedagógicas.

Já P12, por sua vez, ao dizer que a escola às vezes atendia ao seu interesse, estava se referindo àqueles professores, que segundo esse participante, não compreendiam as limitações de aprendizagem de muitos alunos. Ressalta-se que esse participante faz parte daqueles 8% que sinalizaram no questionário, no (gráfico 12), que a dificuldade de aprendizagem foi o motivo que contribui para evadirem.

Conhecer e respeitar as particularidades, as limitações e o tempo de aprendizagem dos estudantes da EJA é um dos princípios que norteiam essa modalidade de ensino. Embora não seja uma tarefa fácil – o que não exime ao professor essa responsabilidade –, tendo em vista que o docente se depara com diversos obstáculos que vão desde turmas multisseriadas, falta de formação continuada, falta de materiais didáticos que atendam as necessidades dessa faixa etária, dentre outras questões.

Considerando todos esses problemas, reforça-se a necessidade do educador estar atento as demandas desses sujeitos, pois, pode favorecer a permanência em sala de aula. Além disso, destaca-se a importância do educador não apenas ver o seu aluno, mas olhar no íntimo desse sujeito, pois, “A distinção entre ver e olhar emerge de uma prerrogativa na percepção do homem contemporâneo, surge da necessidade de enxergar o que há por trás das aparências” (ALVARES, 2006, p. 30). O olhar é uma ação mais acurada, uma vez que exige uma prudência na análise dos fatos e na tomada de decisões.

Esse olhar voltado para o estudante da EJA é o olhar que abraça, que acolhe e que acredita na capacidade de cada sujeito em superar as dificuldades e os desafios que os tentam impedir de crescer na vida educacional. É também um olhar que investiga e aponta o caminho a ser seguido. Além de atender aos interesses da maioria dos respondentes da entrevista, como relevam os dados dessa pesquisa, os participantes também foram questionados se a escola oferecia material didático, merenda, fardamento e qual importância dessa ação para as suas vidas.

Era importante, porque muitas vezes a gente não tinha dinheiro pra comprar os materiais, também. (P4)

Sim. Já economizava no bolso. (P5)

Sim, porque nem todos tinha dinheiro para comprar fardamento escolar. (P6)

Sim, tem gente que sai do trabalho, nem horário prá jantar, essas coisas, ai vai logo pro colégio. Chega lá, merenda. (P7)

Sim, era importante para conservar a escola, porque a escola sem fardamento fica meio estranho, fica certo, não fica bagunçado. (P8)

Sim, porque até incentiva mais os aluno. (P9)

O livro tinha, fardamento a gente tinha que comprar, merenda tinha. Achava normal. (P10)

No ano passado sim, agora esse ano fardamento a gente teve que comprar. E a merenda tava meia fraca que era só suco e bolacha. (P12)

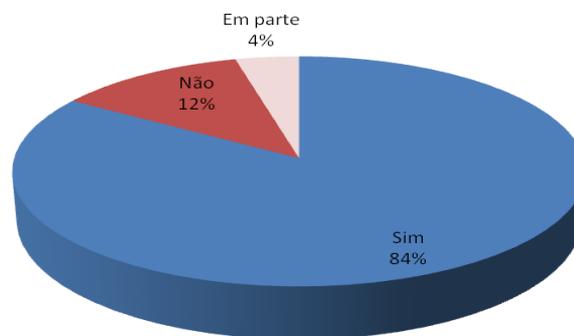
Material não, mas merenda e fardamento sim. Com certeza era importante porque era uma forma de também ajudar a gente que às vezes a gente não tem um trabalho para poder comprar fardamento e o colégio dava e não só isso como a alimentação também. (P13)

Garantir essas condições básicas para os estudantes é assisti-los nas suas necessidades, favorecendo meios para que frequentem a escola. Ressalta-se que muitos deles encontravam-se desempregados, outros possuíam baixa renda e outros viviam da execução de atividades desenvolvidas esporadicamente. Com isso, o pouco que conseguiam ganhar era para própria subsistência e de sua família. Assim, o oferecimento da alimentação escolar, do material e do fardamento reforça a possibilidade de permanência na escola.

4.5 SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS DOS ALUNOS EVADIDOS ACERCA DA ESCOLA

As últimas questões colocadas pelo questionário objetivaram conhecer a situação atual e as perspectivas dos participantes da pesquisa. Quanto ao sentimento acerca da decisão de abandonar a escola, 84% afirmaram se arrepender de ter abandonado a instituição escolar, como pode ser verificado no gráfico 17, a seguir.

Gráfico 17: Distribuição percentual quanto ao sentimento dos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015 acerca do abandono da escola



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Na entrevista os participantes igualmente foram perguntados sobre o sentimento acerca da decisão de abandonar a escolar, sendo algumas das respostas apresentadas a seguir:

Muito. Porque eu acho assim, que o estudo é tudo na vida, eu pra mim acho que o estudo é tudo, significa algo muito importante por que hoje procuro um trabalho bom e não consigo e todos os trabalhos que vou pergunta se tem curso, se estudou até que série, aí eu chego e digo que só estudei até a quarta série, dai chego meu currículo e eles não me chamam por causa da minha série. (P3)

Rapaz, eu mesmo não muito. Eu vejo um bando de gente que estuda e muita vez tá pior que eu, tem gente formada ai se batendo pra p..., do jeito que a coisa tá hoje. (P4)

Num tanto sim, no outro não. (P6)

Me arrependo, porque ficou muitas coisa pra trás, né? Dependeu do estudo, talvez tivesse ido adiante estaria num emprego melhor, estaria até num setor mais em conta, mas através do estudo. (P10)

Demais porque cada vez que a gente para de estudar é um atraso na vida da gente. Se eu tivesse estudando, hoje eu já taria formada sem contar que

poderia tá fazendo uma faculdade e agora daqui a recuperar esse tempo todo se recuperar mais, né? (P12)

É, perde né? A gente já perdeu na infância e a gente teve a chance de estudar agora, a gente sempre perde a oportunidade às vezes o mercado de trabalho exige muito conhecimento, a leitura então a gente se arrepende. (P13)

Sim, porque os estudos é muito importante né? Hoje a gente não consegue um trabalho, não consegue nada se não tiver um estudo. (P14)

Esse arrependimento a que se referem os estudantes pode estar diretamente relacionado ao fato de 74% dos participantes se encontrarem desempregados. É importante lembrar que, quando questionados no gráfico 12, já discutido, anteriormente, sobre os motivos de terem abandonado os estudos, 40% dos participantes apontaram como motivo para a evasão, a necessidade de trabalhar.

O trabalho pode ser descrito como um dos principais pontos no que diz respeito à ponderação entre estudo e trabalho. Segundo Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015),

Para muitos jovens, o trabalho aparece como um dos principais temas de interesse para sua vida, para sua identidade, como um direito importante para sua cidadania e, principalmente, como uma necessidade para obtenção de recursos financeiros (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFSZ 2015, 41).

Considerando que os estudantes da EJA são oriundos de famílias de baixa renda, sem o trabalho a sobrevivência torna-se mais difícil. Além disso, vivem em uma sociedade capitalista que privilegia o consumismo. Os jovens, na sua maioria, são instigados a ostentar a moda ou a possuírem os mais modernos aparelhos celulares, por exemplo, para se sentirem inseridos nos seus grupos sociais.

Nesse jogo entre escola e trabalho, geralmente o trabalho tende a vencer, por conta desse contexto, embora os jovens reconheçam que sem os estudos dificilmente conseguirão melhores oportunidades trabalho e, conseqüentemente, sentem a necessidade de voltar a estudar.

Para P10 a ausência dos estudos significou uma quebra de oportunidade para a inserção em um emprego melhor. De acordo como a resposta desta participante, como assevera Caporaline (1991),

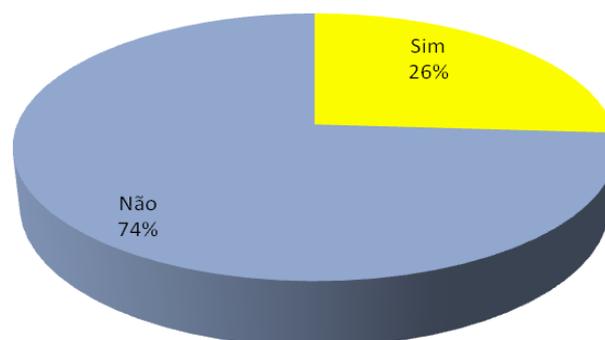
[...] suas aspirações educacionais e profissionais associam-se à possibilidade de mudar as características de suas relações de trabalho

através da expectativa de uma profissionalização que possibilite penetrar diferentemente no mercado formalizado (CAPORALINE, 1991, p. 88).

De fato, o mercado formal tem buscado admitir trabalhadores que apresentem melhor qualificação profissional, isso porque o mundo tecnológico está muito presente nas empresas e exige pessoas habilitadas para operar máquinas. Dessa forma, quem não se apresenta habilitado para tal função e/ou outras que exigem um maior grau de escolaridade, fica fora do mercado de trabalho ou exerce funções de baixa remuneração ou trabalho braçal que exige muita força física. “[...] talvez tivesse ido adiante estaria num emprego melhor [...]” (P10).

No que se refere ao campo de atuação profissional dos participantes, um trabalha como ajudante de pedreiro, uma como doméstica, dois atuam como motoristas, duas são diaristas, um cabeleireiro, cinco atuam como auxiliar de produção, dois como vendedores ambulantes, dois são mecânicos, dois pedreiros, quatorze lavradores e dezoito declararam não possuir uma profissão e nessa categoria, contatou-se um elevado número de pessoas desempregadas, 74% conforme Gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18: Distribuição percentual quanto à inserção no mundo do trabalho pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio no período de 2014 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Dentre os participantes na faixa etária entre 18 a 26 anos, poucos exercem trabalho formal e com carteira assinada. A maioria é composta por lavradores ou por pessoas que desenvolvem atividades informais. Alguns sinalizaram que não exercem profissão alguma.

Na fase da entrevista, dos 14 (quatorze) participantes, apenas seis disseram ter filhos e esse número varia entre um a três, sendo que a maioria tem dois filhos.

Ainda, no que se refere à perspectiva dos alunos em relação a escola, na entrevista foram questionados sobre como é a escola que desejariam frequentar se um dia retornarem aos estudos.

Hoje em dia eu não penso mais eu voltar a estudar, não, que eu já tentei tantas vezes e desistir, não penso nisso mais não. (P4)

Com ar condicionado, cadeira boa, livro, tudo, professores menos arrogante. (P5)

Os professores ensinar mais, saber se dá com os aluno, porque não é todo sabe se dá com os aluno. (P6)

A merenda tem que ser boa, os aluno ser mais comportado. Tem funcionários que trata a gente bem, sabe tem uns que sim, tem uns que não, eu trocava os funcionários, o portero, sabe? E quem bagunçasse no colejo, saia. (P7)

Acho uma escola ótima, não tenho do que reclamar, não. (P11)

Uma escola com porteiros educados com professores também, que a maioria dos professores lá, são professores acho que só porque tem um diploma mesmo, porque são uns cavalos de ignorante e uma escola limpa, cheirosa que conquistasse os alunos e não que expulsasse porque, quando eu estudava expulsa qualquer aluno. (P12)

Para essa questão, os participantes se posicionaram de diversas formas, revelando fracassos, desânimos, desejos, rejeições, insatisfações e satisfações. Devido às tantas tentativas fracassadas, P4, afirma que: “Hoje em dia eu não penso mais eu voltar a estudar, não, que eu já tentei tantas vezes e desisti, não penso nisso mais não”. P4. A realidade desse sujeito é marcada por um par antitético, a saber: “tentei/desisti”.

