

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NILSON CAIRES FERREIRA**

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA-MT**

**CÁCERES-MT**

**2017**

**NILSON CAIRES FERREIRA**

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Alceu Zoia

**CÁCERES-MT**

**2017**

FERREIRA, Nilson Caires.

F383e Evasão na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso na Escola Papa João Paulo II em Itaúba-MT / Nilson Caires Ferreira – Cáceres, 2017.

168 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Artigo Científico – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

Orientador: Alceu Zoia

1. Evasão Escolar. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Qualificação Docente. I. Nilson Caires Ferreira. II. Evasão na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso na Escola Papa João Paulo II em Itaúba-Mt: .

CDU 376

**NILSON CAIRES FERREIRA**

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA-MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alceu Zoia (Orientador – PPGEdu / UNEMAT)

---

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Membro – PPGE / UFMT)

---

Prof. Dr. Odimar João Peripolli (Membro – PPGEdu / UNEMAT)

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

No percurso da existência humana, grandes são os desafios encontrados pelo caminho, porém, para chegar a algum lugar, caminhar é preciso. No trajeto até aqui transitei por vários caminhos uns com mais, outros com menos obstáculos. Desloquei-me por estradas pavimentadas, mas também andei por trilhas quase intrafegáveis. Nesta jornada, encontrei rios com águas turvas e perigosas e tive que atravessá-los. Por vezes passei sobre pontes seguras, mas, não me liberei das pinguelas que tiravam a calma e a tranquilidade da travessia. Se até aqui cheguei foi porque não desisti. Com fé enfrentei e superei as incertezas, os medos, as angústias, as noites mal dormidas e muitos outros obstáculos encontrados no decorrer da caminhada. Contudo, não caminhei sozinho. Se alcancei êxito foi porque contei com “anjos” que ampararam meu caminhar.

Por isso, quero dedicar o resultado desta caminhada a quem sempre esteve ao meu lado.

Minha amada mãe, **Nelci Caires Ferreira**, pois, foi a primeira a acreditar em minha capacidade, e assim incentivou me a dar os primeiros passos nas estradas da vida.

Meu querido pai, **Natal Ferreira** (in-memoriam), pois tenho certeza que junto de Deus, onde creio que ele esteja, me orienta pelos caminhos onde tenho que passar.

Minha eterna companheira, **Sonia Aparecida Luciano**, que sempre caminha ao meu lado, me ajudando superar as dificuldades dos trajetos por onde passo.

Meus filhos, **Bruno Luciano Caires Ferreira** e **Mariana Luciano Caires Ferreira**, por trilharem os caminhos comigo, mesmo quando a vontade era enveredar-se por outros.

A **todos vocês** minha dedicação, meu carinho e respeito.

## AGRADECIMENTOS

O ser humano se constitui indivíduo capaz de produzir conhecimentos, nas relações sociais entre os atores em um processo colaborativo, onde pela troca de experiências, os saberes são ressignificados. Nesta inter-relação, novos conhecimentos são criados e recriados numa ação de ensino-aprendizagem.

Na elaboração do projeto, na execução da pesquisa, nas aulas em sala, nos trabalhos em grupo, no estágio docente e na produção textual desta dissertação, por diversas vezes foi necessário discutir, confrontar opiniões e debater ideias. Isso tudo me proporcionou, a possibilidade de rever e desconstruir saberes arraigados empiricamente, sobretudo oportunizou a chance de recriá-los com fundamentação científica.

Nesta trajetória pude contar com diversas pessoas que colaboraram para esta qualificação acadêmica.

Quisera eu, poder apertar as mãos de cada um que com sua existência me proporcionou auxílio na tecitura desta dissertação. Como isso não é possível usarei este espaço para demonstrar minha gratidão.

Deste modo, agradeço:

Aos **sujeitos**, educandos(as) e educadores(as), que gentilmente participaram desta pesquisa fornecendo as informações que possibilitaram dar continuidade a minha busca por respostas para as indagações sobre o problema desta pesquisa.

Aos **colegas de trabalho** da escola Papa João Paulo II, docentes, técnicos, apoio e equipe gestora. Aqui quero destacar a diretora, prof<sup>a</sup>. **Marcia Edvirgens Fiel**, que acreditou no projeto e não mediu esforços para que se tornasse realidade.

À **comunidade itaubense**, pelo respeito demonstrado pela pesquisa e especialmente por minha pessoa como educador e pesquisador. Tomo a liberdade de agradecer toda comunidade nas pessoas de dois casais: prof<sup>o</sup>. **Gilvan Ferreira Barboza** e prof<sup>a</sup>. **Matilde Barboza** e Sr. **Nelcindo Murari** (Bota) e Sra. **Cerli Terezinha Murari** (Sinha), que nesta trajetória de estudo me hospedaram por alguns dias em suas residências, por ocasião das idas a campo para coleta de dados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGEdu / UNEMAT / CÁCERES**, pela oportunidade.

Aos **docentes** que integram o PPGEduc / Unemat / Cáceres, por compartilhar conosco seus conhecimentos acadêmicos, nos motivando a ressignificar e construir novos saberes.

Às queridas professoras **Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro** e **Jocinete das Graças Figueiredo Curvo**, que carinhosamente me acolheram e permitiram a realização do Estágio Docente em suas turmas.

Aos **colegas de mestrado**, que na heterogeneidade dos saberes contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus familiares: mãe **Nelci Caires Ferreira** e irmãos, **Nilda Ferreira**, **Nilton Caires Ferreira**, **Neila Caires Ferreira** e **Nilva Caires Ferreira**, que diante de minha ausência, fomentada pelos compromissos acadêmicos no dia a dia, sempre compreenderam, torceram e rezaram por mim.

Aos meus filhos **Bruno Luciano Caires Ferreira** e **Mariana Luciano Caires Ferreira**, que nesses dois anos vivenciaram e compartilharam momentos de alegria e satisfação, mas, sobretudo, souberam compreender os momentos de tristeza e aflição, causados pelo cansaço, medo e insegurança.

A minha amada esposa **Sonia aparecida Luciano**, que mesmo atarefada, por vezes exerceu a função de coorientadora, me “emprestando” seus ouvidos quando persistia em mim, a necessidade de ouvir a opinião de outra pessoa.

Ao professor Dr. **Alceu Zoia**, pela humanidade, simplicidade, paciência e competência nas orientações durante a construção desta dissertação.

Aos professores Dr. **Luiz Augusto Passos** e Dr. **Odimar João Peripolli**, que carinhosamente aceitaram participar da banca avaliadora. Agradeço pela oportunidade de aprender com seus conhecimentos sobre educação e, sobretudo, com a postura ética, humana e generosa tão rara nos dias atuais, no entanto abundante em ambos.

Ao meu bom **Deus**, que caminha comigo a todo o momento e em qualquer lugar que eu vá. Sem a “Graça e Proteção” divina nada disso poderia ser realizado.

***“Deus é bom o tempo todo, e o tempo todo Deus é bom”.***  
(Do filme, “Deus não está morto”)

Muito obrigado!

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais, pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura reacionarista (FREIRE, 1996, p.54).

## RESUMO

Esta investigação científica foi realizada com docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e com discentes evadidos desta modalidade de ensino na escola Papa João Paulo II em Itaúba/MT. O esvaziamento das salas de aula logo no início do ano letivo constitui o problema que move esta pesquisa. Deste modo, o objetivo é identificar quais são os principais motivos que levam os educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos-EJA, a evadirem da instituição educacional. Para realizar este trabalho classificamos a pesquisa como exploratória-descritiva com perspectiva qualitativa. Os procedimentos adotados, levantamento bibliográfico, análise documental, observação, questionários e entrevistas semiestruturadas, caracterizam esta investigação como estudo de caso. Com esta pesquisa foi possível descrever os perfis de educandos(as) e educadores(as), sendo que em ambos os grupos há a predominância de indivíduos do sexo feminino, casados e com filhos. Com a análise das informações obtidas, fica evidente que são várias as causas que dificultam a frequência escolar e que provocam a evasão na EJA. Destacamos como motivadores da evasão na EJA, segundo os participantes desta pesquisa: a dificuldade de relacionamento entre pessoas de idades e culturas diferentes; a metodologia docente e o despreparo de alguns profissionais para atuar junto à modalidade de ensino; o horário das aulas; o currículo e o planejamento das ações que na maioria das vezes são realizados com base no ensino regular; a dificuldade de compreensão do conteúdo e o cansaço depois de um dia de trabalho braçal, dentre outros. Entre os educadores(as), nos chama a atenção o fato de que mesmo trabalhando com a EJA, estes profissionais, nas Graduações ou Pós-Graduações, não participaram de nenhuma capacitação específica para atuar junto à modalidade. Após buscarmos as informações sobre o tema pesquisado, realizamos a análise e interpretação com base em teóricos como: Freire (1981, 1987, 1993, 1996, 2001, 2002); Paiva (1973); Arroyo (2006); Libâneo (1994, 2003); Gadotti e Romão (2001, 2008); Haddad e Di Pierro (2000); Haddad (2002); Pinto (1982); Imbernón (2006); Azambuja (1979); Moura (1999, 2003); Boff (2002); Santos (2013) entre outros que versam sobre o assunto. Com esta pesquisa fica explícito que tanto discentes quanto docentes acreditam na capacidade transformadora da EJA na constituição do indivíduo como ser autônomo e reflexivo. Portanto, acreditamos que compreender os sujeitos que compõem o público de EJA com seus anseios, suas expectativas e necessidades, promovendo ações que os motivem a buscar constantemente a qualificação, não só para o mercado de trabalho, mas para vida ativa em sociedade é uma atitude que pode evitar a evasão escolar. Capacitar os educadores(as); desenvolver práticas educativas que promovam a interação entre os pares; adequar a metodologia com base no grupo de educandos(as); buscar apoio junto aos colegas para preparar as ações educativas; rever as questões estruturais promovendo as adequações necessárias para implementação de uma educação flexível e de qualidade pode significar a garantia de permanência da maioria dos educandos(as) em sala de aula.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação docente.

## ABSTRACT

This scientific research was carried out with teachers who work in the Education of Youths and Adults and with students evaded from this modality of teaching in the Pope João Paulo II school in Itaúba/MT. The emptying of classrooms early in the school year is the problem that drives this research. In this way, the objective is to identify the main reasons that lead the students of the Education of Young and Adults-EJA, to evade the educational institution. To perform this work, we classify the research as exploratory-descriptive with a qualitative perspective. The procedures adopted bibliographic survey, documentary analysis, observation, questionnaires and semi-structured interviews characterize this investigation as a case study. With this research, it was possible to describe the profiles of learners and educators, and in both groups, there is a predominance of female, married and with children. With the analysis of the information obtained, it is evident that there are several causes that make school attendance difficult and that cause avoidance in the EJA. We highlight as motivators of avoidance in EJA, according to the participants of this research: the difficulty of relationship between people of different ages and cultures; the teaching methodology and the lack of preparation of some professionals to act together with the teaching modality; the class schedule; the curriculum and the planning of the actions that are most often carried out based on regular education; the difficulty of understanding the content and the tiredness after a day of manual labor, among others. Among the educators, we are struck by the fact that even when working with the EJA, these professionals, in the Graduations or Postgraduates, did not participate in any specific training to act together with the modality. After searching the information about the researched topic, we performed the analysis and interpretation based on theoreticians such as Freire (1981, 1987, 1993, 1996, 2001, 2002); Paiva (1973); Arroyo (2006); Libâneo (1994, 2003); Gadotti and Romão (2001, 2008); Haddad and Di Pierro (2000); Haddad (2002); Pinto (1982); Imbernón (2006); Azambuja (1979); Moura (1999, 2003); Boff (2002); Santos (2013) among others that deal with the subject. With this research it is explicit that both students and teachers believe in the transformative capacity of the EJA in the constitution of the individual as an autonomous and reflective being. Therefore, we believe that understanding the subjects that make up the public of EJA with their aspirations, their expectations and needs, promoting actions that motivate them to constantly seek the qualification, not only for the labor market, but for active life in society is an attitude which can prevent school dropout. Train educators; develop educational practices that promote peer interaction; adapt the methodology based on the group of learners; seek support from colleagues to prepare educational actions; reviewing the structural issues by promoting the necessary adaptations to the implementation of a flexible and quality education can mean the retention of the majority of students in the classroom.