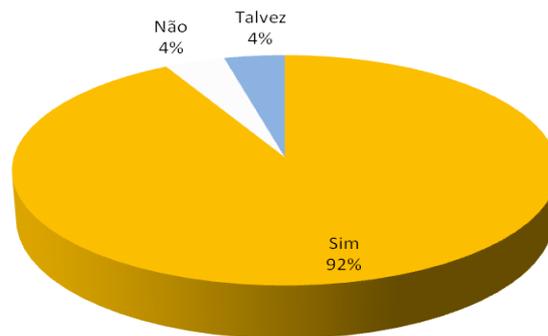
À medida que o estudante tenta se manter na escola, mas não consegue, a tendência é abandonar de vez os estudos. Dessa forma, é possível dizer que esse estudante sente-se excluído do espaço educacional, pois, conforme Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 40), “Na escola, a exclusão se dá principalmente por meio do desempenho escolar, da repetência, do abandono e da evasão”. Esses fatores têm contribuído, significativamente, no processo de exclusão, visto ser muito frequente na educação de jovens e adultos.

Já P5, P7 e P12, desejam uma escola que promova o bem estar físico, se adequando a um padrão de boa qualidade, “com ar condicionado, cadeira boa; A merenda tem que ser boa; uma escola limpa, cheirosa”. Como os estudantes passam boa parte do seu tempo na escola, de fato, é preciso que seja um lugar

agradável, no qual todos se sintam bem em frequentá-la. A condição do espaço físico também é importante no processo educacional, pois atrai a atenção dos estudantes e proporciona bem estar.

Nas falas de P5, P6 e P12 observa-se, mais uma vez, a importância da relação com o docente: “[...] professores menos arrogante”. (P5) ou “[...] saber se dá com os alunos”. (P6). É importante ressaltar que “[...] a figura do professor é potencializadora do clima emocional positivo na sala de aula, despertando os educando para o processo ensino-aprendizagem” (ARAUJO; COSTA; REIS, [s.d.], p. 3). Quanto aos planos de retorno à escola, 92% afirmaram ter essa pretensão, conforme Gráfico 19 a seguir.

Gráfico 19: Distribuição percentual quanto aos projetos de retorno à escola pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

O gráfico 19 revela que quase a totalidade dos participantes dessa investigação deseja voltar à escola, reconhecendo a importância desta para suas vidas. Esse projeto de retorno à escola pode estar sendo gerado pelo desemprego e este, por sua vez, pode estar ligado diretamente à falta de formação educacional e/ou profissional.

Segundo Topel e Ward (1992 *apud* CAMARGO; REIS, 2007), o desemprego tem alcançado um alto percentual de jovens e adultos em todo o país e entre os mais jovens esse dado é mais elevado, pois quando há redução de atividades e, as empresas necessitam diminuir o capital humano, optam em demitir os jovens por conta da pouca experiência profissional.

Corroborando com os autores acima mencionados, Gandra (2016, p. 1), afirma que, segundo José Ronaldo de Castro Souza Júnior, coordenador do Grecon, em entrevista a Agência Brasil, “[...] em situação de crise, o mercado costuma

contratar pouco as pessoas jovens, porque não só desconhece o histórico de trabalho [mas] porque elas têm menos experiência”. Quando o mercado de trabalho enfrenta crise econômica, aliada a redução de atividades, os jovens que tentam encontrar emprego, se deparam com a problemática da falta de conhecimento para determinadas atividades que exigem experiência.

De acordo com Gandra (2016), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, divulgou em 10 de junho de 2016, uma Carta de Conjuntura, a qual traz dados sobre o aumento do desemprego entre os jovens. Ela ainda afirma que,

De acordo com o documento, os jovens na faixa etária de 14 a 24 anos foram os mais afetados pelo desemprego no primeiro trimestre deste ano. Entre esses jovens, o desemprego subiu de 15,25% no quarto trimestre de 2014 para 20,89% no mesmo período de 2015, avançando entre janeiro e março de 2016 para 26,36%. Entre os adultos até 59 anos, o desemprego atingiu 7,91% no acumulado deste ano até março (GANDRA, 2016, p. 1).

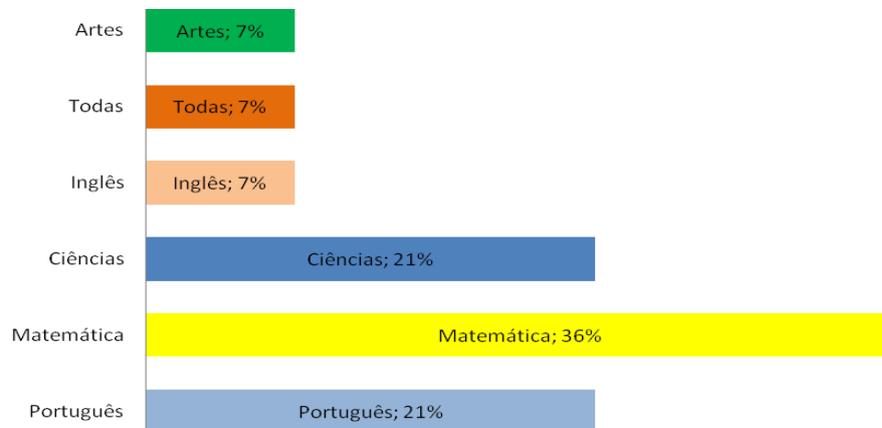
Acredita-se que esses dados devem afetar, diretamente, aos jovens de baixa escolaridade, que abandonaram os estudos. Esse dado referente ao desemprego em maior escala entre os jovens também foi ratificado nesta pesquisa de campo, visto que entre os respondentes de 18 a 26 anos, pode-se encontrar o maior percentual de desempregados.

Conhecendo as dificuldades enfrentadas pelo público alvo dessa investigação, assim como seu perfil enquanto sujeitos que não concluíram seus estudos no tempo regular, suas demandas e necessidades, sua preparação para o mundo do trabalho, suas experiências de vida, a escola precisa estar atenta no que diz respeito à concepção destes sujeitos sobre os conteúdos e práticas pedagógicas direcionadas para esse público.

4.6 CONCEPÇÃO SOBRE CONTEÚDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em observância ao que foi revelado pelos participantes da entrevista quanto aos conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, busca-se fazer uma análise de como esses sujeitos concebem os mesmos na escola em estudo. Sendo assim, iniciou-se essa seção perguntando-os qual a disciplina que mais gostavam e por que gostavam.

Gráfico 20: Distribuição percentual das disciplinas quanto à preferência pelos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora conforme os dados da pesquisa.

Destaca-se conforme apresentado no gráfico acima, que as disciplinas das áreas de linguagem, ciências exatas e ciências naturais, foram as mais citadas. Para efeito de análise, são apresentadas algumas das falas obtidas através da aplicação da entrevista.

Matemática, até hoje, porque era a que eu mais sabia. (P4)

Português, porque era a que eu mais aprendi. (P6)

Ciências é boa porque ensina as partes do corpo humano. (P8)

Ciência, a gente vai desenvolvendo, conhecendo coisas, assim, que às vezes a gente nem sabe e vai desenvolvendo ali, né?, sobre a parte dos animais, a gente vai aprendendo mais coisa. (P10)

Português porque as professoras de Português sempre foi aquela professora extrovertida que conquistava a gente. (P12)

Apesar de não ser muito bom, gostava de Matemática. (P13)

Matemática, porque sempre eu estudei com o mesmo professor, ele era bom, ensinava certinho, dava atenção à gente. (P14)

Observando os depoimentos, nota-se que o gostar das disciplinas mencionadas, surge a partir da vivência dos participantes, envolvendo motivos diversos como: ter mais facilidade com o conteúdo (P4); a empatia vivida com o docente ou as práticas pedagógicas desenvolvidas (P12 e P14); o saber estar relacionado às suas experiências de vida (P8 e P10). “A soma de sua competência

cognitiva e de seus conhecimentos prévios [...]” fazem toda a diferença na aprendizagem (BARON et. al., 2001/2002, p. 40).

É comum se ver na sociedade indivíduos pouco letrados, mas por conta das suas ações cotidianas, tais como: comprar, vender, medir etc., nas quais a matemática se faz presente, passam a fazer uso de uma educação informal adquirida na escola de mundo, principalmente, quando se refere ao uso dos números. Por isso, é preciso “O reconhecimento da existência da sabedoria do sujeito proveniente da sua experiência de vida, da sua bagagem cultural e das suas habilidades profissionais [...]” (ALVARES, 2006, p, 59). Assim, ao chegar à sala de aula, esses sujeitos já trazem consigo certo conhecimento que se aperfeiçoará no decorrer dos estudos e que precisa ser valorizado.

Já a fala de P13, por sua vez, revela que mesmo sentindo dificuldade com o aprendizado da Matemática, afirmou que gostava: “Apesar de não ser muito bom, gostava de Matemática”. Hipoteticamente isso acontece porque se acredita que, pelo fato da Matemática estar presente em todos os contextos sociais, ele reconhece a importância dessa disciplina, ou essa relação pode estar associada à metodologia do professor, que contribuiu para esse gostar. De fato, a postura do professor pode ser um determinante para que o aluno goste ou passe a gostar de disciplinas, até mesmo, daquelas em que o educando apresenta certo grau de dificuldade para absorção dos conteúdos.

Na fala de P14 pode-se comprovar o que se discutiu anteriormente, no que diz respeito à metodologia do professor e a implicação na afinidade com certas disciplinas. Para esse participante, o gostar da Matemática tinha uma relação direta com o seu professor e a maneira como este trabalhava os conteúdos. “A intervenção educativa precisa, portanto, de uma mudança de ótica substancial, na qual não somente abranja o saber, mas também o saber fazer” (BARON et. al., 2001/2002, p. 40). O processo educativo é uma arte que, quando bem trabalhada, consegue atrair os expectadores, transformando-os em produtores de conhecimentos.

Semelhantemente, o participante P12 ao ser questionado, sobre qual disciplina que mais gostava, disse: “Português, porque as professoras de Português sempre foi aquela professora extrovertida que conquistava a gente”. Entende-se que, o trabalho das suas professoras contribuiu para o aprendizado dos conteúdos.

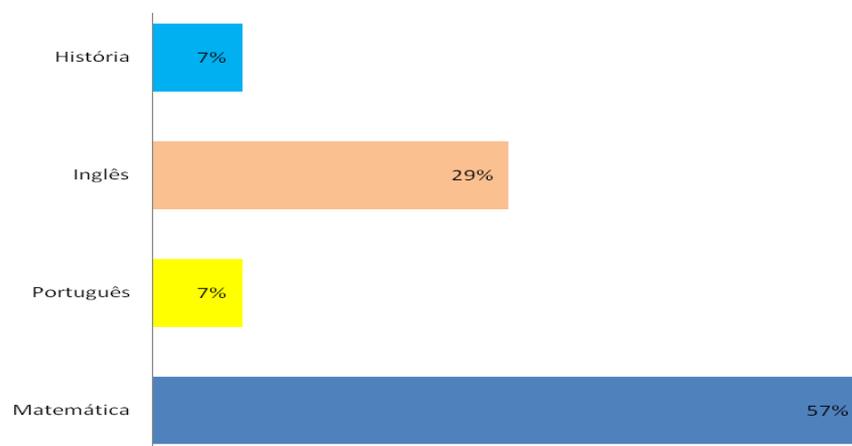
Corroborando com a discussão, Rego (2002, p. 69, *apud* ALVARES 2006, p. 75), assegura que, “[...], no âmbito escolar, o interesse, a facilidade ou a dificuldade

com determinado assunto ou área do conhecimento estão diretamente ligados ao perfil e à conduta do professor responsável por àquela área do saber”.

A disciplina de Ciências, de acordo com os participantes, também aparece como uma das favoritas, conforme P8 e P10. Isso reforça a discussão de que o trabalho com a EJA exige uma aproximação entre os sujeitos e suas vivências.

No que diz respeito as disciplinas que os participantes sentiam mais dificuldades, as mais indicadas foram Matemática e Inglês, conforme demonstra o Gráfico 21.

Gráfico 21: Distribuição percentual das disciplinas quanto à dificuldade dos alunos evadidos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I no período de 2014 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Salienta-se que, na pergunta referente à disciplina que mais gostavam os participantes responderem ser a Matemática, em primeiro lugar, com 36%; quando foram questionados a respeito da disciplina que sentiam mais dificuldade, alegaram ser a Matemática, com 57%. Olhando por esse prisma, parece até meio contraditório. Mas, entende-se que o fator dificuldade não impedia que eles gostassem da referida disciplina, considerando as variáveis discutidas anteriormente.

Ainda na entrevista, os participantes foram questionados se a forma como os professores ministravam as aulas, possibilitava a compreensão dos conteúdos.

São ótimos. Facilita muito mais é a gente, mas é minha (apontou para a cabeça), que já sou mais velha [...]. (P1).

Sim, tinha uns professores que gostavam de mim, eles facilitava bastante pra mim, tentava me ensinar, o que aprendi assim, aprendi, mas tinha

coisa... hum... já é da minha cabeça era fechada pra aquilo, que não entrava nem com uma p... (P4)

Sim, facilitava muito. (P3; P8; P11)

Alguns professores sim, explicava mais, tinha mais calma, outros, não, deixava tudo a lelé. (P5)

Alguns sim, alguns, não, porque alguns sabia explicar, outro não. Não tinha paciência de explicar aos aluno. (P6)

Ensinava bem e direitinho. Se a gente tiver errado ele vai ver lá, se tá certo ou errado. (P7)

Às vezes sim, às vezes não, tem professor que tem aquela paciência, né? (P10).

Não entrava na minha cabeça. Mas explicava bastante, explicava mesmo, ia junto do aluno. (P13)

Conforme os dados obtidos, a maioria alunos afirmou que a maneira como os professores ministravam as aulas, possibilitava a compreensão dos conteúdos; outros disseram que às vezes compreendiam e às vezes não. Para estes o fator “falta de paciência”, dos professores era a responsável pelo não aprendizado, a exemplo de P5, P 6 e P10.

Já alguns alegaram não compreender os conteúdos ministrados, mas consideraram que essas dificuldades, eram provenientes das suas limitações, como pode ser observado nas respostas de P1, P4 e P13. Ressalta-se que P1 é o participante mais velho dessa investigação, com mais de 50 anos de idade. Ele atribui a sua dificuldade de aprendizagem, a sua idade.

A partir do que foi analisado, em relação a maior dificuldade de aprender e postura do profissional em sala de aula, entende-se como necessário à aplicação de metodologias que favoreçam a compreensão dos conteúdos, bem como uma nova postura desses profissionais, para que a “falta de paciência”, como foi sinalizada, não venha a ser um empecilho no processo de ensino e aprendizagem.

Voltando ao caso de P1, que atribui a dificuldade cognitiva à sua idade, estudos atuais mostram que o desenvolvimento psicológico é uma ação que perpetua por toda a vida e que na fase adulta, o ser humano se encontra no prenhe, ou seja, na sua completude transformacional. Conforme afirma Palácios (1995), mediante citação trazida por Alvares (2006),

[...] as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima de 70 anos). Os psicólogos

evolutivos, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores pode-se destacar como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...), (PALÁCIOS 1995, p. 311, *apud* ALVARES, 2006, p. 48),

O indivíduo que tem uma qualidade de vida, não se entrega ao sedentarismo e, acima de tudo, cultiva a motivação, dificilmente, se tornará improdutivo, mesmo quando chegar à velhice.

Em continuidade a entrevista, os participantes foram inquiridos, se os conteúdos ensinados pelos professores eram dos seus interesses e por que os interessavam. Respondendo a esta questão, tem-se algumas afirmações:

Era, era do meu interesse mesmo, principalmente, Matemática. Mesmo com dificuldade eu gostava muito porque era tão animado que ela fazia de tudo pra eu aprender, eu amo muito, muito, muito. (P3)

Era, alguns era, outros não. Tinha coisa que tinha interesse mermo, era arte, eu tinha interesse em desenhar, eu gostava de desenhar [...](P4)

Alguns era, alguns não. Alguns eu tinha um pouco de dificuldade e alguns eu já sabia, já, já tinha estudado na outra série, como Português, Matemática, História, Geografia. (P8)

Interessava, tinha coisa que eu nem sabia, que nem conhecia e tem coisas que vai aprendeno [...], tinha coisa que diz, oxê, nem sabia disso, [...] vou passar a conhecer. (P10)

Alguns sim, outros não. Porque uns era coisa que faz realmente parte dos estudos e outros não, era coisa mais por fora que a gente não conhecia. (P14)

Em análise as respostas de P3 e P10 observa-se que os conteúdos trabalhados atendiam aos seus interesses, apesar da dificuldade, no caso de P3, ou, devido a descoberta de novos conhecimentos, no caso de P10. O aluno “Entende que a escola é o lugar de saber mais e melhor, conhecer as coisas do mundo, saber daquilo que não sabe, principalmente, para ele, cujos afazeres de todo dia dificulta isso”. (CAPORALINI, 1991, p. 91).

Para P4 alguns conteúdos eram do seu interesse outros não, sendo que a disciplina de Artes, pelo fato de trabalhar com desenho, era a que mais gostava. Enquanto, P8 e P14, por sua vez, também disseram que nem todos os conteúdos atendiam aos seus interesses, em razão de alguns motivos: devido à dificuldade de compreensão, conteúdos já conhecidos e outros eram desconhecidos.

Analisando a afirmação de P14, quando diz que alguns conteúdos não o interessavam, por não os conhecer, acredita-se que esses conteúdos não estavam desvinculados das disciplinas, talvez, por não serem significativos para a sua vida. “Porque uns era coisa que faz, realmente, parte dos estudos e outros não, era coisa mais por fora que a gente não conhecia” (P14). É interessante ressaltar a necessidade de o professor trabalhar os conteúdos de forma contextualizada para que estes tenham significado para a vida dos estudantes.

Alguns conteúdos, possivelmente, não os despertarão muito interesse se não forem trabalhados de forma prática, devido a sua complexidade, a exemplo dos elementos químicos da tabela periódica, eletricidade, magnetismos etc. De acordo com Soeiro (2009), é fundamental que os educadores trabalhem com conteúdos que sejam importantes para os estudantes, contribuindo para o crescimento intelectual desses sujeitos e que esses conteúdos possam atender as suas reais demandas, favorecendo a aprendizagem, a discussão e a utilização na prática.

Complementando o questionamento anterior, buscou-se saber dos participantes que conteúdos deveriam ser ministrados para os alunos da EJA, sendo nomeados alguns conteúdos, como podem ser vistos, a seguir:

Acho que nenhum, viu? Tá tudo de boa. (P1)

Violência, as drogas acabando tudo, que tivesse mais diálogo na sala, invés de querer ficar só querendo ensinar, parar mais para dialogar, conversar com a gente, botar a situação em dia. (P4)

Era Religião que não tinha. (P7)

Falar mais sobre as drogas, sobre uma mulher engravidar cedo, o modo como se comportar na sociedade. (P11)

Tipo sobre violência, droga, inclusão social. Sobre racismo mesmo, que lá não fala nada disso. (P12)

A questão da população da cidade o que a gente vive hoje. (P14)

Nas respostas a essa questão, observa-se que os assuntos referentes à violência e as drogas foram citados por dois respondentes P4 e P12. Essa preocupação em se trabalhar com esse assunto é por causa do aumento do número de adolescentes e jovens que a cada dia envereda no submundo das drogas.

Outros participantes sugeriram que a escola trabalhe com temas voltados para a gravidez na adolescência, relações interpessoais, inclusão social, racismo, questões relacionadas ao modo de vida das pessoas que residem na cidade. A partir

dos temas sugeridos, percebe-se que todos convergem para temas de ordem social, que fazem parte do seu cotidiano. “Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola [...]”, (SNYDERS, 1988, p. 395, *apud* CAPORALINI, 1991, p. 33). O processo educacional na EJA não deve perder de vista os interesses dos educandos.

P4 sugere também que haja momentos de diálogo, que os professores não se preocupem somente com a transmissão dos conteúdos programáticos, mas que parassem um pouco para conversar com os estudantes: “[...] que tivesse mais diálogo na sala, invés de querer ficar só querendo ensinar, parar mais para dialogar, conversar com a gente, botar a situação em dia” P4. Essa necessidade de dialogar é vital para os sujeitos da EJA.

Trabalhar com essa modalidade de ensino, requer o uso de múltiplas atividades, sejam elas de cunho social, de entretenimento, cultural ou didático-pedagógicas. Estabelecendo um vínculo com essa discussão, procurou-se saber dos alunos, como avaliam as atividades propostas pelos livros didáticos. Dentre as respostas obtidas, socializa-se algumas para efeito de análise:

É fácil, fácil. (P2; P6; P9; P14)

São simples demais porque tem uns assuntos que num interessa pra gente, a gente quer uns assuntos que a gente entenda e os assuntos que tem no livro do EJA não tem como a gente entender porque eu não entendo, a gente, eu né? Porque eu não sei os outros. (P3)

Hoje tá de boa, a maioria das respostas tá quase tudo no livro, aí se a pessoa for um pouquinho esperto, dá pá botar a bola pra frente. (P4)

São média. (P5)

Algumas coisas são boa, outras são ruim; porque algumas coisas já mantinha em prática, não quebrava a cabeça e outras a gente não sabia muito, tinha dificuldade, aí perguntava a professora. (P8)

Se a gente fizesse alguma que vem no livro seria ótima, mas não faz porque o livro da EJA mesmo que parei esse ano é pra responder só que o dever que a gente faz é tipo tem sete matéria, se dois usar o livro usa demais por que os outros não ta usando. Passa coisa que a gente nunca viu na vida pra fazer e não usa as atividades do livro. (P12)

As atividades propostas pelos livros didáticos são tidas como fáceis. Quando as atividades apresentam certo grau complexidade podem causar efeito negativo, pois muitos alunos se recusam em executá-las, ou quando são fáceis e simples

podem não ser atrativas, uma vez que não lhes agregam novas informações. “Para isso, é necessário que as aprendizagens não sejam excessivamente simples, o que provocaria frustração ou rejeição” (BARON, et. al., 2001/2002, p. 40). O equilíbrio favorece aprendizagem e estimula o prazer em aprender.

A resposta de P3 mostra que algumas atividades são simples e não do interesse da turma, enquanto outras são de difícil resolução. P8 comunga com P3 quando se refere às atividades trabalhadas em sala de aula. “Algumas coisas são boa, outras são ruim, porque algumas coisas já mantinha em prática, não quebrava a cabeça” (P8).

Segundo P12, os livros didáticos não eram utilizados nas aulas: “Se a gente fizesse alguma que vem no livro seria ótima [...]. [...] se dois usar o livro usa demais, porque os outros não tá usando. Passa coisa que a gente nunca viu na vida pra fazer e não usa as atividades do livro” (P12). Isso também pode ser questionado, tendo em vista ser esse um material adquirido com recursos públicos para uso dos estudantes, embora possa ser complementado com outros materiais.

Quanto às formas de avaliação utilizadas pelos professores, os participantes enumeraram várias, a saber: comportamento, assiduidade, teste, prova, exercício, apresentação de trabalho, leitura.

Era o comportamento da gente, a presença nas aulas, no final da unidade tinha prova, teste, leitura, para avaliar nossa leitura. (P3)

Eles diziam lá, comportamento, frequência, teste uma vez no mês. (P4)

Mandava fazer atividade. Depende, mandava fazer exercício, escrevia lá no quadro, aí ele falava assim “Escreve aí no quadro depois responde, e depois quero saber quem está sabendo ler e escrever”. Fazia teste, prova e exercício, também. (P6)

Comportamento, presença, as formas de escritas, teste, prova. (P8)

A gente fazia atividade lá mesmo, a gente não ganha nota, é conceito, Ele diz que tudo que a gente faz, já contava. (P11)

Fazia prova e fazia teste e também a gente da aula às vezes. (P14)

Pelo que foi apresentado pelos participantes da entrevista, considera-se que os professores trabalham com vários instrumentos avaliativos, representando uma prática correta, pois os estudantes têm a oportunidade de ser avaliados de diversas maneiras.

O processo avaliativo deve ser conduzido a partir da avaliação diagnóstica e de modo formativo, considerando que o indivíduo, diariamente, pode desenvolver, produzir, aperfeiçoar e disseminar o conhecimento adquirido no âmbito educacional, tornando a aprendizagem significativa, pois esta, segundo Baron et.al. (2001/2002),

[...] tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos (BARON, et. al., 2001/2002, p. 39).