**Keywords:** School evasion. Youth and Adult Education. Teacher qualification.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC - Ação Básica Cristã

ALFASOL - Alfabetização Solidária

ALFA - Alfabetização de Jovens e Adultos

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE/MT - Conselho Estadual de Mato Grosso

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES - Centros de Ensino Supletivo

CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

DO - Diário Oficial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ES - Escolas Supletivas

FINEP - Financiadora de estudos e Pesquisas

FPDEJA - Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos

IBEP - Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

IFCE - Instituto Federal do Ceará

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NEPs - Núcleos de Educação Permanentes

NES - Núcleo de Estudos Supletivos

OCs - Orientações Curriculares

ONG - Organização Não Governamental

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

PAAI - Projeto de Aprendizagem Alternativa por Imagem

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEB - Programa Educacional Básico

PEE - Plano Estadual de Educação

PEI - Programa de Educação Integrada

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PME - Plano Municipal de Educação

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PTL - Produção de Texto e Leitura

SEDUC/MT - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESu - Secretaria de Educação Superior

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCB - Universidade Católica de Brasília

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal Ceará

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFLOR - União das Faculdades de Alta Floresta

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantificação de matrículas e evasões na EJA na escola Papa João Paulo II .....	86
Tabela 2 - Classificação das seções para análises.....	97
Tabela 3 - Graduações dos docentes de EJA .....	106
Tabela 4 - Especificação das Pós-graduações e ano de conclusão .....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores usados na pesquisa na plataforma da BDTD .....	40
Quadro 2 - Dissertações selecionadas na BDTD para o Balanço de Produção .....	41
Quadro 3 - Dados dos educandos(as) participantes da pesquisa .....	52
Quadro 4 - Dados dos educadores(as) participantes da pesquisa .....	52

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos educandos(as) participantes .....	97
Gráfico 2 - Sexo dos educadores(as) participantes .....	98
Gráfico 3 - Estado civil dos educadores(as) participantes .....	99
Gráfico 4 - Estado civil dos educandos(as) participantes .....	100
Gráfico 5 - Situação empregatícias dos educandos(as) .....	102
Gráfico 6 - Idade de cada sujeito da pesquisa .....	103
Gráfico 7 - Número de filhos entre os educandos(as) .....	104
Gráfico 8 - Número de filhos entre os educadores(as) .....	104
Gráfico 9 - Número de educadores(as) por área de conhecimento .....	105
Gráfico 10 – Educadores(as) com Pós-graduação.....	106
Gráfico 11 – Educadores(as) de EJA e tempo de atuação na modalidade .....	119
Gráfico 12 – Educadores(as) efetivos e interinos atuando na EJA .....	121
Gráfico 13 – Educandos(as) matriculados, evadidos e concluintes na EJA Fundamental entre 2007 e 2016 .....	129
Gráfico 14 – Educandos(as) matriculados, evadidos e concluintes na EJA Médio entre 2007 e 2016 .....	130

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 O problema e os objetivos que direcionam esta pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Técnicas metodológicas .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Balanço de Produção .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3 ENTRE DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS, AS BASES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 A importância da pesquisa científica.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Sobre educação .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.1 Educação como ato político .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.2 Educação como prática da liberdade.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3 Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....</b>	<b>66</b>
<b>3.3.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3.3 A Educação de Jovens e Adultos em Itaúba - MT / Escola Papa João Paulo II.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 O público envolvido com a modalidade EJA .....</b>	<b>87</b>
<b>3.5 A organização das ações pedagógicas voltadas para a modalidade EJA .....</b>	<b>91</b>
<b>4 EM BUSCA DE RESPOSTAS PARA AS INDAGAÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>96</b>
<b>4.1 Educandos(as) e educadores(as): Quem são? Onde estão? O que fazem estes sujeitos? .....</b>	<b>97</b>
<b>4.2 A qualificação docente.....</b>	<b>105</b>

<b>4.2.1 Cuidados para não infantilizar a EJA .....</b>	<b>111</b>
<b>4.3 Igualdade entre os desiguais .....</b>	<b>112</b>
<b>4.4 Trabalho colaborativo: troca de experiências, produção de conhecimentos .....</b>	<b>119</b>
<b>4.5 Entre idas e vindas: as causas da evasão na EJA .....</b>	<b>125</b>
<b>4.6 Evasão escolar! O que fazer para evitar este fenômeno? .....</b>	<b>146</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
-----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
--------------------------	------------

<b>APÊNDICE A - PERFIL DOS EDUCANDOS(AS) EVADIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA – MT .....</b>	<b>165</b>
---	------------

<b>APÊNDICE B - ROTEIRO BÁSICO, PARA ENTREVISTAS COM OS EDUCANDOS(AS) EVADIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA – MT.....</b>	<b>166</b>
---	------------

<b>APÊNDICE C - PERFIL DOS EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA-MT...167</b>	
---	--

<b>APÊNDICE D - ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTAS COM EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA-MT.....</b>	<b>168</b>
---	------------

# 1 INTRODUÇÃO

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação, sem refletir sobre o próprio homem (FREIRE, 1979, p.14).

Abordar o tema educação é algo extremamente interessante e desafiador, pois é notório que a educação está presente no cotidiano de todos os indivíduos. A todo instante a relação de ensino-aprendizagem se faz presente, permeando as ações que promovem o desenvolvimento da vida humana. No instante em que se ensina alguma coisa, também se aprende algo, assim a aquisição do conhecimento se dá numa relação dialógica entre os pares. É exatamente esta relação, por intermédio da troca de saberes, que fomenta a construção do conhecimento e transforma o ato de educar numa relação de aprendizado mútuo. Esta ação educativa desperta interesse e fascínio nos que realmente são apaixonados pelo desenvolvimento do ser humano, como ser autônomo e produtivo, capaz de promover a transformação do meio social em que está inserido.

A relação de ensino-aprendizagem está presente no cotidiano e acompanha o indivíduo por toda existência. Como os integrantes da sociedade humana são pessoas que carregam consigo saberes diferentes, sejam eles, culturais, religiosos, filosóficos ou científicos, sempre será possível ensinar e aprender alguma coisa.

O conhecimento pode ser desenvolvido através de uma ação educativa, formal ou informal. Seja qual for a relação, a intencionalidade sempre deve ser a preparação do indivíduo para superar os desafios impostos em seu desenvolvimento humano.

A informalidade na construção do saber sobre os fatos do dia a dia caracteriza-se no contato com a vivência em grupos sociais, familiares e religiosos, sobretudo os conhecimentos populares ou o chamado senso comum. Neste caso as informações são apresentadas sem necessariamente precisar de local e horário predeterminado, pois a troca de saberes se dá a todo instante e nem sempre requer comprovação científica.

Por outro lado, a formalidade na construção do conhecimento exige uma sistematização, devendo ser organizado um cronograma com local, horário, disciplinas e professores, enfim, a relação de produção de conhecimento que acontece nas escolas e universidades. Neste caso, a comprovação científica é indispensável.

O interesse ao abordar o tema educação, seja no aspecto formal, informal ou ainda formal e informal, é dialogar e refletir sobre a importância do aprendizado, a função da educação e do ato educativo na formação de seres humanos críticos, reflexivos e autônomos.

É justamente a inter-relação entre o saber formal e o informal presente na relação de ensino-aprendizagem, neste caso, envolvendo educandos(as) e educadores(as) na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, que fomentará a produção de novos conhecimentos.

Meu interesse pela EJA surgiu logo no início de minha vida profissional como educador na educação básica da rede estadual no município de Itaúba/MT. Porém, meu primeiro contato com esta modalidade de ensino ocorreu por ocasião da conclusão do Ensino Médio, quando frequentei a modalidade ofertada no antigo Núcleo de Educação Permanente-NEP, em Alta Floresta, Mato Grosso.

Por falar em Alta Floresta e EJA, vale citar aqui um pouco de minha história no Estado de Mato Grosso, quando por aqui cheguei ainda criança. Oriundo de Terra Roxa no Estado do Paraná, cheguei em Alta Floresta em meados de 1979. No município recém criado, fundado em 1976, fui morar em uma fazenda onde meus pais e avós trabalhavam com a chamada lavoura branca (café, arroz, milho, feijão, etc.), contudo, logo mudamos para a sede do município. Como meus pais tinham cinco filhos pequenos e devido ao pouco estudo, ambos estudaram somente até o segundo ano do Ensino Básico, não tinham profissões definidas, de modo que a vida que na fazenda já era bastante difícil, ficou ainda mais complicada na zona urbana.

Por ser o primogênito de uma família de cinco irmãos, tive que colaborar desde muito cedo com os afazeres domésticos, enquanto meus pais trabalhavam duramente para não deixar faltar ao menos o básico para a sobrevivência da família. Além da lida com a casa e os irmãos, aos sete anos de idade comecei trabalhar na rua para ajudar financeiramente a família, engraxava sapatos, vendia frutas, sorvetes e salgados.

Assim, no período da minha vida que compreende dos sete aos catorze anos, permaneci neste trabalho nas ruas da cidade e tudo que ganhava tinha a finalidade de auxiliar meus pais no sustento familiar.

Aos sete anos de idade tive meu primeiro contato com a escola. No início trabalhava no período matutino e estudava no período vespertino. Para trabalhar o dia inteiro e assim continuar colaborando financeiramente com a criação dos meus irmãos, aos doze anos de idade comecei estudar no período noturno. Essa transferência de período tornou a escola desinteressante e enfadonha, possivelmente a causa estaria no cansaço, resultado de um dia

inteiro de trabalho braçal. Contudo, com bastante dificuldades em 1988 conclui o Ensino Fundamental.

Quando ingressei no Ensino Médio, teve início uma série de desistências em minha vida escolar. Mesmo reconhecendo a necessidade e importância dos estudos, por vários anos me matriculei, iniciei o ano letivo, e devido ao cansaço abandonava e não concluía, retornando somente no ano seguinte. Porém, não demorava muito e novamente abandonava a escola. Essas idas e vindas se repetiram por toda minha adolescência e início da juventude. Era sempre a mesma coisa, a cada início de ano letivo me matriculava, participava dos primeiros dias de aulas e logo desistia outra vez.

Em 1993, mesmo sem concluir o Ensino Médio, já tinha abandonado o serviço braçal e havia dois anos que trabalhava em uma emissora de rádio, emprego que permaneci até o final de 2009. Em 1993, me casei e instigado por minha esposa senti que precisava concluir o Ensino Básico, porém o trabalho continuava sendo empecilho e outra vez o estudo ficava em segundo plano.

A ideia de frequentar a escola por três anos, tempo necessário para conclusão do Ensino Médio era desmotivadora. Foi neste momento que conheci a EJA, que como já disse, era ofertada através do NEP. O que me agradou nesta modalidade foi que ao invés de três anos seriam necessários três semestres, ou seja, apenas um ano e meio para concluir o Ensino Médio, isso me deixou muito interessado, então, aproveitei essa oportunidade e em 1995, não sem muitas dificuldades concluí o Ensino Médio.

Empolgado pela conclusão do Ensino Básico e, outra vez incentivado pela esposa, em 1996 participei e fui aprovado no vestibular para o curso de Ciências Biológicas, no campus da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, em Alta Floresta/MT. Ingressei na instituição de ensino superior e frequentei o curso durante longos e exaustivos três semestres. Por não me identificar com o curso aproveitei que minha esposa ficou gestante e abandonei a faculdade. Desse modo surge novamente o fenômeno da desistência, só que agora na vida acadêmica.

Após o nascimento de meu filho, em 1999 retornei a vida acadêmica, desta vez no curso de Licenciatura Plena em Letras, ofertado pela União das Faculdades de Alta Floresta – UNIFLOR, porém, como se tratava de uma faculdade particular a questão financeira pesou novamente, e assim, não passei do primeiro semestre, e desisti outra vez.

Contudo, nunca perdi a esperança de cursar uma graduação, sempre soube a importância da capacitação, da formação escolar para a vida, especialmente profissional e financeira. A vontade e a necessidade de cursar um nível superior se tornou uma meta, um

objetivo a ser alcançado, um sonho a ser realizado, no entanto, questões familiares e econômicas tornavam a concretização deste sonho cada vez mais distante.

Em 2002, a família aumentou com o nascimento de minha filha e a grana que era pouca ficou mais escassa ainda. Sem nível superior, o salário na emissora de rádio não era suficiente para manter a família e os estudos em uma faculdade particular. O campus da Unemat em Alta Floresta nesta época só oferecia o curso de Ciências Biológicas, com o qual eu não me identificava e não havia no município outra instituição pública que ofertasse nível superior.

Sem ingressar em uma universidade a vida seguiu seu rumo, porém eu não me sentia confortável com a situação e o contexto em que estava inserido, tinha certeza de que algo teria que ser feito.

Em 2004, numa última tentativa participei e fui aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Letras, o mesmo curso e a mesma faculdade particular que havia abandonado anteriormente, porém desta vez, tinha a convicção de que seria tudo ou nada, acreditei estar ali a chance de mudar de vida, nos aspectos, social, profissional e econômico. Assim reuni todas as forças possíveis e comecei participar das aulas.

Para frequentar o curso, enfrentei diversos obstáculos, pessoais, profissionais e especialmente financeiros. Conciliar trabalho, família e estudo, não foi nada fácil. O fantasma da desistência se fez presente a todo instante, por diversas vezes pensei em desistir, mas, tinha a consciência que se abandonasse não teria forças para nova tentativa. Desse modo persisti até que em dezembro de 2008, coleei grau como graduado em Licenciatura Plena em Letras.

Penso que toda esta trajetória de desafios, obstáculos, dificuldades, mas, sobretudo, de vitórias, serviram de combustível para continuar avançando.

A partir da graduação, minha vida entrou num ciclo de transformações e novas conquistas. Já em 2009, recém formado, passei no seletivo da Unemat, campus de Alta Floresta/MT, onde lecionei a disciplina de Produção de Texto e Leitura - PTL, nos cursos de Biologia, Agronomia e Florestal. No mesmo ano, fui selecionado para lecionar a disciplina Sociolinguística, na extensão do curso de Letras, ofertado pela Uniflor, faculdade onde cursei minha graduação, em Alta Floresta/MT.

Entre 2009 e 2010 participei e fui aprovado no concurso público para professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, sendo convocado para tomar posse no cargo em meados de 2012.

No final de 2009 abandonei definitivamente o emprego na emissora rádio e passei a me dedicar exclusivamente à educação. Em 2010, ainda como educador contratado lecionei na Escola Estadual Marinez Fátima de Sá Teixeira, também no município de Alta Floresta.

Em janeiro de 2011, me mudei com a família para Itaúba, município que escolhi quando fiz o concurso. Neste mesmo ano, já na Escola Estadual Papa João Paulo II, ainda trabalhei como contratado, sendo que a efetivação ocorreu no ano seguinte.

Logo que cheguei em Itaúba tive contato com a EJA, atribuí aulas no Ensino Fundamental e Médio. Como tenho origem nesta modalidade, a oportunidade de trabalhar com esse grupo de pessoas despertou em mim num primeiro momento grande interesse e curiosidade, o que posteriormente culminou com minha paixão por essa modalidade de ensino.

Este envolvimento com a EJA provocou em mim grandes inquietações, quando notei que as pessoas procuravam pela modalidade de ensino, superlotavam as salas, mas não concluíam o ano letivo. Numa conversa com os colegas docentes, fui informado de que há tempos esta situação vinha ocorrendo na instituição escolar. Esta constatação me causou preocupação e conseqüentemente suscitou alguns questionamentos: Por que isso estaria acontecendo? Como deve ser a relação de ensino-aprendizagem para trabalhar com essa modalidade? Qual é a metodologia eficaz para interagir com esse público? O que faz o jovem e o adulto retornar à sala de aula? E, sobretudo, por que é alto o número de estudantes matriculados na EJA que desistem dos estudos? Estes e outros questionamentos e inquietações levaram-me a dedicar meus estudos a esta modalidade de ensino.

Em 2015 fui aprovado e cursei uma Pós-Graduação em nível de especialização em Educação de Jovens e Adultos para Juventude, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, a qual concluí no início de 2016.

Neste mesmo período, 2015-2016 participei e concluí outra Pós-Graduação, desta vez em Formação de Profissionais para a Educação Básica e Superior, ofertada pela UNEMAT, campus de Colider/MT.

Empolgado com os estudos realizados no desenvolvimento das duas Pós-Graduações, resolvi levantar voo mais alto, e ainda em 2015 participei e fui aprovado no seletivo do Mestrado em Educação ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unemat – PPGEduc/Cáceres. As aulas iniciaram em março de 2016 com previsão de conclusão para março de 2018.

Ao relatar parte de minha história reafirmo a importância da educação na vida humana, com destaque para EJA, que quando trabalhada com uma metodologia específica e

diferenciada, com olhar mais humano, crítico e reflexivo, esta será capaz de despertar no indivíduo a força produtiva e emancipadora, sempre mencionada por Paulo Freire.

Por ter cursado parte do Ensino Básico na modalidade EJA penso ser conhecedor, pois vivi e convivi com esta realidade, de quão grandes e assustadores são os desafios, os obstáculos, os medos e anseios presentes no dia a dia dos indivíduos Jovens e Adultos que por diversas razões não concluíram seus estudos quando crianças e adolescentes, e depois de jovens, adultos ou idosos retornam às salas de aula.

Os desafios enfrentados para frequentar a escola pelo público que compõe a modalidade EJA, se tornam muito mais difíceis de serem superados, pois, diferentemente da criança e do adolescente que, na teoria, tem mais tempo para se dedicar aos estudos, embora a realidade seja cheia de exceções, o jovem e o adulto trazem consigo as responsabilidades profissionais, familiares e financeiras.

Por isso, esta pesquisa aborda a ação transformadora que a educação desenvolve na vida do jovem e do adulto trabalhador, muitos com grandes responsabilidades familiares, pois são pais e mães de família, que se ausentaram do ambiente escolar e agora retornam em busca da conclusão do ensino básico, visando uma melhor posição social, especialmente no mercado de trabalho. Porém, mesmo reconhecendo a importância da educação para seu desenvolvimento pessoal e profissional, muitos iniciam o ano letivo, mas não concluem, abandonando logo nos primeiros dias de aula. Compreender o porquê deste fenômeno que atinge a EJA é essencial para desenvolver ações com intuito de evitar novas ocorrências.

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Papa João Paulo II, localizada no município de Itaúba/MT, e tem como objetivo principal identificar quais são os principais motivos que levam os educandos(as) da EJA a evadirem da instituição.

Com intuito de buscar informações para maior compreensão do fenômeno evasão escolar na EJA, foram elencados também alguns objetivos específicos, tais como: Analisar o fluxo escolar no período de funcionamento da EJA na escola; Descrever o perfil dos educandos(as) que buscam pela EJA na instituição educacional; Traçar o perfil dos educadores(as) que atuam na EJA em Itaúba; Verificar a existência de formação adequada para os educadores(as) que atuam na EJA; Ouvir educandos(as) evadidos e educadores(as) sobre as causas da evasão na Escola Papa João Paulo II; Identificar as possíveis causas da evasão na unidade escolar buscando dimensionar as causas externas e internas à escola.

Localizado na região norte do Estado de Mato Grosso, as margens da BR 163, distante 600 quilômetros da capital Cuiabá, o município de Itaúba, foi criado pela Lei Estadual nº

5.005, de 13 de maio de 1986, anteriormente era distrito de Colíder, cidade que fica cerca de 50 quilômetros, distante de Itaúba.

A cidade conta com uma única Escola Estadual, criada oficialmente no dia 12 de abril de 1982, sob o ato nº 1.811/82, denominada como Escola Estadual Papa João Paulo II. Hoje a Unidade escolar atende um público misto que vai desde estudantes da Terceira Fase do Segundo Ciclo (6º ano), passando pelo Ensino Médio Regular e EJA. Na modalidade EJA, a instituição atende os segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por não ser um Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, os educandos(as) jovens e adultos frequentam a escola junto com crianças e adolescentes sendo que, a maioria dos profissionais que compõem o corpo docente da instituição atua na modalidade EJA e Ensino Regular.

A capacitação dos profissionais, e a metodologia aplicada com este público são fatores que causam preocupação, pois somando a outros elementos complicadores como, infraestrutura física, problemas familiares e cansaço de educandos(as) e educadores(as), poderão ser causas de desmotivação e desinteresse na vida escolar do educando(a).

Este estudo foi desenvolvido com educadores(as) que integram o quadro docente da unidade escolar e educandos(as) evadidos da instituição. A problemática que instigou a realização desta pesquisa está ligada ao fato de que no início do ano letivo a secretaria da unidade escolar fica cheia de pessoas em busca de vagas para frequentar a EJA, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, porém, já nos primeiros meses de aula, os indivíduos que outrora disputavam uma vaga, começam abandonar a escola.

Diante desta situação, o problema que motiva esta pesquisa, consiste em encontrar as possíveis respostas para o seguinte questionamento: Quais são os fatores determinantes da evasão escolar na EJA, na Escola Papa João Paulo II em Itaúba – MT?

Na busca pelas possíveis respostas para esta problemática, foi preciso observar o resultado das análises realizadas, com relação aos objetivos propostos para o desenvolvimento do estudo e as falas dos respondentes, tanto educadores(as) quanto educandos(as), para posteriormente apresentar às conclusões.

Para atingir aos objetivos propostos, a metodologia escolhida foi a pesquisa com perspectiva qualitativa, tratando-se de um estudo de caso. Como procedimento, primeiramente realizou-se um balanço de produção para levantamento bibliográfico, análise documental com o intuito de verificar nos documentos oficiais tanto no âmbito nacional e estadual quanto municipal sobre a concepção e a base teórica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem da EJA e uma pesquisa de campo para compreender a realidade do caso

estudado. Como técnica de coleta das informações e construção de conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa utilizou-se o questionário e a entrevista semiestruturada. Posteriormente realizou-se a análise das informações obtidas buscando elucidar as opiniões e atitudes dos participantes.

Como sujeitos participantes desta pesquisa foram selecionados dez educandos(as) evadidos que efetivaram suas matrículas na EJA no período correspondente ao intervalo entre 2007, quando a escola começou ofertar ensino na modalidade EJA e 2016. Já ter sido matriculado em EJA na escola Papa João Paulo II e não estar matriculado em 2017 foi o principal critério para escolha dos educandos(as) evadidos.

Também integraram o grupo de sujeitos desta pesquisa dez educadores(as) que compõem o quadro docente da escola, sendo o tempo de atuação com a modalidade EJA o principal critério utilizado para selecioná-los.

As informações da pesquisa de campo foram coletadas em duas etapas, sendo a primeira entre os dias 11 de janeiro e 3 de fevereiro de 2017. Nesta etapa após análise dos documentos da escola, foram levantados nomes e endereços de 25 indivíduos que em determinado momento efetuaram suas matrículas na modalidade EJA na unidade escolar, começaram estudar e abandonaram a escola antes da conclusão do ano letivo. Posteriormente foi mantido contato com alguns sujeitos deste grupo de 25 educando(as) evadidos e, sobretudo, com potencial para participar da pesquisa, sendo que os dez primeiros que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o termo de participação e tornaram-se sujeitos do estudo.

As entrevistas foram realizadas em diversos lugares, na residência, no trabalho, ou seja nos locais em que os respondentes se sentissem à vontade, afinal o objetivo sempre foi obter as informações necessárias para o estudo, de forma espontânea e mais sincera possível.

A segunda etapa da pesquisa aconteceu entre os dias 13 e 25 de fevereiro de 2017. Nesta ocasião foi realizado um levantamento junto à secretaria da escola com objetivo de localizar quais os docentes haviam atribuído aulas na modalidade educacional. Em seguida foram convidados a participar do estudo na condição de sujeitos da pesquisa, os 10 educadores com mais tempo de atuação em EJA. Estes prontamente aceitaram colaborar e após assinar o termo de consentimento responderam às perguntas constantes no questionário e no roteiro de entrevista. A exemplo do que aconteceu com os educandos(as), as entrevistas com os educadores(as) foram realizadas nos espaços em que os respondentes se sentiram mais confortáveis, alguns responderam na própria escola e outros em suas residências.

Para dar sustentação a esta pesquisa, favorecer a reflexão e posterior interpretação dos fatos, embasamos a discussão teórica em autores como: Freire (1987, 1993, 1996, 1997, 2001, 2002); Arroyo (2006); Gadotti e Romão (2001, 2008); Haddad (2002); Pinto (1982); Libâneo (2003); Brandão (2007); Di Pierro (2000); Moura (1999, 2001); Oliveira e Paiva (2004); Silva e Urbanetz (2010); Estrela (1997); Vóvio (2010); Braga (2011); Carrano (2007); Santos e Sá (1999); Souza (2011) e muitos outros.

Esta pesquisa foi produzida pelo pesquisador com a supervisão e acompanhamento do professor orientador, por isso, na redação do texto, na maioria das vezes será utilizada a primeira pessoa do plural. Desta pesquisa resultou esta dissertação de mestrado que está estruturada em cinco seções.

Na primeira seção é feita uma introdução, onde é apresentado o tema e as motivações para o desenvolvimento da pesquisa.

Na seguinte, com o título **“Trilhando os caminhos da investigação científica”**, é abordada de forma detalhada a metodologia usada para o desenvolvimento e estruturação da dissertação. Os passos metodológicos, o *locos*, os critérios de escolha dos sujeitos, os procedimentos e as técnicas utilizadas para a busca das informações, visando o desenvolvimento da pesquisa.

A próxima seção, intitulada de **“Entre desafios, lutas e conquistas. As bases que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos”**, traz o embasamento teórico, onde é promovido um diálogo apoiado em autores que tratam da educação com foco na temática EJA, com seus desafios, avanços e suas aspirações.

A quarta seção, com o título **“Em busca de respostas para as indagações sobre a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos”**, apresenta uma reflexão sobre as possíveis razões que levam a evasão escolar. Entre os itens abordados nesta seção destacam-se: os desafios enfrentados, as dificuldades encontradas, os sonhos e esperança na vida dos indivíduos que por fatores diversos abandonaram a escola e vivem as margens de uma sociedade seletiva e excludente. Para dar base a esta reflexão sobre o educando(a) de EJA, além dos autores que dialogam sobre o tema, considerou-se também o ponto de vista dos sujeitos respondentes na entrevista.

Nesta reflexão foi preciso ponderar sobre a necessidade e importância da formação e capacitação docente para trabalhar com a modalidade, as expectativas profissionais, as práticas de ensino e os desafios encontrados por educadores(as) na relação de ensino aprendizagem na EJA.

De acordo com o levantamento realizado e as respostas obtidas, foram relacionadas as informações com o pensamento dos teóricos que discutem o tema.

Por fim, na última seção, realizou-se uma análise das discussões promovidas nas seções anteriores e como resultado desta ação de análise e reflexão, foram apresentadas as considerações finais a respeito do tema pesquisado.

## 2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Nem sempre é fácil determinar o que se pretende investigar, e a realização da pesquisa é ainda mais difícil, pois exige, do pesquisador, dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo. A investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e metodologia adequada (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 158-159).

O desenvolvimento do saber acontece de várias formas. Entre elas destacamos o conhecimento popular que é “transmitido de geração para geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.75), desse modo, a evolução intelectual se dá por meio das relações pessoais, sociais e/ou culturais, ou seja, através da interação entre os indivíduos que integram uma sociedade. Este conhecimento é valorativo, reflexivo e assistemático, pois numa relação dialógica, os valores, a aproximação e as experiências do sujeito influenciam na análise do objeto. É também verificável, falível e inexato ao passo que estando ligado ao cotidiano do indivíduo, se contenta com as percepções objetivas, não se preocupando com a comprovação dos fatos.