A aprendizagem significativa é, pois, fundamental na vida do estudante por atrelar os conhecimentos que ele já detém aos novos. Essa interrelação os torna um sujeito ativo e capaz de transformar a sua estrutura cognitiva, aperfeiçoando-a e enriquecendo-a com novos conhecimentos.

Freire (2011, p. 28), afirma que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução e do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito”. De fato, a aprendizagem é um elemento que faz toda a diferença na vida dos educandos.

Ainda sobre a ação avaliativa entende-se não se resume em aprovar ou reprovar, mas se constitui num processo de transformação, de tomada de posição, de refazer o que não foi bem, para chegar a um objetivo, que é a aprovação com qualidade. Lembrando que, na EJA, não se avalia o aluno mediante nota, trabalha-se com os seguintes conceitos: AC = a construir, EC = em construção e C = construído. Assim, ao final do bimestre, os professores se reúnem em Conselho de Classe para apresentar os resultados referentes a esse período letivo e atribuir os referidos conceitos.

Para tanto, levam em consideração, os conhecimentos construídos, relacionados aos aspectos cognitivos, que dizem respeito à participação nas discussões dos temas apresentados em sala de aula, argumentação e defesa das ideias, produções oral, escrita e artística, criticidade, capacidade de interpretar os conteúdos estudados, bem como estabelecer relação entre os saberes cotidianos e os saberes apresentados na escola.

Os educandos também são avaliados quanto aos aspectos sócio-formativos, a saber, se estão dispostos a trabalhar em grupo, se sabem conviver e respeitar

seus semelhantes, se aplicam os conhecimentos adquiridos na escola em suas atividades fora do espaço escolar, dentre outros.

Quando se refere ao assunto avaliação, muitos estudantes dizem sentir receio. Não importa o nível de escolaridade que esses sujeitos se encontram, mesmo com as diversas formas de serem avaliados, sempre será motivo de apreensão.

Na oportunidade perguntou-se aos entrevistados sobre as formas de avaliação com as quais sentiam mais dificuldade. Objetivando conhecer essa realidade, revelam-se algumas respostas:

Na hora de fazer a prova, as vezes a gente acerta, as vezes não. (P1); A prova, a prova. (P2). Prova, porque é ruim, prova é mais difícil. (P7)

Avaliação, só era mais na leitura, para ler em voz alta era, até hoje não sei se era a vergonha ou se é eu mesmo que não sei, era a que eu menos participava. (P4)

Era frequência. (P5)

Tinha, Matemática. (P3;P6)

Era o teste. (P10)

Debate. (P8); Essa de debate porque, geralmente, quando um fala a coisa, a gente fica pensando ali e a gente só faz emendar o que o outro falou e copiar de novo. (P12)

Apresentar alguma coisa lá no quadro. (P13); Na questão de História quando ele pedia para a gente dá aula na frente. (P14)

Nessa questão pode-se observar que os estudantes apresentam várias opiniões, revelando suas dificuldades na hora de realizarem uma atividade avaliativa, quer seja prova ou teste (P1, P3 e P7), leitura em voz alta (P4); debate (P12); ou seminário (P14).

Dentre as justificativas ressalta-se a vergonha devido à falta de habilidade, o receio de expor e apresentar uma imagem negativa perante a turma. De acordo com Charlot (2000), citado por Alvares (2006),

[...] explicita como a dimensão da identidade se revela através do aprender, pois o sentido do aprendizado nasce da história do sujeito, a partir das suas referências, das suas expectativas, das suas relações com o outro, da imagem que tem de si e a que quer que os outros tenham dele (CHARLOT 2000, *apud* ALVARES, 2006, p. 56).

Normalmente acontecem, em sala de aula, situações nas quais alguns alunos se recusam realizar uma tarefa, sendo que essa recusa pode ser proveniente de seu receio em revelar a sua dificuldade diante dos colegas.

P5 diz que sua maior dificuldade no processo de avaliação era a frequência, sinalizando que havia situações que o mantinha fora da escola. Na referência à avaliação mediante o uso de debate há também uma consideração crítica, pois P12 a considera de pouco valor pedagógico: “[...] a gente só faz emendar o que o outro falou e copiar de novo”. Esse “emendar”, o qual ele se refere, entende-se que é reproduzir a fala do colega. Ele ainda reitera, “[...] copiar de novo”. A dificuldade de falar em público, aliada a pouco ou quase nenhuma leitura sobre o tema abordado, pode representar um marco característico dessa problemática.

Também demonstram sentir dificuldade em ir ao quadro realizar alguma atividade e dar aula. Compreender que muitos indivíduos têm medo de falar em público e ajudá-los a superar essa barreira é importante, pois caso contrário, pode levá-los ao fracasso escolar, seguido da evasão, repercutindo negativamente em outros momentos em que retornarem à escola.

Como posto por Alvares (2006),

Outra característica frequente no aluno adulto é a baixa auto-estima, geralmente advinda de situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-estima fragilizada, expressando sentimento de insegurança e até de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (ALVARES, 2006, p. 54-56),

O estímulo à autoconfiança, a autossuperação a valorização dos esforços, a certeza que pode contar com o apoio do professor e dos colegas é fundamental para que o aluno tente superar sua dificuldade.

Também se procurou conhecer as formas de avaliação que os participantes mais preferiam.

Estudar tabuada, hoje em dia, quase ninguém estuda. (P1); Só esse negócio de desenhar e Matemática era a avaliação que eu mais sabia mermo. (P4)

As atividades de Matemática. (P5)

Conta, Matemática. (P11)

Pela frequência. (P6);

Frequência. (P7)

Eu preferia tipo assim, uma prova ou um teste, porque na prova ou no teste agente vai tá respondendo de acordo o que a gente sabe [...].(P12) Teste escrito, porque o que a gente falar vai ficar ali mesmo, só quem vai ver é o professor. (P13)

Observa-se que as preferências são também diversas, envolvendo tabuada, frequência e o teste/prova. P1 chama a atenção para a necessidade de voltar a estudar a tabuada em sala de aula, talvez por lidarem com os números no seu cotidiano.

Já P6 e P7 afirmam que gostavam mais de serem avaliados pela frequência, uma vez que, é um critério a depender do tempo formativo, indispensável para a aprovação final. Por exemplo, nos I, II e IV, independente dos alunos terem ou não construído o conhecimento, se tiverem no mínimo 75% de frequência, não podem ser retidos, pois parte do princípio que poderão progredir no ano vindouro e superar essa dificuldade. Apenas nos eixos III e V, se os alunos que não conseguirem construir o conhecimento, mesmo com o percentual de frequência alcançado, serão retidos nas séries em curso.

A preferência por teste ou prova, de acordo com P12, dá-se ao fato de ser um momento no qual possa externar o seu conhecimento, sem sofrer interferência de outrem. “Eu preferia tipo assim, uma prova ou um teste, porque na prova ou no teste agente vai tá respondendo de acordo o que a gente sabe gente sabe [...]” P12. Talvez por timidez ou insegurança, P13 também prefere ser avaliado mediante a aplicação de teste, por ser um instrumento de acesso exclusivo do professor, como ele mesmo afirma: “Teste escrito, porque o que a gente falar vai ficar ali mesmo, só quem vai ver é o professor” P13.

Na oportunidade, também, se perguntou aos participantes, se a escola oferecia algum tipo de atividade fora do espaço educacional e, assim, tem-se algumas respostas:

Não teve passeio ainda, disse que ia ter pra conhecer o aeroporto, pra conhecer o Pelorinho, essas coisas eu já conheço. (P1)

Não. Por enquanto não. Esse ano eu comecei de novo não. (P3)

Não, só levar a gente pra assistir um vídeo, sobre qualquer coisa que ia ter na aula, fora isso, não. (P4)

Não. (P6; P10; P11; P12; P14)

Pelo menos, esse ano, esse tanto que estudei, deu não. (P13)

Diante das respostas dos entrevistados a respeito desse questionamento, observa-se que a escola não desenvolvia atividades extraclasse. Entende-se o quão importante é promover ações que não se limitem, exclusivamente, à sala de aulas. O contato com outras realidades e espaços é indispensável para a ampliação dos conhecimentos dos educandos e torna a escola mais interessante.

O estudante da EJA precisa estar imerso em um espaço educacional motivador, que o anime a superar as suas reais dificuldades de permanência no espaço educacional. Por isso, é importante que a escola desenvolva e/ou amplie atividades extraclasse, como aulas de campo, feiras culturais, campeonatos esportivos, gincanas, saraus, festivais de músicas, dentre outras atividades de caráter cultural, formativo e profissional. Assim, acredita-se que a escola se tornará um lugar mais convidativo no qual o aprendizado possa cada vez mais se tornar o centro das atenções dos estudantes.

Finalizando a etapa da entrevista, os participantes foram questionados a respeito do tipo de atividade que a escola deveria oferecer para os alunos da EJA. A partir da demanda particular, foram sinalizando as suas preferências, como pode ser observado em algumas respostas, a seguir:

Curso de culinária, de pintura, de computação, têm muitos que quer aprender. Eu quero aprender arte, pintura, ser desenhista, costureira. (P1)

Curso de pintura. Sim, muito importante porque a gente aprende mais e a gente teria um meio de aprendizagem, a gente aprender a fazer. (P3); Pinturas em quadros. (P9)

Curso profissionalizante, para profissionalizar a gente, hoje em dia quase ninguém tem profissão, só pegar peso e pegar peso, não é profissão. Se tivesse curso ia motivar bastante. (P4)

Curso de computação. (P2); Um curso de informática. Ali no colego não faz isso. Aula de computação, curso de confeitaria, doces, salgado. Ia me esforçar pra não desistir, era uma coisa que ia infringir mais. (P10)

As atividade acho que são boas, né? Tipo o programa que ele faz com o pessoal da EJA, acho boa, podia só acrescentar algumas coisa. Curso de corte e costura, informática, corte de cabelo, manicure. Ia ser ótimo. (P11)

Eu acho que, tipo assim, uma vez no mês ou uma vez no ano se pegasse os alunos tudo da escola fosse pro passeio explicando o que é, o que no é, mas fica preso ali. (P12)

Muita gente sabe, mais muito gente não sabe trabalhar com a agricultura.
(P13)

Trabalhar mais no ar livre, tipo na praça. (P14)

Como a maioria dos participantes dessa pesquisa estava desempregada, tendo necessidade de trabalhar para suprir as suas demandas materiais, nota-se que o maior desejo deles está relacionado ao mundo do trabalho. Há sugestões de curso de informática, corte e costura, culinária, manicure, cabeleireiro e pintura em quadro. Apenas dois participantes sugeriram atividades de campo.

De acordo com P4, a oportunidade de participar de um curso profissionalizante, representaria a possibilidade de ingressar em um trabalho que não fosse tão desgastante fisicamente. Acredita-se que a promoção de cursos profissionalizantes pela escola – em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs), associações etc, direcionados para os estudantes da EJA, poderia contribuir para evitar muitos casos de evasão, pois seriam meios motivacionais para atrelarem educação e trabalho, conforme aborda P10.

Nas respostas de P4 e P10, há duas expressões que podem robustecer o que se disse anteriormente, quanto à motivação. “Se tivesse curso ia motivar bastante. P4; la me esforçar pra não desistir, era uma coisa que ia infruir mais” P10. Destacam-se dois verbos importantes nessas expressões: motivar e influenciar. A motivação e a influência são características importantes na vida dos sujeitos, pois pessoas motivadas são capazes de conquistar mais facilmente os seus objetivos e resistir a fatores negativos que surgirem no seu cotidiano.

Através do desenvolvimento dessa pesquisa foi possível conhecer melhor os motivos que contribuem para a evasão na EJA, a concepção dos estudantes acerca da escola e das relações interpessoais estabelecidas entre toda a comunidade escola, bem como a concepção sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA. Porém, a intenção não é meramente técnica, busca-se a partir do que foi investigado, traçar uma política institucional e possibilidades pedagógicas, que possam contribuir no combate a evasão e para a melhoria do desempenho educacional dos docentes e discentes.