O conhecimento científico é outra forma de promover o saber, porém com mais rigor metodológico. Este tipo de conhecimento é real, contingente e sistemático tendo como objeto de pesquisa e análise os fatos existenciais, sendo possível provar sua veracidade de maneira lógica, racional e organizada. É ainda verificável, falível e aproximadamente exato, pois as afirmações sobre o objeto pode ter sua veracidade comprovada ou não e como o conhecimento é inacabado e não é absoluto está em constante transformação, este, através de novas técnicas pode ser reformulado (LAKATOS; MARCONI, 2008).

Analisar e compreender os fatos, aprofundar o conhecimento sobre determinado objeto, comprovar a veracidade das afirmações com intuito de desenvolver um conhecimento que seja o mais condizente com a realidade possível é função e dever de todo educador(a), pois “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p.14). É justamente através da pesquisa que se levanta as informações necessárias sobre o objeto a ser analisado no estudo, pois, “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou

então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema” (GIL, 2002, p.17).

A pesquisa científica deve ser vista como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.157). Assim, a pesquisa precisa ser sistematizada, organizada, planejada considerando os detalhes, sendo esta, “desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p.17), visando sempre um resultado verossímil.

Como a intenção deste estudo é construir conhecimentos sobre o assunto/tema da pesquisa, discutir a problemática, buscar embasamento teórico, analisar as falas dos sujeitos para posteriormente produzir uma dissertação de mestrado que possa contribuir positivamente, na possível solução do problema da evasão escolar na EJA. Por acreditar na importância da sistematização na realização da pesquisa faz-se necessário explicitar aqui os passos metodológicos.

Nesta seção é abordado todo o trajeto metodológico usado para realização desta pesquisa. O problema, os objetivos, o contexto, o tipo de pesquisa, a abordagem, os sujeitos, a escola (*locos*) em que se desenvolveu a pesquisa, o município em que a escola está localizada, as técnicas utilizadas na construção do conhecimento sobre o tema, a sistematização e a análise das informações obtidas.

## **2.1 O problema e os objetivos que direcionam esta pesquisa**

No início do ano letivo é grande a procura pela modalidade EJA na Escola Estadual Papa João Paulo II, no município de Itaúba - MT. No período de matrículas, a secretaria da unidade escolar fica repleta de pessoas interessadas em uma vaga para frequentar a modalidade, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Isso é muito interessante, mas o que nos causa preocupação é o fato de que já nos primeiros dias de aula, os indivíduos que outrora buscavam uma vaga começam abandonar a escola. Essa cena se repete a cada início de ano, desde que a escola começou oferta o ensino nesta modalidade no ano de 2007. Desse modo, a turma que iniciou com o número máximo permitido, encerra o ano letivo muitas vezes com menos de um quarto dos estudantes matriculados.

Diante desta situação, o problema que motiva esta pesquisa, consiste em encontrar as possíveis respostas para o seguinte questionamento: Quais são os fatores que influenciam os altos índices de evasão escolar na EJA, na Escola Papa João Paulo II em Itaúba – MT?

Buscando elementos que possam responder ao questionamento que caracteriza a problemática desta pesquisa, elencamos como objetivos: Identificar quais são os principais motivos que levam os educandos(as) da EJA na Escola Estadual Papa João Paulo II a evadirem da instituição. Para isso, Analisamos o fluxo escolar no período de funcionamento da EJA na escola; descrevemos o perfil dos(as) estudantes que buscam pela EJA na instituição educacional; traçamos o perfil dos educadores(as) que atuam na modalidade em Itaúba e verificamos a existência de formação adequada para estes profissionais que atuam nesta modalidade. Para garantir a imparcialidade no resultado desta pesquisa ouvimos educandos(as) evadidos e educadores(as) que estão atuando na unidade escolar. Nosso objetivo ao ouvi-los foi saber o que cada seguimento pensa sobre as prováveis causas da evasão.

Na ânsia de compreender o que fomenta a evasão na unidade escolar, procuramos dimensionar as causas externas e internas à escola.

## **2.2 Técnicas metodológicas**

A escolha do tipo de pesquisa que desenvolvemos, sempre esteve ligada aos objetivos propostos para o estudo. Nosso intuito com esta pesquisa foi identificar os principais motivos que levam os estudantes de EJA à evasão escolar. Para tanto entendemos que seria preciso compreender as causas, os obstáculos, as barreiras que dificultam a permanência destes educandos(as) na sala de aula, levando à evasão escolar.

Sendo assim, buscamos compreender a relação existente entre os indivíduos e a escola, uma vez que este fenômeno está presente na educação escolar em todos os níveis e isso tem causado preocupação entre os educadores(as). Sobretudo, na escola onde realizamos esta pesquisa, pois, o número de educandos(as) evadidos na modalidade EJA é bastante assustador.

Acreditamos que a pesquisa com a perspectiva qualitativa é a que mais se enquadrou com nossas pretensões, pois,

[...] a pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 1995, p. 130).

Como a sociedade é constituída de forma heterogênea, buscamos compreender a realidade social e cultural dos sujeitos desta pesquisa analisando o cotidiano e as expectativas

em relação à formação escolar. Para uma melhor compreensão desta relação, apoiamos-nos no que diz Flick (2009) sobre os aspectos da pesquisa qualitativa.

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (p. 23).

Na investigação e busca pelo conhecimento sobre estes sujeitos, suas relações com a educação e a vida em sociedade, mantivemos contato direto com uma parcela representativa dos que se ausentaram da sala de aula e dos educadores(as) que atuam com este público, pois acreditamos que,

[...] a investigação qualitativa em educação é frequentemente designada por naturalista, tendo em vista o investigador frequentar os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas através de conversas, visitas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Toda esta investigação junto aos sujeitos envolvidos nesta relação educacional visou ampliar o conhecimento sobre o tema em estudo, ou seja, a evasão na modalidade EJA, especificamente na escola Papa João Paulo II em Itaúba-MT.

De acordo com os objetivos, esta pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva. Exploratória, pois, “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41).

Afirmamos ser descritiva, uma vez que,

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (GIL, 2002, p.42).

Quando se conhece os detalhes do fenômeno em estudo, torna-se possível realizar uma reflexão mais profunda sobre o tema e trilhar os caminhos que podem nos levar a compreensão do problema que está sendo estudado.

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes que foram efetivamente matriculados na EJA uma ou mais vezes no período entre 2007 e 2016, mas que mesmo assim não concluíram o ensino básico. Neste intervalo, mesmo retornando outras vezes à escola, estes indivíduos não deram sequência aos estudos, agregando novos números ao alto índice de evasão entre os(as) estudantes da modalidade EJA. Também faz parte do grupo de sujeitos

desta investigação, uma parcela dos educadores(as) que atuam com este público na unidade escolar.

De acordo com as ações realizadas e os procedimentos técnicos adotados, para investigar, interpretar e entender as possíveis causas da evasão escolar envolvendo jovens e adultos caracterizamos esta pesquisa como estudo de caso, pois este, “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54). O estudo de caso “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionadas” (Yin, 2010, p. 24).

Para destacar ainda mais esse procedimento de pesquisa buscamos embasamento teórico nos conceitos definidos por Ludke e André (2014).

As autoras afirmam que o estudo de caso

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (p. 20).

O pesquisador ao adotar este procedimento metodológico deve estar consciente de que seu envolvimento com os sujeitos da pesquisa precisa ser o mais responsável possível.

Ludke e André (2012) afirmam que é crucial que o pesquisador seja

[...] capaz de tolerar ambiguidades, capaz de trabalhar sobre sua própria responsabilidade, inspirar confiança, comprometido, autodisciplinado, sensível, maduro e consistente, e capaz de guardar informações confidenciais. [...] o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. (p.17)

Para angariar informações necessárias com intuito de embasar o diálogo em torno do problema desta investigação, utilizamos algumas técnicas que facilitaram a construção do conhecimento sobre os sujeitos desta pesquisa. Uma vez que, “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.176).

Desse modo, buscamos aporte teórico com intuito de agregar informações para base, sustentação das discussões e análises das informações levantados no desenvolvimento da investigação. Assim, realizamos um balanço de produção, em que destacamos as produções que mais se aproximaram do tema em estudo, bem como as que abordavam as características

que constituem os perfis dos educandos(as) e educadores(as) que participam dessa modalidade de ensino.

O levantamento bibliográfico é necessário, pois se trata de uma análise que

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.185)

### A análise bibliográfica

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Conhecer os documentos oficiais que versam sobre esta modalidade de ensino é de grande valia para que se possa entender os avanços, as conquistas e os embates presentes na história da educação, especialmente daqueles que deixaram de frequentar a escola na infância ou adolescência. Acreditando nesta premissa realizamos uma análise, com o intuito de verificar as informações contidas nos principais documentos que tratam da educação no país, especialmente no que diz respeito à EJA.

Em âmbito nacional voltamos nosso olhar para a Carta Magna do Brasil Constituição Federal (1988) e a Lei nº. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996). Analisamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, sobretudo o Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB e a Lei nº. 13.005, Plano Nacional de Educação – PNE.

Sobre os documentos referentes à educação de jovens e adultos em Mato Grosso estudamos o Plano Estadual de Educação – PEE, Lei nº. 10.111, as Orientações Curriculares – OCs, Resoluções pertinentes e Atas dos Fóruns de EJA.

Em relação aos documentos do município, além do Plano Municipal de Educação – PME, Lei nº. 1.047, verificamos também documentos da escola como: Atas de abertura e encerramento de turma; relatório anual de frequência; o Projeto Político Pedagógico – PPP, dentre outros que versam sobre a concepção e a base teórica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem da EJA. A análise documental para o desenvolvimento de uma pesquisa é de grande importância, pois

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas,

filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Além do que está registrado nos documentos analisados, consideramos também as informações repassadas informalmente através da oralidade na interação com os profissionais, especialmente os que têm maior tempo de lotação na unidade escolar.

Pois, entendemos que,

[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.176).

No diálogo com os pares foi possível levantar informações, que resultaram da interpretação contextual, afinal os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45).

A leitura dos documentos nos possibilitou conhecer, em âmbito nacional, estadual e municipal a política educacional e as ações que foram e as que estão sendo implementadas visando atender o público de EJA.

Após o levantamento bibliográfico e documental realizamos uma pesquisa de campo, onde em contato direto observamos a realidade vivida pelos sujeitos participantes do estudo. Em relação à vida escolar ouvimos sobre suas dificuldades, desafios, angústias e sonhos. Através da pesquisa de campo, nos aproximamos mais do cotidiano dos indivíduos que constituem o grupo de estudantes que se encontram na condição de evadidos da EJA. Interagir com estas pessoas foi de grande valia, pois ampliou nosso conhecimento sobre o grupo.

Segundo Gil (2002), a pesquisa de campo

[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. [...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (p.53)

Consideramos que este contato direto com os sujeitos envolvidos no processo investigativo, foi significativo, uma vez que promoveu uma melhor compreensão do problema em discussão. Lakatos e Marconi (2008) apresentam uma interessante definição para este tipo de pesquisa.

Para as autoras, a

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (p.188).

Seja por intermédio de questionários, entrevistas ou outro meio direto de coleta de dados, nem sempre conseguimos extrair dos pesquisados as informações necessárias e suficientes. Por isso a técnica da observação é de grande utilidade para percepção daquilo que não é verbalizado.

Uma vez que a observação

[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.192-193).

Durante todo tempo em que mantivemos contato com os sujeitos desta pesquisa, observamos e anotamos em um caderno de campo os detalhes que percebemos, pois, o pesquisador deve ser “um verdadeiro instrumento de mensuração. Como tal, deve ser treinado para ver precisamente o que tem que ver e registrar o que foi identificado, assim como anotar suas próprias inferências e interpretações” (GRESSLER, 2003, p. 169).

Desse modo nossas observações, não se detiveram apenas na questão escolar, mas, mantivemos o foco num contexto existencial, ou seja, observamos as ações e reações em relação ao trabalho, vida familiar, expectativas, anseios, crença e descrença na sociedade, e especialmente no sistema educacional. Isso nos provocou diversas ponderações, visto que, “as reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importante. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese” (TRIVIÑOS, 2008, p. 157).

Partindo da observação e reflexão sobre a realidade, as vivências e comportamentos presenciados na interação com os participantes da pesquisa, foi possível a aquisição de novos conhecimentos relevantes para a configuração deste estudo.

Além das anotações realizadas no caderno de campo, fruto das observações (*in loco*), também utilizamos como técnica para construção do conhecimento, questionários e entrevistas semiestruturadas por entender que estes dois recursos e as constantes observações atenderiam aos propósitos do estudo.

O questionário foi utilizado para coleta das informações de caráter pessoal, como idade, sexo, estado civil e informações sobre paternidade e maternidade.

A escolha desta técnica se justifica, por ser

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.203).

Em razão de percebermos a importância de ouvir o que estas pessoas têm a dizer sobre o cotidiano, com ênfase para a formação escolar, e sobretudo com intuito de detectar as razões que os afastam da sala de aula, utilizamos também a entrevista semiestruturada, dado que esta é caracterizada como um diálogo entre duas pessoas, em que o objetivo é que “uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, [...] é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.197).

Está técnica permite ao pesquisador "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Através da entrevista semiestruturada “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (Gil, 1999, p. 120).

Buscando elucidar as opiniões e atitudes dos sujeitos participantes, a escolha da entrevista semiestruturada justifica-se, pois, esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p.40). E ainda, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Após contato inicial agendamos local, dia e horário de acordo com a preferência e possibilidades dos sujeitos. Estes tomaram conhecimento dos detalhes da pesquisa por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, que foi espontaneamente assinado, autorizando o uso das informações, cedidas por eles, no desenvolvimento da pesquisa.

Os esclarecimentos sobre os benefícios, a metodologia, os possíveis riscos e acima de tudo a liberdade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento foi essencial para manter uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisados.

Lakatos e Marconi (2008) afirmam que

O pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração. É importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações. Criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. (p.201)

Assim, após os esclarecimentos necessários e formais e com auxílio de um gravador de áudio portátil efetuamos as entrevistas. Escolhemos o gravador, pois “o único modo de reproduzir com precisão respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de um gravador” (GIL, 1999, p. 125).

De acordo com o problema e os objetivos propostos para este levantamento foram elaborados dois roteiros de entrevista, um para os discentes evadidos e outro para os docentes que estão atuando na escola. Ambos foram construídos com questões simples, claras e objetivas visando encontrar os caminhos que levam às possíveis causas da evasão na EJA na instituição escolar.

Para ampliar os conhecimentos pessoais foi elaborado um questionário único, utilizado tanto com os educandos(as) quanto com os educadores(as).

Posteriormente, para maior compreensão e diálogo com as informações obtidas na pesquisa de campo e levantamento teórico que embasa este trabalho investigativo foi constituído um banco de dados com a transcrição das falas dos participantes. O banco de dados facilita a consulta das informações obtidas no trabalho de campo sempre que necessário.

A transcrição cuidadosa se faz necessária para não permitir que passe despercebido detalhes importantes. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 139), quando dizem que “os entrevistadores têm que ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”.

Por fim, com muita cautela e atenção realizamos a análise dos dados, pois “a análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos” (SZYMANSKI, 2004, p.72).

Vale ressaltar que organizamos as coletas de dados em dois momentos distintos. Numa primeira ida a campo ouvimos os discentes evadidos, essas audições aconteceram no período entre 11 de janeiro e 03 de fevereiro de 2017. A segunda foi realizada com os docentes no espaço temporal de 13 a 25 de fevereiro de 2017.

Após realizarmos a coleta de dados conforme já mencionado, voltamos nossa atenção para a análise destes, com objetivo de interpretar e compreender as informações que nos foram repassadas pelos sujeitos e as informações oriundas dos levantamentos bibliográficos e documentais. Contudo, antes de analisar os dados propriamente ditos, nos atentamos para os procedimentos de sistematização desta investigação.

A atenção com a organização dos conteúdos foi importante para evitar erros que pudessem interferir no resultado da pesquisa. Deste modo, fizemos um exame cuidadoso, classificamos de acordo com as seções criadas para facilitar a interpretação e compreensão e tabulamos o material recolhido (LAKATOS; MARCONI, 2008).

Como exposto e bem explicitado no TCLE, optamos por manter no anonimato os sujeitos participantes desta pesquisa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) esta atitude tem por objetivo evitar constrangimento entre pesquisados e pesquisador.

Para estes autores,

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações (p. 77).

Assim, nesta pesquisa, toda vez que fazemos menção às respostas dos docentes, tratamos como educador(a) 1, educador(a) 2 e assim sucessivamente. Do mesmo modo, quando as falas são relativas aos discentes, os mesmos serão mencionados como educando(a) 1, educando(a) 2, consecutivamente. Próximo passo foi à análise de conteúdo. Este,

[...] envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados [...] Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos [...] (GIL, 2002, p.125).

Desse modo procuramos explorar as falas dos participantes, as reações e observações que foram anotadas no caderno de campo através da nossa percepção e buscamos detectar as informações, explícitas e implícitas, contidas nos diálogos. É certo que nem todos os detalhes são verbalizados, e “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2010, p. 77).

Esse sentido oculto no comportamento dos indivíduos oferece detalhes significativos para o estudo em curso, quando conseguimos interpretar as atitudes.

Agregar o resultado das análises dos documentos institucionais, o pensamento dos teóricos que abordam a temática da educação de jovens e adultos e as versões expostas pelos sujeitos deste estudo, nos capacitou a inferir novas informações sobre o problema da evasão e

fazer os apontamentos, na busca pela redução no número de estudantes que evadem na EJA na Escola Papa João Paulo II, em Itaúba/MT.

### **2.3 Balanço de Produção**

A EJA, modalidade educacional, direcionada as pessoas que se ausentaram das salas de aula na infância e adolescência, tem como função promover a capacitação destes(as) estudantes para enfrentar os obstáculos impostos pela sociedade. A educação escolar de pessoas que por muitos anos se ausentaram do ambiente formal de ensino requer um olhar diferenciado, uma ação que contemple as peculiaridades deste grupo de estudantes. A equipe de profissionais da instituição, educadores(as), funcionários e equipe pedagógica, precisa planejar as atividades sabendo que na busca pelo conhecimento, um bom relacionamento contribuirá para uma exitosa relação de ensino-aprendizagem.

Sobre a relação de ensino aprendizagem, Fontoura (1961) afirma que,

A aprendizagem realiza-se nas relações face a face, ou melhor, ouvido a ouvido de alunos e professores postos à escuta das vozes que os interpelam. Ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante; ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, na capacidade de discernimento, no compromisso com a busca do saber, com a precisão; cabe também a disciplina do estudo, com a interpelação ética da vontade coletiva, na fidelidade ao projeto da emancipação humana (p. 160-165).

O educando(a) de EJA precisa encontrar na escola um ambiente motivador, capaz de despertar o interesse no desenvolvimento do saber, caso contrário aumentará a desmotivação, a falta de interesse, o que facilmente culminará com a elevação dos índices de evasão escolar nesta modalidade de ensino.

Neste balanço será apresentado o resultado do levantamento feito nas pesquisas acadêmicas e científicas, sobre o tema evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. A consulta foi realizada com base nos programas de mestrado e doutorado, das principais universidades brasileiras. Estas dissertações e teses estão disponíveis por meio digital (internet), no portal de acesso livre da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. É válido e necessário citar que antes de optar definitivamente pela BDTD, foi realizada uma pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no entanto, nos trabalhos de acesso livre, diversas produções foram encontradas sobre EJA, porém, nada específico sobre a temática evasão escolar na EJA, foco de nosso interesse para este balanço de produção. Assim, diante da impossibilidade de executar o levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES, optou-se por realizar o balanço de produção com as dissertações e teses encontradas na BDTD.

Decidido por esta plataforma, realizou-se primeiramente um reconhecimento do ambiente digital. A BDTD tem por objetivo reunir as teses e dissertações apresentadas em todo o país e por brasileiros no exterior. É mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia - IBICT, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas - FINEP.

A BDTD conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, representado pela CAPES, e Secretaria de Educação Superior - SESu. Qualquer instituição brasileira de ensino e pesquisa que tenha programa de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado) poderá solicitar a sua participação na biblioteca digital. A BDTD conta hoje com um total de 105 instituições, que juntas disponibilizam em torno de 415.889 documentos, sendo 112.977 teses e 302.912 dissertações, de acordo com as informações contidas no site.

Com intuito de realizar um levantamento sobre as produções acadêmicas e científicas, sob a temática EJA com ênfase na evasão escolar, realizou-se uma verificação nas teses e dissertações com características semelhantes ao assunto, que motiva a pesquisa desenvolvida na escola Papa João Paulo II em Itaúba-MT.

Com esta análise realizou-se um Balanço de Produção objetivando conhecer outros trabalhos que foram desenvolvidos voltados para esta modalidade educacional e os desafios encontrados no combate à evasão escolar.

O procedimento utilizado para acesso aos escritos desta plataforma se deu da seguinte maneira. a) primeiramente aconteceu o acesso do site da BDTD; b) na sequência o clique em busca avançada; c) em seguida a delimitação e busca por descritores, focando todos os campos e todos os termos; d) ao abrir a lista de arquivos, foram elencadas todas as produções disponíveis de acordo com os descritores previamente definidos.

O quadro abaixo mostra como foi realizada a pesquisa na BDTD, destacando os descritores e o número de trabalhos encontrados, separando-os em Teses e Dissertações.

**Quadro 1:** Descritores usados na pesquisa na plataforma da BDTD.

<b>Descritores</b>	<b>Registros</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
Educação de jovens e adultos e a evasão escolar	32	24	08
Evasão escolar na EJA	22	16	06
Abandono escolar na EJA	10	09	01
Desistência dos(as) estudantes da EJA	02	01	01
Evasão dos estudantes(as) da Educação de Jovens e Adultos	13	09	04
Os(as) estudantes de EJA e a Evasão escolar	08	05	03
Motivos da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos	07	04	03
Evasão e permanência na EJA	09	06	03
Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos	12	08	04
Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos	32	24	08
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>106</b>	<b>41</b>

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor em julho (2016).

Entre teses e dissertações, de acordo com os descritores elencados acima foram encontrados no banco de dados da BDTD um total de 147 trabalhos, sendo 106 dissertações e 41 teses. Próximo passo foi filtrar os trabalhos que apresentavam maiores afinidades com o problema e os objetivos do estudo. Ao realizar a filtragem foram selecionadas as produções científicas que diziam respeito diretamente as questões relacionadas ao objeto de pesquisa, ou seja, a evasão escolar na EJA.

O quadro abaixo categorizado por, ano, título, autor, tipo de produção e instituição apresenta os detalhes dos nove trabalhos selecionados por apresentar significativas semelhanças com a pesquisa.

**Quadro 2.** Dissertações selecionadas na BDTD, para o balanço de produção.

Ano	Título	Autor	Tipo	Universidade
2011	Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará, Campus de Fortaleza	Wellington Moreira da Rocha	Dissertação	UFC
	Gestão de Processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência	Margarete Maria C. Noro	Dissertação	UFRGS
	Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres – MT	Pedro José de Lara	Dissertação	UNOESTE
	Estratégias para Permanência - Percepções dos Jovens e Adultos sobre abandono no processo de escolarização na rede municipal de educação de Salvador	Verônica de Souza Santana	Dissertação	UFBA
2012	Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso	Anete Alves da Silva Nogueira	Dissertação	UFRN
	Evasão escolar nos cursos técnicos do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais	Priscila Rezende Moreira	Dissertação	UFMG
	Evasão no Proeja: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão / IFMA	Elaine de Jesus Melo de Araújo	Dissertação	UCB
2013	Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte	Roselita Soares de Faria	Dissertação	UFJF
2016	As taxas de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em duas escolas do município de Osasco / SP, no período de 2009 a 2014	Juliano César Aparecido Sanches	Dissertação	UNINOVE

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor em julho (2016).

Após o levantamento das produções e seleção das que mais se aproximaram do foco do estudo, realizou-se primeiramente a leitura dos resumos e posteriormente a leitura na íntegra e análise das produções acadêmicas do tipo dissertação de mestrado. Em um universo de 147 produções, nove foram selecionadas por apresentar características equivalentes ao

problema em estudo. As dissertações de mestrado selecionadas foram publicadas entre 2011 e 2016. Sendo 2011 o ano com maior número de produções, conforme demonstrado no quadro acima. Das quatro pesquisas selecionadas sobre o tema e que foram produzidas em 2011, cada uma foi realizada em instituição diferente. Uma na Universidade Federal Ceará - UFC, outra Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, uma na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE e também uma na Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Três dissertações selecionadas foram produzidas em 2012, sendo uma na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, uma na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e outra na Universidade Católica de Brasília - UCB. Em 2013 uma pesquisa foi encontrada com aproximação do tema em estudo, sendo produzida na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e por fim no levantamento feito no banco de dados da BDTD, foi encontrada uma pesquisa realizada em 2016, que trata do tema evasão escolar na EJA. Esta dissertação foi produzida na Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Todas as dissertações que embasam este balanço de produção foram escritas por estudantes de instituições distintas, o que favorece a análise de olhares singulares, diante da heterogeneidade dos trabalhos.

Ao fazer a leitura das dissertações selecionadas foram encontradas informações relevantes para embasar a discussão. Como as nove dissertações abordam a questão temática e, sobretudo, com intuito de maior aprofundamento nos saberes sobre o problema da evasão escolar na modalidade EJA, resolvemos realizar a análise de todos os textos selecionados.

A primeira a ser analisada foi a dissertação de autoria de Wellington Moreira da Rocha. Com título 'Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza'. Esta pesquisa de mestrado foi realizada em 2011 na UFC. Rocha (2011) problematiza a evasão dos educandos(as) dos cursos de nível médio integrados à formação profissional na modalidade EJA, no Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus de Fortaleza. Para compreender o fenômeno foram ouvidos todos os segmentos envolvidos no processo pedagógico da instituição: educandos(as), educadores(as), administradores, equipe pedagógica e os educandos(as) evadidos.

Os principais objetivos da pesquisa constam da necessidade de analisar o desenvolvimento do currículo na instituição, o relacionamento educador(a) / educando(a) e as principais questões que motivam o abandono escolar. Esta pesquisa está teoricamente fundamentada de acordo com (ROCHA, 2011, p.6) em “Makarenko (1987), Freire (2000, 2001), Bourdieu (1992), McLaren (1992), Haddad (2000), Kuenzer (1997), Frigotto (2005), Ciavatta (2008), Oliveira (2003), Andriola (2003), Almeida (2008), Marconatto (2009) entre

outros”. A pesquisa apontou que fatores internos relacionados à instituição tiveram uma prevalência bastante acentuada no aumento da evasão naquele campus.

Outra pesquisa analisada neste balanço de produção foi a dissertação escrita por Margarete Maria Chiapinotto Noro em 2011 na UFRGS, sob o título ‘Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência’. Esta, de acordo com a autora objetiva problematizar “a gestão pedagógica, vinculada aos processos de acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes no Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA” (NORO, 2011, p.18).