5 UM NOVO OLHAR SOBRE A EJA NA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I – VARZEDO/BA: QUEBRANDO PARAGDIGMAS E SUPERANDO DESAFIOS

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

Jean Piaget

A evasão, como já foi discutida anteriormente, trata-se de um problema complexo, multidimensional e, portanto, de difícil solução. Embora se reconheça que existem causas de evasão extraclasse, o foco deste trabalho será na contribuição para as questões escolares. Sendo assim, objetivando contribuir na busca e seleção de caminhos que possibilitem reduzir os altos índices de evasão nas turmas da EJA na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, esse capítulo foi construído.

A escola é uma instituição social e dentre os seus vários objetivos tem a função de socializar conhecimentos, a partir de relações e práticas pedagógicas que favoreçam a construção do saber. Assim, a Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, se coloca frente a uma realidade muito importante: quebrar paradigmas e superar desafios, mediante um novo olhar sobre a EJA.

Dentre os seus vários desafios, está à incumbência de criar mecanismos que possibilitem o ingresso e a permanência dos sujeitos no espaço educacional. Sabe-se que a mudança de olhar e de prática não se constituem uma tarefa simples nem se obterá resultados imediatos. Mas, com persistência e com possibilidades de políticas institucionais e pedagógicas voltadas para o interesse do seu alunado, acredita-se que é possível minimizar esse quadro da evasão.

Destarte, esse novo olhar sobre a EJA nessa instituição de ensino representa a possibilidade de melhores resultados para essa modalidade de ensino, a partir da construção de novas metodologias de ensino, do investimento na formação continuada e valorização dos profissionais que nela atuam e, principalmente, da ressignificação do currículo.

5.1 POSSIBILIDADES DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS PARA DIMINUIR A EVASÃO NA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I- VARZEDO/BA

Pensar possibilidades políticas institucionais e pedagógicas voltadas para diminuir a evasão na escola em estudo se constituiu em um trabalho relevante e fundamental, pois se espera que tal trabalho possa contribuir para que esta escola apresente melhores resultados e que a evasão não apresente mais, altos índices e não seja, portanto, um problema educacional.

Mediante os dados obtidos e analisados nesta pesquisa, provenientes tanto do questionário quanto da entrevista, apresentam-se algumas possibilidades de ações que podem colaborar com a EJA. Tais propostas envolvem ações extraescolares e intraescolares, uma vez que a evasão acontece nesses dois espaços.

Dentre as ações extraescolares percebe-se a importância da elaboração de uma política municipal de combate à evasão na EJA que considere a necessidade de maior investimento pedagógico e de ampliação dos recursos didáticos nos primeiros dois anos da EJA para modificação da realidade da evasão.

Nessa perspectiva, tem-se como importante a implementação de uma política de juventude que abranja o desenvolvimento de um trabalho de acompanhamento mais próximo entre os jovens até 26 anos, buscando incentivá-los para a conclusão dos estudos, de modo a reduzir os indicadores de evasão. Essa política de juventude pode prever a articulação com a Prefeitura Municipal para oferta de estágio ou vaga temporária de trabalho.

No âmbito intraescolar sugerem-se possibilidades de diversas ações elencadas a seguir:

1. O desenvolvimento de estudos e pesquisas a respeito dos estudantes da EJA, objetivando criar possíveis maneiras de atendimento as suas demandas.
2. A formação continuada para os professores que atuam na EJA, objetivando maior conhecimento do público alvo da EJA e o planejamento de práticas pedagógicas mais apropriadas ao mesmo.
3. Articulação da escola com a sociedade civil, buscando parcerias com instituições privadas que ofereçam capacitação para o mercado de trabalho, bem como oficinas interativas voltadas para a geração de emprego/trabalho e renda.

4. Ressignificação do currículo escolar, visando à inserção da temática “Trabalho” como transversal a todas as disciplinas estudadas, agregando-a ao planejamento das mesmas; bem como a incremento das aulas de literatura, possibilitando o trabalho com a ficção e a realidade.
5. Elaboração de propostas pedagógicas motivacionais voltadas para: a divulgação dos trabalhos exitosos realizados pelos estudantes da EJA, no espaço escolar e por meio da imprensa; a criação de um livro de memória com as histórias de vida dos alunos, para uma possível publicação ao final do ano letivo; apresentação de sarau com as produções literárias dos alunos; apresentações musicais quinzenalmente, nas quais os estudantes, previamente, estudarão as letras das músicas, atrelando-as aos conteúdos das disciplinas.
6. Criação de uma caixa de sugestões, na qual os estudantes poderão externar seus desejos, críticas, elogios e sugestões.
7. Realização de atividades extraclasse, que visem à aquisição de novos conhecimentos e a interação com outros espaços sociais.
8. Formulação de projetos pedagógicos envolvendo as áreas do conhecimento.
9. Elaboração de metodologias diversificadas e criação de materiais pedagógicos, capazes de fomentar o prazer de aprender os conteúdos através do lúdico, favorecendo a aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Português, em especial, a partir de situações cotidianas.

Tais possibilidades foram traçadas considerando-se o que foi revelado nos instrumentos de pesquisa. Porém, tem-se clareza de que tais sugestões não se constituem um receituário de ações prontas e acabadas, mas que poderão se adequar à realidade dos estudantes. Dentre as ações pensadas, duas são consideradas prioritárias e, por isso, merecerão um destaque na abordagem dada a seguir: a formação continuada dos professores da EJA e a resignificação do currículo escolar proposto.

5.1.1 A importância da formação continuada do profissional da EJA

A formação continuada do profissional de educação é um assunto bastante discutido entre os estudiosos da educação e segundo Rios (2011), essa iniciativa nasceu na Europa na década de 60. No Brasil, a formação continuada para o profissional da EJA, de acordo com Porcaro, Santos e Silva (2011), tem sido

reiterada na LDB 9.394/96, além de ser destaque em eventos internacionais e nacionais.

Candau (1997) citado por Rios (2011), assevera que:

A formação continuada não pode ser concebida como acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas, mas sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1997, p. 64, *apud* RIOS, 2011, p. 89).

Nesse sentido, o processo de formação só terá importância se, de fato, o educador for atuante e estiver sempre revendo as suas práticas, ampliando-as e aperfeiçoando-as, visto ser uma ação contínua e que deve ser ininterrupta na vida daqueles que se dispuseram a abraçar o ofício de educador. “[...] a formação de professores perpassa a história pessoal e acadêmica de cada educador, devendo permanecer continuamente, ao longo do exercício profissional” (RIOS, 2011, p. 92).

Formar-se educador é, antes de tudo, entender que é preciso haver transformação de atitude, inovação e vontade de mudar a prática, adequando-a ao contexto social. Para Freire (2011, p. 89), “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. O processo formativo é, pois, indispensável para a vida do educador. Mas, sabe-se que o bom profissional não é apenas aquele possuidor de várias titulações, mas aquele que usa do seu conhecimento para a ministração de aulas interativas e construtivas.

Ainda sobre a formação do educador da EJA, ressalta-se que esse profissional, normalmente, não recebe em seu processo de formação inicial a devida orientação para atuar nessa modalidade de ensino e as informações que recebe não são suficientes para prepará-lo para atender a demanda desse público. Assim, “[...] o problema de formação do educador, especialmente o educador de adultos, é da mais alta importância” (PINTO, 2007, p. 107).

O investimento no processo de formação desse profissional não deve ser considerado como algo supérfluo, mas uma ação pública indispensável. É preciso maior compromisso dos órgãos competentes e o fortalecimento de políticas públicas educacionais para esse setor e que essas políticas sejam destinadas de forma igualitária para a promoção de melhores e maiores oportunidades, tanto para o educador, como para a educação de jovens e adultos.

Conforme Porcaro, Santos e Silva (2011), há três tipos de denominações relacionadas ao processo de formação do educador: a formação inicial, a formação continuada e a autoformação.

A formação inicial é àquela adquirida mediante as licenciaturas e os cursos de Pedagogia. Essa formação refere-se aos primeiros contatos com o processo de formação dos futuros profissionais que atuarão no campo educacional. Além desse espaço de formação, há também, a participação em “[...] projetos, programas desenvolvidos pela via da extensão universitária nas escolas e os estágios supervisionados” (PORCARO; SANTOS; SILVA, 2011, p. 239).

A formação continuada, por sua vez, diz respeito ao processo permanente de aquisição de novos conhecimentos, se dá, portanto, ao longo do exercício profissional. Por fim, a autoformação refere-se aquela que o profissional adquire na sua prática diária em contato com os seus educandos.

A formação inicial, continuada e autoformação são, pois, fundamentais para o trabalho do educador da EJA, pois contribuem para um fazer pedagógico mais consciente, mais efetivo e que promova a construção do conhecimento. Sendo assim, toda formação precisa trazer elementos para uma reflexão sobre a prática possibilitando a sua transformação, implicando o abandono de velhos hábitos e o desprendimento de metodologias infrutíferas. “Cabe, portanto, ao professor, num grande esforço de capacitar-se, eficientemente, de modo a cumprir competentemente o seu papel técnico-político, dentro da sala de aula” (CAPORALINI, 1991, p. 38). Esse processo de formação contínua torna o educador mais consciente, mais capacitado e mais responsável a contribuir para o desenvolvimento intelectual e crítico do educando, preparando-o para atuar na escola e na sociedade.

Para Pinto (2007), há dois princípios que norteiam o educador, sendo o primeiro voltado para a qualificação, mediante a formação técnica que o possibilita a atuar legalmente no seu exercício e o segundo, o autor destaca como o mais importante, aquele direcionado pela consciência. Assim, o autor em análise afirma que:

Neste segundo sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que

sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade (PINTO, 2007, p 113).

O profissional consciente procura zelar pelos seus princípios éticos, sempre reconhecendo na pessoa do aluno, alguém merecedor de total respeito. Além disso, o processo de formação do educador também pode contribuir para a construção da escola democrática que tanto se almeja, na qual todos possam externar os seus desejos, se sentir acolhidos revelar suas insatisfações, contribuindo também com propostas educacionais que visem à melhoria da qualidade do ensino. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, [...] não apenas ensinar os conteúdos, mas também a ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 28). Estimular pensamento crítico é fundamental para que se possa construir uma sociedade que não seja manobrada por indivíduos mal intencionados.

A concretização de uma escola humana, livre de qualquer marca de discriminação, com educadores comprometidos com o seu fazer pedagógico, que veem os seus educandos além da aparência, ainda é uma utopia.

Portanto, se reconhece a importância da formação continuada para o profissional da EJA. Conforme Zanetti (2008),

Para que a formação dos educadores e educadoras de fato seja formação, e não instrução ou treinamento, é fundamental a constituição de coletivos de educadores (as) de EJA, com espaços e tempos garantidos para que isso ocorra diante das especificidades dessa modalidade educacional (ZANETTI, 2008, p. 81).

A formação deve, pois, assegurar a reflexão sobre os desafios encontrados na prática, o planejamento conjunto com outros colegas que atuam na mesma modalidade de modo que as propostas sejam discutidas e haja compartilhamento de experiências. Freire (1997, *apud* ZANETTI, 2008, p. 79), assegura que, “[...] o educador e a educadora progressistas necessitam estar cientes de que não sabem tudo”. Compreender que o ser humano vive em constante aprendizado é um ato de humildade e reconhecimento de que pode melhorar sua prática.

O Art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, no inciso III prevê a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. É preciso que essa Lei se concretize na sua totalidade, não apenas, de modo superficial.

5.1.2 A ressignificação do currículo para a EJA: “sujeitos, saberes e práticas”

O currículo escolar tem provocado inquietações e tem sido alvo de debates, principalmente, quando se pensa num currículo para atender ao público específico da EJA. Devido às especificidades dessa modalidade de ensino, tem-se pensado e discutido sobre a ressignificação de um currículo que possa atender aos anseios dos estudantes, levando em conta a caracterização e a identidade desses sujeitos. Resignificar esse currículo agregando valores como: equidade, respeito às diferenças e ao tempo de aprendizagem, valorização dos saberes dos educandos, inserção da cultura local torna-se, pois, uma necessidade para formação dos estudantes da EJA. Para Soeiro (2009),

A autonomia na construção de uma proposta educacional baseada na realidade do educando, em que não há lista de conteúdos programáticos, não há livros obrigatórios a ser adotados, mas a potencialização e o consenso de estudos inseridos em propostas que realmente discutam o meio social vivenciado pelos educandos da EJA, contribui para o desequilíbrio do porto seguro dos professores que estão presos a listagem de conteúdos (SOEIRO, 2009, p.184).