Para embasar a discussão e garantir um resultado satisfatório, a pesquisa está amparada no pensamento dos seguintes teóricos:

[...] Bernard Lahire na compreensão da permanência e do sucesso escolar na perspectiva do encontro das culturas escolares e não escolares; Rodolfo Kusch na articulação da EJA com a Educação Profissional utilizando as categorias do pensamento popular e da sabedoria americana, Marta Nörnberg na reflexão sobre a ética do cuidado nas relações do cotidiano entre estudantes e professores e Miguel Arroyo no diálogo com a EJA, com o PROEJA [...] (NORO, 2011, p.8)

Segundo a autora desta pesquisa de mestrado, questões como, políticas de assistência estudantil, formação de profissionais da educação e infraestrutura física, aliados a um bom relacionamento, são fundamentais para permanência dos educandos(as) na escola.

Por outro lado,

[...] a organização curricular fragmentada, ainda com o privilégio das disciplinas, compõe dificuldades na aprendizagem, podendo resultar em evasão, sendo necessário considerar este sujeito específico, aluno trabalhador na composição dos currículos do PROEJA (NORO, 2011, p.8)

A dissertação de Pedro José de Lara, produzida na UNOESTE, também em 2011, apresenta como título ‘Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres – MT’. A pesquisa chama a atenção para o índice de evasão nas séries iniciais na modalidade EJA. De acordo com Lara (2011), a investigação foi desenvolvida com vinte educandos(as) evadidos entre 2000 e 2009. O autor pautou seu trabalho em um estudo de caso, onde numa abordagem qualitativa objetivou analisar e compreender as perspectivas de ingresso e os motivos que levaram à evasão escolar. Como resultado da pesquisa, Lara (2011) afirma que no município pesquisado a necessidade de trabalhar é o principal motivo de regresso e de evasão na EJA.

Também em 2011, Verônica de Souza Santana, na UFBA, produziu uma dissertação que tem como título ‘Estratégias para permanência - percepções dos jovens e Adultos sobre o

abandono no processo de escolarização na rede municipal de educação de Salvador’. A autora focaliza sua pesquisa “numa investigação da relação entre o abandono e as estratégias utilizadas para assegurar a permanência do educando(a), problematizadas na Política de Educação para Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador” (SANTANA, 2011, p. 14), numa abordagem quanti-qualitativa, partindo das informações do fluxo no ano de 2009.

A pesquisa, segundo a autora objetivou

[...] contribuir para avaliação da Política de Educação de Jovens e Adultos, bem como instigar para o debate conjunto entre órgãos públicos sobre as ações articuladas que visem à permanência dos educandos no processo de escolarização dos jovens, adultos e idosos que procuram a Rede Municipal de Educação (SANTANA, 2011, p. 5).

Após levantamento, embasamento, análise e discussão dos dados obtidos com a realização da pesquisa, a autora apresenta suas conclusões sobre a investigação e afirma que

[...] além de escassas e limitadas às iniciativas da unidade escolar, as estratégias convergem e refletem ações que supõem as causas do fenômeno as motivações e a questões pessoais. [...] os educandos trazem uma percepção do abandono e da permanência restrita a atributos pessoais e mais imediatos, dissociados da estrutura desigual do sistema social e econômico (SANTANA, 2011, p. 5).

No banco de dados da TDBD no ano de 2012 foram encontradas três dissertações com características que se aproximavam ao tema em estudo. Entre elas está a pesquisa de Anete Alves da Silva Nogueira, intitulada de ‘Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso’. Produzida na UFRN, apresenta como problemática o abandono escolar dos(as) estudantes no município de Natal no Rio Grande do Norte.

Algumas questões despertaram o interesse e moveram a pesquisa sobre a evasão escolar. Segundo a autora indagações como:

[...] por que este aluno deixa de frequentar as aulas? Que fatores contribuem para essa evasão/insucesso e o que faz com que alguns permaneçam, obtendo assim sucesso na sua jornada? Será que a situação econômica, fortalecida pela necessidade de emprego, tornou-se um empecilho para sua continuidade? Ou estes sucessos e insucessos têm a ver com a dinâmica interna da escola? A acessibilidade à escola contribui com o sucesso e insucesso do aluno? (NOGUEIRA, 2012, p. 18).

Estes questionamentos colaboraram na elaboração dos objetivos e da problematização, fomentando a busca por respostas. Na construção dos dados para pesquisa, Nogueira (2012) afirma que buscou os índices de aprovação, reprovação e evasão no ano de 2009. Com base nos números encontrados optou-se por duas escolas no município de Natal no Rio Grande do Norte. As atividades de pesquisa nas duas escolas foram realizadas durante o ano de 2010.

A pesquisa traz vários apontamentos sobre os possíveis fatores internos e externos que podem contribuir para a permanência e desistência dos(as) estudantes da EJA, no município.

Outra dissertação produzida em 2012 foi escrita por Priscila Rezende Moreira na UFMG. A pesquisa está intitulada como ‘Evasão escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais’. A pesquisa aborda o problema do elevado número de evasão e tem como objetivo principal “identificar os fatores que influenciam a evasão escolar dos educandos(as) dos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais” (MOREIRA, 2012, p.13).

Para maior clareza nos resultados, a pesquisa foi realizada em quatro etapas. A autora destaca quais são as etapas, sendo:

[...] revisão bibliográfica, [...] análise de informações referentes aos índices de matrícula/evasão do PROEJA em Minas Gerais, [...] aplicação de questionário autoaplicável para alunos evadidos do PROEJA, [...] análise das respostas a esses questionários (MOREIRA, 2012, p.9).

A terceira dissertação neste mesmo ano traz como autora Elaine de Jesus Melo de Araújo, e como título ‘Evasão no Proeja: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão – IFMA’. Esta pesquisa apresenta como objetivo principal a necessidade de investigar a evasão escolar no curso técnico integrado de Química de Alimentos em São Luís no Maranhão, no período de 2007 a 2010. A mesma foi realizada com dez educandos(as) desistentes e cinco educadores(as) que faziam parte do curso.

Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se a abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória e interpretativa. Araújo (2012) afirma que os resultados obtidos na investigação apontam para as questões intraescolares como as maiores responsáveis pela produção da evasão, apesar de fatores extraescolares, tais como, cansaço, ocasionado pelo trabalho, custeio de transporte, estudantes que já possuíam o ensino médio e horário do curso, também, ter uma influência significativa na desistência do educando(a).

Em 2013 de acordo com o critério utilizado para seleção das dissertações, foi localizada no banco de dados da BDTD uma pesquisa de autoria de Roselita Soares de Faria, produzida na UFJF, tendo como título ‘Evasão e Permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte’. Trata-se de um estudo de caso, com entrevistas, análise documental, levantamento bibliográfico e observação participante. A problemática consta da evasão escolar e permanência na EJA em uma escola no município de Belo Horizonte – MG.

A investigação científica apresenta os seguintes objetivos:

[...] analisar o fenômeno da evasão nessa unidade escolar para a sua melhor compreensão, bem como perceber as perspectivas de atuação da gestão escolar para promover a permanência dos educandos na instituição. [...] identificar as causas da evasão escolar na unidade pesquisada, buscando dimensionar as causas externas e internas à escola, analisar o fluxo escolar durante cinco anos de funcionamento da escola, na tentativa de identificar o perfil do grupo de estudantes que mais evade e avaliar problemas e depoimentos apresentados pelos próprios educandos junto à coordenação pedagógica, com o intuito de perceber os pontos em que a gestão escolar precisa intervir para garantir a permanência dos educandos e evitar a evasão. (FARIA, 2013, p.15).

Como conclusão da pesquisa, após levantamento, coleta e análise dos dados, elaborou-se um plano de intervenção, pautado na atuação da gestão, com intuito de diminuir a evasão escolar.

Completando a revisão das dissertações que apresentaram afinidades com o estudo em desenvolvimento, analisamos a pesquisa realizada em 2016 na UNINOVE. A dissertação é de autoria de Juliano César Aparecido Sanches e apresenta como título ‘As taxas de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em duas escolas do município de Osasco – SP, no período de 2009 a 2014’. Esta pesquisa visa promover a compreensão sobre a evasão escolar na EJA na ótica do direito à educação. Esta investigação científica apresenta como objeto “a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos e como universo de nossa análise duas escolas que pertencem à Secretaria Municipal de Educação de Osasco, sendo uma da zona norte e outra da zona sul” (SANCHES, 2016, p. 9).

O levantamento e posterior análise das dissertações, localizadas no banco de dados da BDTD, trouxe grande contribuição para ampliar o conhecimento sobre as produções científicas desenvolvidas enfocando o tema Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a problemática da evasão escolar.

As dissertações utilizadas neste balanço de produção foram realizadas por pesquisadores ligados às instituições renomadas e reconhecidas nacionalmente. A metodologia utilizada pela maioria dos autores para desenvolver as investigações está pautada em estudo de caso, com levantamento bibliográfico, análise documental, pesquisa de campo, abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória e interpretativa. Em relação à coleta de dados, além da revisão bibliográfica e análise de documentos, utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas, questionários e observação participante.

Nas pesquisas analisadas neste balanço de produção, nos chama à atenção a preocupação com os altos índices de evasão escolar na EJA, tanto que das nove dissertações que embasam este balanço, seis apresentam claramente a preocupação com o fenômeno da evasão escolar, inclusive constando a expressão em seus títulos. Outra dissertação, também

apresenta esta preocupação, porém utiliza o termo abandono para fazer referência ao problema educacional. Em outro texto, o autor, para abordar a problemática utiliza a expressão, acesso e permanência. E ainda consta entre as nove dissertações, uma que recorre à expressão, sucesso e insucesso, para tratar do assunto que tem deixado profissionais da educação da modalidade EJA em estado de alerta.

Seja qual for a palavra ou expressão utilizada para abordar o tema evasão escolar, o que deve ser levado em consideração é o fato de que está acontecendo uma grande debandada de estudantes na EJA e isso é preocupante, pois a capacitação intelectual e profissional do indivíduo humano é uma forma significativa de aparar as arestas e diminuir os preconceitos sociais presentes no seio da sociedade, e a educação, seja formal ou informal, muito tem a colaborar para diminuir a distância entre os seres sociais.

Ao analisar a fundamentação teórica das dissertações utilizadas aqui, fica evidente o domínio de autores como: Makarenko, Freire, Bourdieu, McLaren, Haddad, Kuenzer, Frigotto, Ciavatta, Oliveira, Andriola, Almeida, Marconatto, Lahire, Kusch, Nörnberg e Arroyo. Para além destes autores, notamos a influência de outros teóricos que discutem a temática em estudo, o que enriquece em muito o diálogo em prol da EJA, seus desafios, conquistas, anseios e aspirações. As pesquisas citadas neste balanço estão embasadas nos principais documentos nacionais e internacionais, que regem a promoção e desenvolvimento da modalidade no território nacional.

A necessidade de ampliar o conhecimento sobre a evasão escolar na EJA influenciou na escolha das dissertações que serviram de objeto para este balanço de produção. O critério usado para justificar a preferência por estas pesquisas foi a aproximação destas com o tema em estudo.

Os trabalhos constantes neste balanço de produção, mesmo com uso de termos ricos em sinonímia, caracterizam uma realidade crescente nas instituições educacionais brasileiras. É notória a inquietação dos pesquisadores sobre este fenômeno da evasão escolar na EJA, pois os índices são consideráveis e até preocupantes. Sendo assim, é preciso que seja lançado um olhar crítico sobre este cenário, com intuito de promover ações efetivas que possam combater a evasão.

As dissertações analisadas nesta revisão bibliográfica são de livre acesso por meio digital (internet) e constam do banco de dados da BDTD.

As pesquisas apresentam a desistência/abandono/evasão dos estudantes matriculados na EJA, como principal problema a ser discutido com a comunidade escolar, em relação a esta modalidade de ensino.

Como resultado dos estudos, os autores pontuam que fatores internos e externos à instituição acentuam a evasão escolar. Outras questões como: formação dos professores, infraestrutura das escolas, relações familiares e de amizade, organização curricular, necessidade de trabalhar e muitas vezes a burocracia das leis que regem a modalidade educacional no país tornam-se fatores significativos para a evasão escolar na modalidade de ensino.

A evasão escolar se mostra como um dos grandes desafios para a educação. Entender os fatores que favorecem o aumento dos índices de abandono dos estudos, compreendendo quais as ações que podem ser implementadas, no intuito de evitar que este fenômeno continue acontecendo é o que tem movido pesquisadores de diversas universidades brasileiras.

Fica evidente a importância da EJA na formação do indivíduo humano, contudo é primordial a união dos segmentos ligados a esta modalidade educacional, no intuito de rever e planejar ações efetivas visando garantir a permanência do estudante na instituição e assim desenvolver um trabalho que promova o sucesso na capacitação deste indivíduo.

## **2.4 Contexto da pesquisa**

A educação é primordial na vida humana, sendo, “essencial e é insubstituível. Dentre todas as práticas culturais da vida humana e da experiência de sociedades como a nossa, dificilmente alguma outra será tão insubstituível quanto à educação” (BRANDÃO, 2002, p. 187). A sociedade seletiva, excludente e exploradora, que dita normas, regras e costumes de um povo é a mesma que dificulta o acesso aos benefícios, se a este, faltar uma constante ação de capacitação.

Com os avanços tecnológicos e a globalização, a necessidade de buscar novos saberes e assim desenvolver diferentes formas de conhecimento, faz com que o indivíduo que esteve ausente da escola por muitos anos sinta-se obrigado a retornar para sala de aula. No município e na escola onde esta pesquisa foi realizada, a educação de jovens e adultos se apresenta como o caminho a ser trilhado em busca de reparar esta lacuna entre o ser humano e a capacitação.