A liberdade para a construção do currículo é fundamental, pois a escola pode elencar aqueles conteúdos que, de fato, dizem respeito ao interesse e necessidade dos estudantes. Além, disso pode aproveitar os saberes extraclasse, as experiências de vida e as práticas dos estudantes, originárias do seu cotidiano e do convívio com outras pessoas da comunidade, na qual fazem parte. A construção do currículo deve, então, partir da colaboração da comunidade escolar e não apenas de um grupo seletivo, pois numa gestão democrática entende-se que a participação de todos os membros é fundamental para o sucesso da escola e dos estudantes.

Sendo assim, pensar o currículo para a EJA é fazer um convite aos estudantes, tratá-los como sujeitos atuantes e trazê-los para o centro da proposta escolar, no intuito de se construir conjuntamente o currículo. “Um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores [...], (BRASIL 2000, p. 4)”.

A escola não pode cristalizar o seu currículo, nem se fazer omissa aos interesses e saberes dos seus estudantes. Reconhecer a existência e a gama de saberes que os educandos levam para a sala de aula e deles extrair lições para o

enriquecimento dos conteúdos a serem trabalhados faz com que o processo educacional deixe de ser baseado na reprodução e na absorção de teorias pré-estabelecidas nos livros didáticos, às vezes, fielmente por alguns educadores.

O jovem e o adulto possuem experiências de vida que precisam ser consideradas e trabalhadas em sala de aula, favorecendo, assim, a construção de um diálogo entre teoria e prática.

Aceitar que esses sujeitos possuem conhecimentos e agregá-los aos da escola, representa uma ação motivadora para a reconstrução e/ou criação de novos conhecimentos. Pode-se dizer que essa construção do currículo com a participação dos estudantes, torna-se fundamental para a formação de sujeitos “[...] críticos, autônomos, protagonistas e instrumentalizados para múltiplas leituras que permitam a reflexão sobre suas próprias experiências e desenvolvam a consciência crítica [...]” (SOEIRO, 2009, p. 175). De acordo com Caporalini (1991),

Partir do mundo do aluno não quer dizer limitar o conteúdo ao seu universo sociocultural. Significa, sim, partir da realidade vivencial do aluno, valorizar o seu saber, ampliando-o, para que ele tenha acesso a outros saberes, dialetizando-os (CAPORALINI, 1991, p. 36).

O binômio saber científico e saber popular representam a possibilidade da construção de uma rede de interconexões entre esses dois universos dicotômicos e, ao mesmo tempo, intrínsecos. Valorizar o saber científico em detrimento do saber popular pode ser entendido como uma negação da identidade dos sujeitos que participam desse processo.

Nessa perspectiva, é possível tornar o processo ensino/aprendizagem mais rico em informação e mais produtivo, pois o estudante da EJA pode muito contribuir nesse processo. “Nesse contexto, educandos e educadores aprendem a aprender e constroem coletivamente um currículo: vivo, contextualizado, que ultrapassa os limites da escola [...]” (SOEIRO, 2009, p. 174). A colaboração desses dois sujeitos – educadores e educandos –, para a construção do currículo, torna-se, efetivamente, uma ação capaz de gerar resultados significativos no processo educacional.

Pensar na elaboração de um currículo voltado para o público da EJA é um ato imprescindível e necessário. Assim Oliveira (2002, p. 16, *apud* Rios, 2009, p. 63), destaca três condições importantes para a elaboração do currículo para o estudante da EJA: “[...] a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”.

Quanto a condição de não-criança, afirma-se que embora o estudante da EJA possa apresentar dificuldades semelhantes às de uma criança, por iniciar os seus estudos tardiamente, não deve ser tratado como tal. A forma de abordagem dos conteúdos e os materiais utilizados nas aulas devem ser específicos para essa faixa etária. A infantilização pode contribuir para o abandono escolar. Ainda sobre a condição de não-criança Rios (2009) menciona a andragogia, isto é, a ciência voltada para o trabalho com o adulto, ressaltando também a carência de literaturas destinadas ao público adulto.

Com relação à condição de excluídos da escola, Oliveira (2002, p. 16, *apud* RIOS, 2009), afirma que por não conseguirem concluir os estudos no tempo regular, normalmente esses sujeitos passam a ser vistos como excluídos do processo educacional. Ressalta, então, a importância de promover uma educação inclusiva, capaz favorecer a inserção desses estudantes. Rios (2009) reforça a necessidade da escola se adequar as particularidades dos estudantes, utilizando uma linguagem compreensível a todos, pois se o currículo, os programas e os métodos de ensino não forem condizentes com a faixa etária desses estudantes, podem se tornar fator de exclusão.

Por fim, ao abordar sobre a condição de membro de determinados grupos culturais, afirma-se que a escola deve considerar as condições sociais e a origem desses sujeitos. A escola não pode se fazer omissa a heterogeneidade e as marcas sociais dos estudantes da EJA, tampouco aos seus objetivos.

Considerado essas três condições mencionadas, a escola estará cumprindo com a seu papel educacional, lembrando que o compromisso da educação é contribuir efetivamente para as mudanças significativas na vida de todos aqueles que a buscam; devendo, necessariamente, compreender os sujeitos na sua totalidade, sem com isso, praticar qualquer ato discriminatório ou excludente. Portanto, reforça-se a importância de se construir um currículo que vislumbre o estudante com um todo, desde as suas demandas pelo conhecimento, até a sua condição sócio-histórica.

Compreende-se, a partir do exposto, a importância de se fazer uma educação na qual o estudante seja considerado sujeito integrante e atuante nesse processo e que os seus interesses sejam postos em primeiro plano. O ato educativo é fundamentalmente político; como um ato político preciso ser democrático, livre e consciente, capaz de contribuir para que o estudante se autodesvele, transformando

e sendo transformando positivamente mediante as relações estabelecidas nos grupos sociais.

Por conseguinte, educação e currículo são elementos imprescindíveis para a vida educacional dos educandos, devem ser pensados e refletidos, sobretudo, voltados para a construção de uma aprendizagem prazerosa, significativa, trazendo no seu bojo, valores indispensáveis para o desenvolvimento dos sujeitos nos seus aspectos: cognitivo, pessoal, social, político, cultural e afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo proposto para esta investigação foi possível analisar os principais fatores que concorrem para evasão a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I. Verificou-se assim, que a necessidade de trabalhar encontra-se como fator determinante para o abandono aos estudos. Somado a outros fatores como ausência de motivação, desinteresse, problemas de saúde, dificuldade de aprendizagem, situação *bullying*, dentre outros.

Contudo, ao mesmo tempo em que os participantes dessa pesquisa (50 ex-alunos) apresentam o trabalho com um dos principais fatores a desistência, estes também reconhecem que o retorno à escola é fundamental para uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Considerando um dos objetivos desse estudo, de traçar o perfil dos alunos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, notou-se através dos instrumentos utilizados nessa investigação, que: trata-se de um público no qual a maior parte é do sexo masculino; como o maior percentual por faixa etária encontra-se entre 15 a 26 anos; composto por indivíduos solteiros; e ainda o maior percentual vivendo na zona urbana. Ressalta-se que o início na vida escolar da grande maioria dos participantes ocorreu na infância e boa parte desse público evadiu de duas a três vezes e pertencentes a famílias não assalariadas.

Foi possível constatar que o par evasão/regresso é uma ação comum entre os estudantes da EJA, pois esses indivíduos sofrem as pressões externas devido à necessidade de trabalhar, o que requer melhor nível de escolaridade para competir por uma vaga no mercado de trabalho. Porém, por vezes, ao alcançar o almejado trabalho nem sempre conseguem dar continuidade aos estudos devido à incompatibilidade de horários.

Sendo a EJA um direito assegurado por lei e um dever do Estado para com os sujeitos que não concluíram seus estudos no tempo regular é preciso que este viabilize ações que possam contribuir para que os estudantes se matriculem e possam permanecer em sala de aula, visto que 96% dos participantes dessa pesquisa (50 ex-alunos) sinalizaram a intenção de voltar a estudar. Para esses indivíduos, a escola é vista como muito importante e capaz de contribuir para melhores condições e qualidade de vida.

Quanto à concepção dos ex-alunos participantes da pesquisa a respeito da escola, conforme os dados da investigação, esta atendia aos interesses do alunado, fornecendo-lhe material de apoio pedagógico, merenda escolar, fardamento, espaço físico adequado e conteúdos considerados importantes pela maioria. Também se constatou que a maior parte dos estudantes refere-se a boas lembranças acerca das relações interpessoais vivenciadas no espaço escolar com colegas, professores e outros profissionais da educação. Esse dado revela que a escola é um espaço social significativo também para os jovens e adultos.

No desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem a maioria dos estudantes afirmou gostar da metodologia utilizada pelos professores, como meio facilitador para a aquisição do conhecimento. Porém, alegou a ausência de atividades extraclasse, visto ser um elemento importante e motivador.

Devido à demanda e caracterização dos estudantes da EJA, ressalta-se a importância da escola promover processos de formação continuada dos seus docentes que atuam nessa modalidade de ensino, bem como ressignificar o currículo proposto para este trabalho, formulação de projetos pedagógicos, envolvendo as áreas do conhecimento, as quais os estudantes apresentam maior grau de dificuldade, produção de material pedagógico diversificado visando estimular o prazer e o desejo da busca pelo conhecimento, estabelecer parcerias com órgãos públicos e privados, também com a sociedade civil para que se alcance resultados positivos para a EJA.

Através dessas parcerias será possível promover ações tais como: desenvolver políticas e possibilidades institucionais, oferecer cursos profissionalizantes, atividades extraclasse, dentre outras de acordo com a demanda do público estudantil.

A partir do que foi percorrido, espera-se que o presente trabalho traga contribuições para futuras abordagens a respeito da evasão escolar também na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I - Varzedo/BA, instigando novas e relevantes reflexões sobre essa temática e que possam fomentar a criação e/ou implementação de políticas públicas educacionais voltadas, especialmente, para essa modalidade de ensino, que desde a sua criação não recebe o devido reconhecimento e a atenção necessária para o seu bom funcionamento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia; WAISELFISZ Júlio Jacobo. Juventudes e escola – modelando o marco compreensivo-reflexivo. In: _____. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** por que frequentam? Miriam Abramovay (Coord.), Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015, p. 22-44. Disponível em:< http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e Educação Estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2006. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-094232/publico/DissertacaoSoniaCarbonell.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- ARAUJO, Jaileila de; COSTA, Ana Cláudia de Oliveira; REIS, Keilla Cristina dos. **A Afetividade nas relações professor-aluno: um estudo na Educação de Jovens e Adultos**, s.d. p. 1-27. Disponível em:< https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.2/a%20afetividade%20nas%20relaes%20professor-aluno%20um%20estudo%20na%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.
- ARAUJO, Jorge de Souza. A linguagem nos estratifica e nos reúne. In: _____. **Letra, leitor, leitura:** reflexões. 2 ed. Itabuna/BA, Via Littrarum, 2006, 40-52.
- ARRUDA, Greice Palhão; SILVA, Roberto Alves. **Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA.** REP's – Revista de Eventos pedagógicos. V. 3, n. 3, p. 113-120, Ago./Dez. 2012. Disponível em: < <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/977/661>>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- BARON, Márcia Pirihi; DOROCINSKI, Solange Inês; KRIEGL, Maria de Lurdes; FINCK; Nelcy Teresinha Lubi; PELIZZARI; Adriana. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, jul/2001- jul/2002, p. 37- 42. Disponível em:< <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.
- BARBOSA, Maria José. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**, s/n, p. 1-38. Disponível em: < https://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria_jose.pdf>. Acesso em 17 abr. 2016.
- BARRETO, Maribel Oliveira; BESERRA, Valesca. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos:** histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 164-190. Disponível em:<

http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/10_TRAJETORIA_EDUCACAO_JOVENS_ADULTOS.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER Cristiane. **Estado militar e as Reformas educacionais**. Educere Et Educare, Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006, p. 227-231. Disponível em:<
<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1038/887>>. Acesso em 22 jun. 2016.

BORGES, Liana. O SEJA de Porto Alegre. In:_____. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.), 12 ed., São Paulo: Cortez, 2011, p.115 -119.

BRASIL, **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. — Brasília: UNESCO, 2008a. Disponível em:
 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____, **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base Nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2008b, p. 1-8. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em:< 18 mar. 2016.

_____, **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)/Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em:<
http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, MEC, maio 2000, p. 1-68. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRITO, Maria Betânia Gomes da S.; PRADO, Ena Cristina do; SILVA, Maria Jeane Bomfim da. **Políticas Públicas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Um desafio constante**. VI EPEAL – VI Encontro de pesquisa em Alagoas, s.d., p. 1-11. Disponível em:<
<http://epeal2011.dmd2.webfaccional.com/media/anais/399.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CAMARGO, José Márcio; REIS, Maurício Cortez. Desemprego dos jovens no Brasil: os efeitos da estabilização da inflação em um mercado de trabalho com escassez de

informação. In: _____. **Revista Brasileira de Economia**, vol.61 nº.4, Rio de Janeiro Out/Dez. 2007. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402007000400004>.
 Acesso em: 04 jun. 2016.

CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. Uma concepção de educação progressista: subsídios teóricos. **A Transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas, SP: São Paulo, (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico), 1991, p. 19-38.

_____. Situação problema. **A Transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas, SP: São Paulo, 1991, p. 39-52.

_____, A realidade do noturno. . **A Transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas, SP: São Paulo, 1991, p. 79-112.

CAPUCHO, Vera. Educação em direitos humanos e recursos didáticos: vivências em educação de jovens e adultos. In: _____. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez. Coleção educação em direitos humanos, 2012, 102 -114.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Norte do Fluminense. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes – RJ, 2010. Disponível em:< http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: Do Fundef ao Fundeb - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará-1996 A 2009**. Universidade de São Paulo-USP/ Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado), São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-154314/pt-br.php>> Acesso em: 05 nov. 2015.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; GALVEZ, Pablo Daniel. **A educação de jovens e adultos: questões e desafios a serem superados**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 6, n. 12, jul/dez 2011, p.204-215. Disponível em:<
<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/37>>.
 Acesso em: 05 dez. 2016.

CHARTIER, Roger. Livros e educação. In: _____. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001, p. 73-81.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do Mobral no município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007, p. 1- 146. Disponível em:<

<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3433/1/EducacaoJovensAdultos.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

COELHO, Irene S.; MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna. **A música na sala de aula - a música como recurso didático**. UNISANTA Humanitas, vol. 3 nº 1, 2014, p. 41-61. Disponível em:< <http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274>>. Acesso: 20 dez. 2015.

COIMBRA, Ivanê Dantas. A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular: alguns desafios. In: _____. **Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEBA. Salvador, v. 11, n. 17, p. 45-55, jan./jun., 2002. Disponível em:< <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

COSTA, Clarice Gomes. Desafios da EJA em face das transformações do trabalho. In: _____. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, Jul./Dez., 2013, p. 90-103. Disponível em:< <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/download/16338/9362>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação**: Avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FARIA, Roselita Soares de. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte (dissertação). Universidade Federal de Juiz de Fora Caed - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Juiz de Fora, 2013, 117p. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

FAUSTINO, Mario. Poética: Diálogos de oficina. In: _____. **Poesia – experiência**. São Paulo, ed. Perspectiva, 1977, p. 27-69.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011, p. 23-46.

_____. Ensinar é uma especificidade humana. In: _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011, p. 89-143.

GADOTTI, Moacir, Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.), 12 ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Colônia e Império. In: _____. **Filosofia e história**: da colônia ao governo Lula. 2. ed., Baruri, SP: Manole, 2009, p. 1-8.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA.** EccoS- Revista Científica, São Paulo, v10, nº. 2, jul./dez.2008, p.379-395.

Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/715/71511645006.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

GANDRA, Alana (Repórter da Agência Brasil). **Pesquisa do Ipea indica que jovens são mais afetados pelo desemprego**, Rio de Janeiro, 2016, p. 1. Disponível em: Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-06/flash-jovens-sao-mais-afetados-pelo-desemprego>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

HANNOUN, Hubert. Os pressupostos da educação. In:_____. **Educação: certezas e apostas**. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, (Incylopedéia), 1998, p. 11-41.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras._____. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2003.

LARA, Pedro José de. **Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas e evasão no município de Cárceres – MT.** Presidente Prudente, 2011, p. 1-99. Dissertação. Disponível em: < http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2011-10-13T210351Z-244/Publico/PEDRO_FINAL_02_10_2011.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e a educação**. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? In:_____. **Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos.** – Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006, p. 17-27. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MENEZES, Dyelle. Investimentos do MEC caem 30% em 2015. **Contas Abertas**. 28 abr. de 2015, p. 1. Disponível em:< <http://www.contasabertas.com.br/website/arquivos/11116>>. Acesso em:< Acesso em: 16 mar. 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva. In: _____. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Roberta Gaio, Rosa G. Krob Meneghetti (orgs.). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

MOTTA, Simone Fialho da. **Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras.** (Dissertação) Programa de Pós- Graduação em Educação do

Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, 2007, 88 p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp035040.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Ed. da PUC, 2010, p. 1-9. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sinprodf.org.br%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2012%2F01%2Ftexto-4-pol%25C3%258Dticas-p%25C3%259Ablicas_educacionais.pdf&ei=GxL0U_HdL-bisASL-4DwAQ&usg=AFQjCNH3Gxt2wYnw88nfA1zweHBqFSqn9A&bvm=bv.73231344,d.cWc>. Acesso em: 20 abr. 2016.

OLIVEIRA, Maria José Vasconcelos. **A evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Estadual Cônego José Bulhões**, s.d., p. 1-16. Disponível em: <<http://mys.yoursearch.me/web?q=a+evas%c3o+escolar+na+educa%c7%c3o+de+jovens+e+adultos+na+escola+estadual+c%2d4nego+jos%c9+bulh%2d5es>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula B. de; SILVA, Flávio de Ligório. Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. (Org.) Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos em EJA, 11), 2011, p. 211-236.

PINTO, Álvaro Vieira. A formação do educador. In: _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. Cortez, 15 ed., São Paulo, 2007, p. 107-118.

PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira; SILVA, Fernanda Rodrigues. Revistando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. (Org.) Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos em EJA, 11), 2011, p.237 – 272.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da integrada à Educação Profissional. _____. In: **Educação e Realidade**. Vol.31, nº 1. jan/abr 2010, p. 65-85. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/11029/7197>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SALVI, Rosana Figueiredo. **Análise de conteúdo e análise do discurso em Educação Matemática** – um olhar sobre a produção em periódicos *Qualis* a1 e a2. IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática Brasília – DF, 25 a 28 de outubro de 2009, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/arquivos/9GT94689598053.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2015.

RIOS, Clara Maria Almeida. EJA e formação continuada de professores. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUNEB, 2011, p. 89 -119.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos da. **A Educação Jesuítica no Brasil Colônia**, s.d., p. 1-9. Disponível em:<
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, trabalho e cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo Perspec. Vol.14 nº. 2 São Paulo Apr./June, 2000. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos**: alguns desafios em torno do direito à educação. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec, Belo Horizonte, Ano 6 n. 7, jul./dez. 2009, p. 61-72. Disponível em:<
<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/951/722>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SILVA, Manoel Regis da. **Causas e consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Bananeiras/PB**. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2012, p. 1-20. Disponível em:<
http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/causas_e_consequencias_da_evasao_escolar_na_escola_normal_estadual_professor_pedro_augusto_de_almeida_a_bananeiras__p_b_1343397993.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SOARES, Leôncio. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. (Org.) Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos em EJA, 11), 2011, p. 15-22.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, jun. 2010, p. 49-59. Disponível em:
 <[http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%200%20Texto%201%20\(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%200%20Texto%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SODRÉ, Néelson Werneck. A imprensa colonial. In: _____. **A história da imprensa no Brasil**, 4 ed. (atualizada) Rio Janeiro: Mauad, 1999, p. 9-42.

SOEIRO, Kelma Araujo. Currículo e formação de professores: construção coletiva dialogada. In: _____. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidades, desafios e propostas. Marisa Narciso Sampaio, Rosilene Souza Almeida (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Estudos em EJA, 2009, p.171-186.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**, AATR-BA, 2002, p. 1-11. Disponível em:<
https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=++O+papel+das+pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+no+desenvolvimento+local+e+na+transforma%C3%A7%C3%A3o+da+realidade>. Acessado em: 20 out. 2015.

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. **Evasão Escolar no Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009, p. 61. Disponível em: < <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/07/Edna-Ferreira-da-Costa-Vieira.pdf>>. Acesso em: 07 de mar. 2016.

YIN, Robert K. Definição do estudo de caso como estratégia de In:_____. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 31-33.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de Jovens e adultos em redes de ensino públicas. In:_____. **Formação de educadores de jovens e adultos**. (Org.) Margarida Maria Machado. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 77- 82. Disponível em:< <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. 2016.

APÊNDICES**QUESTIONÁRIO****1. Sexo:**

feminino masculino

2. Faixa etária:

15 a 20 anos 21 a 26 anos 27 a 32 anos
 33 a 38 anos 39 a 44 anos 45 a 50 anos
 acima de 50 anos

3. Estado civil:

solteiro(a) casado(a) viúvo(a) divorciado(a) outros

4. Reside:

zona rural zona urbana

II. HISTÓRICO ESCOLAR**5. Em que fase da sua vida você começou a frequentar a escola:**

Na infância
 Adolescência
 Idade adulta

6. Quantas vezes você abandonou a escola:

Apenas uma
 Duas
 Três
 Acima de três

7. Com que idade você abandonou a escola pela primeira vez?

Menos de 10 anos
 10 – 14 anos
 15 – 19 anos
 20 anos ou mais

III. PERFIL FAMILIAR

8. Qual o nível de escolaridade dos seus pais/responsáveis:

- Não alfabetizados
- Ensino Fundamental I completo Ensino Fundamental I incompleto
- Ensino Fundamental II completo Ensino Fundamental II incompleto
- Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto
- Ensino Superior completo Ensino Superior incompleto

9. O que seus pais/responsáveis disseram quando você tomou a decisão de abandonar a escola?

- Não deveria desistir
- Eu precisava trabalhar
- A decisão era minha
- Não opinaram

10. Qual a renda de sua família na época que você abandonou a escola? (pessoas que moravam com você e contribuía para o sustento da família):

- Não assalariada menos de 1 salário 1 a 3 salários
- 4 a 6 salários Acima de 6 salários

11. Durante as vezes que você desistiu dos estudos seus pais/responsáveis participavam de algum programa de transferência de renda do governo?

- Sim Não

12. Por que deixou de frequentar a escola? (Marque o motivo considerado o mais importante)

- Distância de casa para escola e dificuldade com transporte escolar
- Necessidade de trabalhar
- Influência da família para o abandono
- Problemas de saúde
- Necessidade de ajudar nos afazeres domésticos
- Muitas reprovações
- Situações de *bullying*
- Ausência de merenda escolar

- () Precária condição física da escola
- () Não conseguia aprender
- () Desinteresse pelos estudos
- () Não quis mais estudar
- () Gravidez
- () Outros motivos

IV. CONCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA

13. Que importância você atribui à escola para a sua vida?

- () Indispensável
- () Necessária
- () Dispensável

14. Os conhecimentos adquiridos na escola contribuíram para melhorar, de alguma maneira, a sua vida pessoal e/ou profissional?