O município de Itaúba está localizado na região norte do Estado de Mato Grosso às margens da BR 163 e 600 quilômetros distante de Cuiabá, capital do Estado. Faz divisa com os municípios de Ipiranga do Norte, Claudia, Sinop, Tabaporã, Nova Santa Helena, Colider e Nova Canaã do Norte.

Os primeiros habitantes da região foram os povos Kayabí, mais tarde confinados em reservas indígenas especialmente destinadas ao seu povo. A colonização se deu incentivada pela abertura da BR-163, rodovia Cuiabá/Santarém. Os principais colonizadores foram os

irmãos Bedin, que juntamente com outros pioneiros, como os integrantes das famílias, Strapazon, Pelechatti, Gelioli lançaram a semente do núcleo de povoamento, onde está localizada a cidade de Itaúba. De acordo com o censo populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município hoje conta com uma população de aproximadamente 5 mil habitantes e mais de 3 mil eleitores.

Itaúba tornou-se oficialmente município, por intermédio da Lei estadual nº 5.005, de 13 de maio de 1986, que em seu Artigo 1º traz a afirmação sobre a criação do município, consequentemente o desmembramento deste, dos municípios de Colíder, Diamantino e Sinop. Parágrafo Único - O município somente será instalado com a eleição e posse do prefeito, vice-prefeito e vereadores, realizada de conformidade com a legislação federal. A instalação oficial deu-se no dia 1º de fevereiro de 1987, com a posse do primeiro prefeito, Sr. Eduardo Zeferino, tendo como vice o Sr. Carlos Alberto Carrara.

As principais fontes de economia estão no setor madeireiro e na pecuária. Outra importante atividade econômica é a extração da Castanha do Brasil, esta, confere ao município o título de ‘Capital estadual da castanha do Brasil’. A produção estimada é de 45 mil toneladas da amêndoa por safra.

O nome Itaúba em Tupi significa ‘árvore pedra’ e o município recebeu essa denominação devido à essência vegetal dominante nas matas onde a cidade foi projetada. Presume-se que ao dar este nome à localidade, os pioneiros queriam indicar que o povo que ali estava tinha postura decidida, firme, dura na luta como a Itaúba nas matas (ITAÚBA, 2015).

Como toda cidade em formação, no início a infraestrutura de Itaúba era precária. Segundo os pioneiros havia apenas um pequeno mercado, um açougue, um hospital, algumas casas e uma igreja católica. A igreja funcionava em uma casa cedida pelos irmãos Bedin, colonizadores do município. O espaço físico que nos finais de semana servia para celebrações de missas e cultos, nos outros dias da semana era utilizado como escola, sendo que ali funcionava uma sala anexa da Escola Estadual Dr. Louremberg Nunes Rocha, sediada no município de Colíder, distante cerca de 50 quilômetros.

Com a chegada de novas famílias, o número de alunos foi aumentando consideravelmente sendo necessária a ampliação do espaço físico escolar. Para isso foram construídas quatro salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, e mais uma sala, que servia de secretaria, direção, supervisão e sala de professores e funcionários.

Em 1982 percebendo o desenvolvimento da cidade, consequentemente o aumento no número de alunos, sentiu-se a necessidade de independência e autonomia. Diante disso a

então gestão escolar iniciou o processo de criação da Escola Estadual Papa João Paulo II, a ser implantada em Itaúba, que ainda era distrito do município de Colíder. (Itaúba foi emancipada somente em 1986). Em 12 de abril de 1982 o ato de criação e autorização n.º. 1.811/82 concretiza o sonho da comunidade escolar ao autorizar a criação da primeira escola oficial de Itaúba.

Em dezembro de 1983 foi realizada a formatura da primeira turma do 1º Grau (Ensino Fundamental) e em Janeiro de 1984 começou a ser implantado na instituição escolar o 2º Grau (Ensino Médio), sendo autorizado o funcionamento desta modalidade em 09 de dezembro de 1986, através da resolução n.º. 314/86. A escola a partir deste momento passa a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus Papa João Paulo II, conforme Diário Oficial - DO, de 31/12/1.986.

Em se tratando de estrutura física, hoje a escola conta com 15 salas de aula, área coberta para o lazer e apresentações artísticas, quadra poliesportiva com cobertura, laboratório de informática, biblioteca, sala de recurso multifuncional, refeitório, cantina, sala de articulação, sala de educadores(as), sala de coordenação, secretaria e amplo pátio que favorece o desempenho dos trabalhos dos educadores(as) e a aprendizagem dos educandos(as).

A instituição tem um quadro docente de 47 professores(as)/educadores(as), entre efetivos e interinos e atende estudantes matriculados desde o Ensino Fundamental, 3ª Fase do 2º Ciclo (6º ano) ao 3º ano do Ensino Médio regular, passando pela EJA, Ensino Fundamental e Médio.

Nestes 35 anos de existência, a Escola Estadual Papa João Paulo II, foi palco de muitas manifestações culturais tais como: teatro, festival de músicas, gincanas, produção e exposição de Artes, feiras do conhecimento, atividades alusivas aos 500 anos do Brasil, projeto Itanegra (alusão ao dia da Consciência Negra, 20/11), projeto Iaê (alusão ao dia do índio, 19/04) e vários outros eventos realizados envolvendo a comunidade escolar.

A escola também foi, e continua sendo berço e palco de bons atletas que trouxeram várias medalhas e troféus em diversas competições esportivas municipais, regionais e estaduais (ITAÚBA, 2017). No município não há um Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, por isso, como já mencionado, a escola atende também esta modalidade, ofertando Ensino Fundamental (a partir do 2º seguimento) e Médio.

É válido registrar que mesmo com o funcionamento da escola Papa João Paulo II sendo datado do ano de 1982, a EJA, só começou ser ofertada efetivamente na instituição em 2007, resultado de uma ação desenvolvida no ano anterior pela direção da escola e a

comunidade escolar, representada pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE. Naquele momento atendendo os anseios de integrantes da sociedade que queriam estudar, a direção da escola enviou um ofício, nº. 011/2006 para o Conselho Estadual de Educação - CEE, solicitando autorização para implantação da EJA na unidade escolar, o que se concretizou ainda em 2007, no mês de maio, quando por intermédio de um parecer assinado pelo técnico do CEE-MT, Djalma Vieira do Nascimento, com base na portaria nº. 3.277/92 SEDUC-MT via resolução nº. 222/06 CEE-MT reconheceu e autorizou o ensino na modalidade EJA nas dependências da Escola Estadual Papa João Paulo II (ITAÚBA, 2017). Portanto, a partir de 2007, a escola Papa João Paulo II tem ofertado a modalidade Educação de Jovens e Adultos à comunidade itaubense.

O grupo de pessoas que frequenta a EJA, geralmente é composto por pais e mães de família que após um dia cansativo de trabalho deixam suas casas para frequentar a escola e participar das aulas. Além destas pessoas, o grupo conta ainda com jovens que não obtendo sucesso no ensino regular migram para a EJA. É neste grupo de indivíduos, que estão os sujeitos da pesquisa. Uma vez que,

[...] a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra. [...] é necessário determinar com grande precisão a população a ser estudada. Para isso devem ser consideradas as características que são relevantes para a clara e precisa definição da população. [...] Isso significa que o pesquisador deve escolher alguns sujeitos e estudá-los (GIL, 2002, p.98).

Para definir quais os sujeitos participantes desta investigação, realizamos um levantamento nos documentos escolares que constam nos arquivos da secretaria escolar, no período correspondente aos anos de 2007 a 2017.

O intuito com este levantamento foi localizar indivíduos que efetuaram suas matrículas na modalidade e não concluíram o ensino básico, porque abandonaram a escola.

Após levantamento e análise dos documentos da escola determinamos como participantes da pesquisa dez estudantes que efetivaram suas matrículas na EJA, porém, encontram-se na condição de evadidos(as) da escola, por terem desistido antes da conclusão do ano letivo e não retornado até a realização deste levantamento.

Já ter sido matriculado em EJA na escola Papa João Paulo II e não estar matriculado em 2017 foi o principal critério para escolha dos participantes. Ainda, como critério de escolha, nós procuramos mesclar questões como sexo e faixa etária, considerando a importância da diversidade existente.

O quadro abaixo mostra como o grupo de discentes participantes é heterogêneo.

**Quadro 3:** Dados dos educandos(as) participantes da pesquisa.

<b>Educando(a)</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Sexo</b>	M	F	F	M	F	F	F	M	M	F
<b>Idade</b>	22	38	38	24	22	34	40	42	28	26
<b>Est. Civil</b>	Sol	Cas	Am	Sol	Sol	Am	Sol	Am	Sol	Cas
<b>Filhos(as)</b>	Não	2	2	Não	1	2	2	2	Não	3

**Fonte:** Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2017)

Como, uma parcela significativa dos docentes da unidade escolar atua na modalidade tema desta investigação entendemos ser necessária, a participação destes profissionais, como sujeitos neste estudo. Por esta razão convidamos dez educadores(as) a integrar a pesquisa, sendo, o tempo de atuação com a EJA, quanto maior melhor, o principal critério utilizado para selecioná-los.

A necessidade de ouvir os educadores(as) que trabalham com a EJA, se dá, por acreditar que estes, por manter contato direto com os/as estudantes podem contribuir significativamente, na busca pelas possíveis causas da evasão escolar na educação de jovens e adultos, na instituição educacional.

O quadro a seguir caracteriza os/as docentes que colaboraram com a pesquisa.

**Quadro 4:** Dados dos educadores(as) participantes da pesquisa.

<b>Educador(a)</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Sexo</b>	F	M	F	M	F	F	F	F	F	M
<b>Idade</b>	29	42	38	35	48	51	32	23	52	39
<b>Est. Civil</b>	Am	Cas	Viú	Am	Div	Cas	Am	Cas	Div	Cas
<b>Filhos(as)</b>	2	2	2	Não	2	2	2	Não	3	3
<b>Graduação (curso)</b>	Mat	Hist	Let	Ed. Fís.	Mat	Let	Let	Fís	Bio	Filo
<b>Pós-graduação</b>	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
<b>Atuação na EJA (anos)</b>	05	04	07	03	21	12	05	2,5	22	10

**Fonte:** Dados da pesquisa elaborados pelo autor. (2017)

Posto isto, o grupo de sujeitos desta pesquisa foi composto por 20 indivíduos, divididos, entre discentes e docentes.

Discutir EJA, numa relação dialógica, objetivando promover a autonomia do indivíduo humano, requer certo conhecimento sobre o assunto.

Sendo assim, na próxima seção promovemos um diálogo com os teóricos que focam suas pesquisas e estudos nesta modalidade de ensino. Além dos estudiosos apoiamos nossa discussão em Leis, Diretrizes, Resoluções e Pareceres pertinentes a Educação de Jovens e Adultos.

### **3 ENTRE DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS, AS BASES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

Objetivamos nesta seção promover uma discussão teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, tema desta investigação científica. Para tanto, consideramos que antes de abordar a evasão na EJA, faz-se necessário discutir outros elementos que contextualizam a educação e enfatizam o processo de ensino aprendizagem numa relação dialógica entre educador(a) e educando(a).

Acreditamos que a relação de troca de conhecimentos passa primeiramente pela busca de respostas para as inquietações. Sendo assim estruturamos este capítulo da seguinte forma. Primeiramente abordamos a importância da pesquisa científica na produção do conhecimento. Fizemos uma breve reflexão sobre a educação, destacando a educação como ato político e como prática da liberdade. Versamos sobre a EJA, no Brasil, no Mato Grosso, em Itaúba e na escola Papa João Paulo II.

Neste contexto discorreremos também sobre os elementos envolvidos com esta modalidade de ensino, educandos(as) e educadores(as), passando pela diversidade em sala de aula, relação entre educador(a) e educando(a), organização do trabalho pedagógico e evasão escolar.

Diante disso, com finalidade de fundamentar esta argumentação apoiamos-nos na lei máxima deste país, a Constituição Federal – CF (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), nas Diretrizes Curriculares e Resoluções voltadas para Educação de Jovens e Adultos.

Além dos documentos que dão sustentação a esta discussão sobre evasão na EJA, trazemos para caminhar e dialogar conosco, teóricos como: Freire (1981, 1987, 1993, 1996, 2001); Paiva (1973); Libâneo (1994); Gadotti e Romão (2001); Haddad e Di Pierro (2000); Azambuja (1979); Moura (2003); Boff (2002); Schwartz (2010); Santos (2013), entre outros que versam sobre o assunto.

Dessa forma iniciamos nossa argumentação dando ênfase à importância da pesquisa científica.

### **3.1 A importância da pesquisa científica**

Com intuito de conhecer cada vez mais o ambiente, o espaço, o lugar em que está inserido e acima de tudo, buscando desvendar e compreender os mistérios a sua volta é que o indivíduo humano coloca em ação constantemente sua curiosidade, exercendo assim, seu direito de questionar. Através da inquietação e por consequência, do questionamento, o ser humano tem conseguido ampliar o conhecimento e avançar nas relações pessoais e profissionais. Também no campo científico, a humanidade está em constante desenvolvimento, alcançando avanços significativos para vida no planeta.