- () Sim
- () Não
- () Em parte
- () Não sei responder

15. De acordo com sua percepção, a escola desenvolvia alguma atividade que favorecia a sua permanência?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

16. Quando você ainda estava na escola do que mais gostava?

- () Dos professores
- () Dos colegas
- () Da alimentação escolar
- () Do aprendizado

V. SITUAÇÃO ATUAL E PERSPECTIVAS

17. Você se arrepende de ter abandonado os estudos?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

18. Você pretende voltar a estudar?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

19. Está empregado (a) atualmente?

- () Sim
- () Não

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I. DADOS PESSOAIS

NOME: _____

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua profissão?
3. Tem filhos? Quantos?

II. MOTIVOS DA EVASÃO

1. O que o (a) levou a abandonar a escola?
2. Você se arrepende de ter abandonado os estudos? Por quê?
3. O que te motivou a voltar a estudar?

III. CONCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA:

1. A escola ficava perto ou longe da sua casa? Como fazia para chegar até lá?
2. Quais são suas principais lembranças sobre a escola?
3. A escola oferecia material didático, merenda e fardamento? Isso era importante para você? Por quê?
4. O que você viveu de mais importante durante o tempo em que frequentou a escola? O que isso representou na sua vida?
5. A escola atendia aos seus interesses?
6. Qual a sua opinião sobre o espaço físico da escola?
7. Quais os benefícios que a escola trouxe para a sua vida durante o tempo em que a frequentou?
8. Como é a escola que você desejaria frequentar se um dia retomar aos estudos?

IV. CONCEPÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA ESCOLA

1. Como era a sua relação com a direção, coordenação, professores, funcionários e colegas?
2. Você se sentia acolhido na escola? Por quê?

V. CONCEPÇÃO SOBRE CONTEÚDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Qual a disciplina que você mais gostava? Por quê?
2. Qual a disciplina que você sentia mais dificuldade? Por quê?
3. A forma como os professores ministravam as aulas possibilitava a compreensão dos conteúdos? Por quê?
4. Os conteúdos ensinados pelos professores eram do seu interesse? Por quê?
5. Que conteúdos deveriam ser ministrados para os alunos da EJA?
6. Como você avalia as atividades propostas pelos livros didáticos?

7. Quais as formas de avaliação utilizadas pelos professores?
8. Das formas de avaliação, qual você sentia mais dificuldade ao realizar?
9. Qual o tipo de avaliação da sua preferência?
10. A escola oferecia algum tipo de atividade extracurricular, ou seja, atividades além da sala de aula? Quais?
11. Que tipo de atividade você considera que a escola deveria oferecer para os alunos da EJA?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista)

Prezado (a) participante

Sou estudante do curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da professora Dr^a Susana Couto Pimentel, cujo objetivo é estudar os fatores que concorrem para a evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I Varzedo-BA. Sua participação envolve uma entrevista que será gravada, se assim você permitir, e que tem a duração prevista de aproximadamente 30 minutos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação que permita identificá-lo (a), será divulgada. Os riscos previstos na participação nesta pesquisa dizem respeito ao desconforto que pode ser causado em responder questões que envolvam essa temática, bem como ao fato de ser necessário designar seu tempo para participação na mesma. Como forma de minimizar tais riscos, está previsto que a entrevista acontecerá em local, data e horário condizentes com sua disponibilidade, bem como ao respeito caso queira abster-se de responder a alguma questão.

Ainda que não tenha benefícios diretos em participar dessa entrevista, você, indiretamente, estará contribuindo para a compreensão do fenômeno acima mencionado, para a produção de conhecimento científico e, possivelmente, para a elaboração de estratégias para minimização desse problema.

A sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum custo nem qualquer vantagem financeira e em qualquer tempo seu consentimento na participação da mesma pode ser retirado. A sua participação é, portanto, voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os dados e instrumento utilizados nessa pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, em um período de cinco anos e, após, serão eliminados. Este termo de consentimento encontra-se em duas vias impressas; uma cópia ficará com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Marilene Oliveira de Andrade (cel. 988625490), pela instituição responsável (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Coordenação do MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL (75) 3621-6366 / 3621-3120) e pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa (75) 3621-6850.

Atenciosamente,

Susana Couto Pimentel
Orientadora

Marilene Oliveira de Andrade
Pesquisadora

Termo pós-consentimento

Eu, concordo com a participação na pesquisa e confirmo que fui esclarecido dos seus objetivos, conforme termo acima.

...../...../.....
.....

Respondente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Questionário)

Prezado (a) participante

Sou estudante do curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da professora Dr^a Susana Couto Pimentel, cujo objetivo é estudar os fatores que concorrem para a evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I Varzedo-BA. Sua participação envolve responder algumas perguntas.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação que permita identificá-lo (a), será divulgada. Os riscos previstos na participação nesta pesquisa dizem respeito ao desconforto que pode ser causado em responder questões que envolvam essa temática, bem como ao fato de ser necessário designar seu tempo para participação na mesma. Como forma de minimizar tais riscos, está previsto que a entrevista acontecerá em local, data e horário condizentes com sua disponibilidade, bem como ao respeito caso queira abster-se de responder a alguma questão.

Ainda que não tenha benefícios diretos em participar dessa entrevista, você, indiretamente, estará contribuindo para a compreensão do fenômeno acima mencionado, para a produção de conhecimento científico e, possivelmente, para a elaboração de estratégias para minimização desse problema.

A sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum custo nem qualquer vantagem financeira e em qualquer tempo seu consentimento na participação da mesma pode ser retirado. A sua participação é, portanto, voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os dados e instrumento utilizados nessa pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, em um período de cinco anos e, após, serão eliminados.

Este termo de consentimento encontra-se em duas vias impressas; uma cópia ficará com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Marilene Oliveira de Andrade (cel. 988625490), pela instituição responsável (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Coordenação do MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL (75) 3621-6366 / 3621-3120) e pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa (75) 3621-6850.

Atenciosamente,

Susana Couto Pimentel
Orientadora

Marilene Oliveira de Andrade
Pesquisadora

Termo pós-consentimento

Eu, concordo com a participação na pesquisa e confirmo que fui esclarecido dos seus objetivos, conforme termo acima.

.....,/...../.....

.....

Respondente

Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I

Por. SEC.22/04/1999 Res. CEE 053/98 – D.O. 28 de outubro de 1998.
 C.G.C. 01.979.411/0001-33
 Rua Coronel José Augusto, S/Nº - Centro – Varzedo- Ba CEP. 44565-000.
 E-mail: escolagilberto1@hotmail.com



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu.....,
 portaria....., Diretora da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, estou ciente e autorizo a pesquisadora Marilene Oliveira de Andrade desenvolver nesta Instituição o projeto de pesquisa intitulado “**Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I-Varzedo/BA**”, o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro, também, estar ciente de que a instituição dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

.....,de.....de 2016.

.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

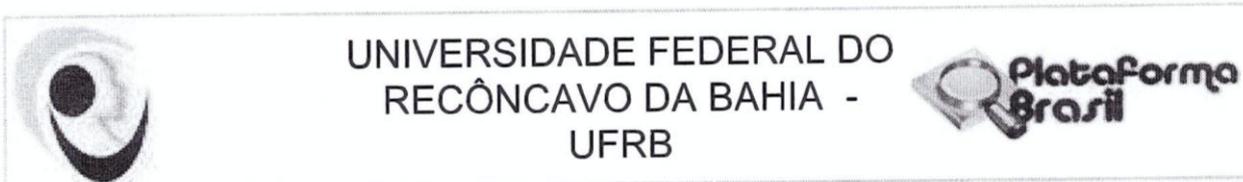
ANEXOS



“Deus renova em mim, a cada dia, a teimosia
de caminhar partilhando a minha vida
com as comunidades onde vivo, sem qualquer retorno”.

Mons. Gilberto Vaz Sampaio⁶

⁶ Em 2009, faleceu em um trágico acidente automobilístico, quando retornava para Varzedo, após a realização de uma missa, em uma comunidade rural, próxima a Santo Antonio de Jesus/BA.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I-Varzedo/BA

Pesquisador: Marilene Oliveira de Andrade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53347216.9.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.477.962

Apresentação do Projeto:

" Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I-Varzedo/BA

Nas últimas décadas a educação brasileira vem passando por grandes reformas e novas políticas educacionais foram criadas ou implementadas com vistas a sanar um déficit muito grande na qualidade do ensino público. Nesse cenário educacional encontra-se a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que apresenta altos índices de evasão. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as causas da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I-Varzedo/Bahia e propor ações que possibilitem a redução desses altos índices de evasão na modalidade educacional em estudo. Na fundamentação teórica serão abordados diversos assuntos, tais como: Um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as primeiras experiências de EJA no Brasil, evasão escolar na EJA: problematizações e perspectivas de políticas públicas, contextualizando a EJA no município locus da pesquisa, etc. Para tanto, se pretende realizar um estudo de casos múltiplos na referida instituição, tendo como participantes 50 ex-alunos matriculados nos eixos I, II, III, IV e V da citada modalidade nos anos de 2014 e 2015. Para levantamento das informações que subsidiem esse

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 1.477.962

estudo serão utilizados como instrumentos o questionário estruturado e a entrevista semiestruturado. Espera-se que a partir dos dados coletados se possa descobrir as reais causas da problemática em questão, além de gerar conhecimento capaz de subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais que contribuam para a redução nos dados de evasão."

Objetivo da Pesquisa:

" Objetivo Primário:

Analisar os fatores que concorrem para o alto índice da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I- Varzedo/BA.

Objetivo Secundário:

•Traçar o perfil dos alunos da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I;•Identificar os motivos que concorreram para a evasão de estudantes da EJA da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, no período de 2014 e 2015;•Propor ações que possibilitem a redução dos altos índices de evasão na modalidade educacional em estudo."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

" Riscos:

Os riscos previstos na participação nesta pesquisa dizem respeito ao desconforto que pode ser causado em responder questões que envolvam essa temática, bem como ao fato de ser necessário designar seu tempo para participação na mesma.

Benefícios:

Ainda que não tenha benefícios diretos em participar dessa entrevista, você, indiretamente, estará contribuindo para a compreensão do fenômeno acima mencionado, para a produção de conhecimento científico e, possivelmente, para a elaboração de estratégias para minimização desse problema."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância, por tratar-se de um tema relacionado a educação de indivíduos que já tiveram contato com o ambiente escolar, com um cunho de investigação social e percepção do que fez com que estes, deixaram de frequentar a escola. E ainda, por notar que os resultados poderão servir de subsídios para a criação de estratégias que vinculem os alunos à escola.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 1.477.962

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme preconizado pela Resolução 466/2012, os termos de apresentação obrigatória foram visualizados: folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento, projeto e TCLE.

Recomendações:

Não há recomendações a serem citadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Cara pesquisadora, a pesquisa apresenta - se dentro dos critérios éticos, porém foi identificado que há apenas leves correções a serem feitas, abaixo sinalizadas, e que não acarreta parecer de pendência da sua pesquisa, de acordo com o que é previsto na Resolução 466/2012.

São eles:

1 - No TCLE a Sra. cita que o termo ficará arquivado por dois(2) anos, quando na verdade são cinco (5), como justifica o item X.3 c) da Resolução 466/12;

2 - A Sra. cita os meios de contato para explicações sobre a pesquisa, mas não apresenta os meios de contato do CEP, ao qual a pesquisa foi submetida, para esclarecimento com relação à dúvidas de questões éticas.

Assim, sua pesquisa foi APROVADA, mas com a solicitação de que reveja o que esta acima citado. Por esses motivos, contamos com a sua colaboração, ciência e bom senso para realizar as alterações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_658143.pdf	18/02/2016 15:56:52		Aceito
Outros	TCLE.pdf	16/02/2016 22:38:54	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Instrumentos.pdf	04/02/2016 22:57:46	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo3.pdf	04/02/2016 22:56:51	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo1.pdf	04/02/2016 22:55:24	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRB



Continuação do Parecer: 1.477.962

Justificativa de Ausência	Termo1.pdf	04/02/2016 22:55:24	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/02/2016 22:54:34	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	03/02/2016 19:06:56	Marilene Oliveira de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ DAS ALMAS, 04 de Abril de 2016

Elissandra U. Winkaler

Assinado por:

**Elissandra Ulbricht Winkaler
(Coordenador)**

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br