A busca e a preocupação com o domínio do conhecimento têm provocado ações benéficas para a humanidade, porém, o contrário também é verdadeiro. Se por um lado o uso das descobertas científicas tem transformado positivamente a vida na terra (com as tecnologias, medicamentos, etc.), por outro a capacidade de manipular o conhecimento, tem causado danos irreparáveis para o planeta (armas, produtos descartáveis jogados no meio ambiente, etc.). Seja para o bem ou para o mal, os resultados são alcançados através das dúvidas, inquietações, questionamentos, observações, análises, experimentos e testes que poderão confirmar ou negar as hipóteses. O resultado destas ações conduzirá a uma verdade temporária, pois esta deve ser sempre questionada, sendo que o indivíduo deve ter autonomia para pensar e duvidar

Diante desta autonomia surge a necessidade da pesquisa como meio indispensável na busca por respostas.

Sobre pesquisa, Ferreira (2009) diz:

Entendo a pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada. Produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular. Trata-se de uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades e histórias (p.44).

Visando atribuir sentidos aos fatos do dia a dia, com intuito de compreender os acontecimentos que o rodeia, o ser humano está sempre questionando, indagando, em outras palavras fazendo pesquisa. Por isso, definir as características do que é considerado ato de pesquisar é de grande importância para compreender as ações humanas no desenvolvimento do saber, ou seja, na produção e promoção do conhecimento.

Apresentamos aqui, outra definição para pesquisa:

[...] pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real (GATTI, 2006, p.26).

Sendo assim, fica claro que a pesquisa está em ação em todo espaço em que o indivíduo humano está presente, não sendo necessário ser um cientista em um laboratório, quer dizer, o laboratório poderá ser o meio em que se está inserido e o pesquisador, aquele que tem curiosidade e procura respostas para suas dúvidas. A pesquisa acontece quando a dona de casa vai ao supermercado, quando o pai de família vai matricular seu filho na escola, quando o jovem vai comprar um aparelho eletrônico, enfim, a todo o momento se está pesquisando. Sousa e Lopes (2009) discorrendo sobre Descartes deixam claro o que o filósofo pensava sobre a dúvida na busca do conhecimento.

As autoras afirmam que:

Descartes rejeita como verdadeiro tudo o que seja passível de dúvida e procura verificar se existe algo de certo e indubitável. Seu ponto de partida é a dúvida metódica. A dúvida do filósofo nasce a partir do momento em que toma consciência da incerteza do conhecimento adquirido. [...] Descartes se preocupa em duvidar das coisas prováveis. [...] a dúvida em relação aos sentidos se estende mais ainda quando o filósofo afirma que a experiência sensível enganam não somente em relação a objetos distantes, mas nos enganam até mesmo em relação a coisas de que não poderíamos sensatamente duvidar. [...] os sentidos não são confiáveis, mas o filósofo deixa de lado as convicções baseadas nos sentidos e prossegue ainda em suas incertezas, examinando e duvidando até mesmo de conhecimentos que não dependem dos sentidos (p.72-73).

Tendo a dúvida como base propulsora para a pesquisa, resta agora empenhar esforços e buscar as possíveis respostas. Para satisfazer a curiosidade científica é preciso lançar mão de metodologias evitando embasar tais respostas no senso comum. Gatti (2006) deixa claro que existe significativa diferença entre o olhar simples e o olhar aprofundado no ato de pesquisar.

Segundo a autora, o descuido com a metodologia pode causar efeito polissêmico na interpretação.

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão [...] (p.26).

A pesquisa pode ser utilizada para responder questionamentos buscando a solução de problemas, comprovação ou não de hipóteses, com objetivo de alcançar novos conhecimentos. É preciso, portanto, atenção para não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre um determinado objeto, ou ainda, permanecer no achismo. Ou seja, o pesquisador(a) carece sair do campo do senso comum, embora não deva desprezar o

conhecimento popular, religioso e filosófico, e sim buscar fundamentação teórica e científica para validar o que está sendo pesquisado.

A pesquisa científica deve ser submetida a um processo metódico, com procedimentos devidamente planejados.

A pesquisa, independente do campo que esteja ligada, sempre partirá de um problema que carece de solução e que o conhecimento produzido e disponível, não contenha resposta satisfatória. Por isso para iniciar uma investigação é preciso fazer uma avaliação, visando constatar se o problema é de interesse da comunidade científica e se as respostas encontradas irão contribuir com a sociedade. Sendo assim, a pesquisa tem como ponto inicial o interesse de um pesquisador sobre um assunto que esteja causando inquietações e que ao analisá-lo as respostas colaborarão para elaboração de conhecimento, apontando possíveis soluções ao problema em destaque. O que vai definir o tipo de pesquisa a ser realizado é o enfoque que pretende dar à investigação.

Devem ser consideradas também, questões como: metodologias, situações, interesses, objetos ou sujeitos de estudo e campos. Além disso, para que uma pesquisa alcance os objetivos propostos, critérios como validade, fidedignidade e relevância, devem ser considerados.

André (2001) afirma que os critérios precisam ser avaliados, com intuito de encontrar os mais adequados para o tipo de pesquisa que se pretende desenvolver.

Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social. Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (p. 59).

O real objetivo de uma pesquisa deve ser o de conhecer cientificamente os aspectos de determinado assunto. Daí a necessidade de ser muito bem planejada, sistematizada, metódica e crítica. O pesquisador(a) deve ter em mente que o produto de sua pesquisa deverá contribuir para o avanço do conhecimento humano.

Desse modo, o ato de pesquisar não deve ser aleatório, tem que ter investigações que servirão para potencializar as políticas públicas e encontrar respostas para o problema em estudo. Sendo assim, o pesquisador(a) precisa ter bem definido o foco de sua investigação. É preciso saber, onde, quando, como, por que, para o que, qual o público envolvido, qual a

significância da problemática e, sobretudo, qual a importância dos resultados e sua interferência no cotidiano social.

### 3.2 Sobre educação

Ao analisar o ser humano, com ênfase para as variadas formas de se relacionar com seus semelhantes e o meio em que está inserido, seja este relacionamento de cunho social, profissional, religioso, cultural, de lazer, enfim, em todas as maneiras possíveis de se envolver. Fica evidente que por trás de tudo isso existe uma organização internalizada no indivíduo humano que torna possível este fenômeno social. Esta organização se manifesta e é regida pelas convenções sociais, que estabelecem as regras e normas de convivência em grupo num determinado espaço e tempo.

O contato social tem início logo nos primeiros anos de vida, onde sob a responsabilidade dos familiares, especialmente pai e mãe a criança recebe as primeiras noções de convívio em sociedade, neste caso a comunidade familiar.

A convivência com a família de acordo com Goleman (1996) é a

[...] primeira escola de aprendizado emocional; nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentir em relação a nós mesmos e como os outros vão reagir a nossos sentimentos [...] Esse aprendizado emocional atua não apenas por meio das coisas que os pais fazem ou dizem diretamente às crianças, mas também nos modelos que oferecem para lidar com os próprios sentimentos [...] Alguns pais são professores emocionais talentosos, outros atroztes (p. 204).

É possível afirmar que os pais são os primeiros educadores, os que irão apresentar aos filhos(as) as primeiras noções do que pode ser considerado adequado ou não, segundo as convenções sociais do espaço onde se vive, constituindo assim uma das primeiras formas de educação. Até porque, segundo Paulo Freire (1993), o ser humano está em constante formação.

O autor afirma que:

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social (p. 104).

Ao abordar o tema educação, não tenho aqui a pretensão de defini-lo como algo pronto e acabado, porém pretendo abordá-lo como uma espécie de orientação que dá base para a formação da pessoa humana, pessoa que está em constante processo evolutivo que se dá através do convívio social, onde a relação de ensino aprendizagem se faz presente o tempo todo.

Brandão (2007) afirma que,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 7).

Nesta ação social acontece à troca de conhecimentos, de saberes e de experiências vividas no dia a dia de cada ator envolvido nesta relação interpessoal, favorecendo com isso o desenvolvimento mútuo dos interlocutores. Pois é fato que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

A educação tem a capacidade de promover a socialização dos indivíduos, pois é através do processo educativo que se materializa uma série de habilidades e valores que ocasionarão mudanças intelectuais, emocionais e sociais nas pessoas envolvidas nas relações interpessoais, afinal, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

Compreender a educação e seu modo de ação requer coragem, empenho e determinação dos envolvidos neste processo, pois será preciso iniciativa para articular de forma significativa as ideias e projetos que farão a diferença no sistema educacional, por consequência marcará a vida dos pares envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

A educação acontece em diferentes espaços e momentos da vida humana não apenas no ambiente escolar. Como não há uma única forma e nem um único modelo de educação e sim concepções diferentes, é possível dizer que “por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência dos saberes de uma geração para outra” (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Essas ações educacionais devidamente estruturadas visam alcançar determinados propósitos no ser humano para que ele possa desempenhar diversas funções nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos em uma sociedade, por isso, a importância de não ser uma prática alienada e arbitrária, mas sim flexível e libertadora capaz de levar o ser humano ao patamar de pessoa livre, autônoma e reflexiva.

### **3.2.1 Educação como Ato político**

Toda ação traz consigo uma grande carga de intencionalidades, objetivos e posicionamentos, o que já é suficiente para configura-se um ato político. A política a qual me refiro deve ser vista como uma atividade de pessoas preocupadas com o bem estar da coletividade e não devendo ser confundida com política partidária, por vezes cheia de interesses desonestos, visando apenas a obtenção de lucros individuais ou para determinados grupos.

A política está presente em nosso cotidiano, em todos os espaços que o indivíduo está inserido, ou seja, permeia todas as atividades sociais, pois é uma atividade própria do ser humano, e como tal, constitui-se de intencionalidades com intuito de alcançar determinado objetivo. Desse modo a política se faz presente em todos ambientes de relacionamentos do ser humano, na família, no trabalho, na escola, na religião e em tantos outros espaços de contato social. Faz parte do jogo político as interações entre os pares, a relação de poder, as regras, as sanções, “as ações, comportamentos, intuítos, manobras, entendimentos e desentendimentos dos homens (os políticos) para conquistar o poder, ou uma parcela dele” (AZAMBUJA, 1979, p. 1).

Ao decidir ensinar, ou mediar o aprendizado de alguém, o educador(a) precisa escolher o que ensinar e como ensinar e ao fazer esta escolha estará colocando em prática sua ideologia como profissional da educação, pois este procurará influenciar o estudante de acordo com sua postura política, ideológica e filosófica, deixando explícita sua crença nos conteúdos e nas práticas educativas em desenvolvimento “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (FREIRE, 2001a, p. 47).

Uma ação pedagógica voltada para o diálogo numa visão horizontal da educação deixa explícita a necessidade de desconstruir a ideia de educação como mera transmissão de conhecimento, onde o educador(a) se coloca na posição de único detentor do saber, comportando-se em relação ao educando como se esse não fosse capaz de interagir e assim colaborar com o processo educacional. Freire defende que “se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando, assim, ‘o analfabetismo político’” (FREIRE, 2001b, p. 107).

Ao se portar como transmissor do conhecimento e não como mediador deste, o educador(a) torna-se reproduzidor de uma ideologia opressora e autoritária, com fortes tendências de fomentar a perpetuação dessa atitude entre seus educandos(as), que conseqüentemente poderão seguir o mesmo caminho. Afinal, a educação interfere no mundo posicionando-se como um ato político criador de modos de pensar, ser e agir nas diversas formas de sociedades.

Em relação à prática de reprodução ideológica, a postura do educador(a) é preocupante, pois, “a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, [...]” (FREIRE, 2001a, p. 48).

É preciso mudar a maneira de enxergar a educação, abandonar a forma vertical a qual Paulo Freire denomina de Educação Bancária, uma educação que não instiga a curiosidade e a criatividade, não conduz o estudante a um ato político e reflexivo sobre os acontecimentos em torno de si e da sociedade em que está inserido.

O ato educativo deve acontecer horizontalmente e por intermédio da interação socioeducativa, neste caso não existe a figura do educador(a) como detentor único e exclusivo do conhecimento, existe sim, uma relação dialógica de troca de saberes, capaz de promover de forma democrática o respeito mútuo e o combate às ações desumanas, preconceituosas, discriminatórias e excludentes impostas pelos métodos educacionais autoritários. O educando(a) é desafiado a rever, repensar e refletir suas ações, atitudes, comportamentos e sua história de vida em sociedade.

A reflexão crítica da realidade favorece a compreensão das causas das desigualdades social, econômica, religiosa, política e cultural presente nas relações humanas. Este ato reflexivo caracteriza-se como um ato político, pois o indivíduo se conscientiza de sua condição de ser humano, de saber inacabado, em construção, colocando-se na posição de aprendiz, interagindo no contexto em que está inserido.

É importante compreender que não existe educação sem o ato político e muito menos o ato político sem educação, independentemente de como se dá a manifestação de ambos, pois, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 1996, p. 124). Sendo a educação por natureza permeada pela política, esta deve estar comprometida em sensibilizar e capacitar o indivíduo para que possa combater as forças ideológicas politicamente dominantes.

A educação como ato político é resultado da união de esforços de indivíduos com disposição para agir pedagógica, técnica e politicamente em busca de uma educação crítica e reflexiva, capaz de relacionar conhecimentos científicos e os conhecimentos do cotidiano, visando o real desenvolvimento de homens e mulheres que estão em constante interação social. Assim, “a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (FREIRE, 2001a, p. 55).

### **3.2.2 Educação como prática da liberdade**

A educação é o caminho que conduz homens e mulheres para a conquista da liberdade. Liberdade de pensar, questionar, concordar, discordar e agir em relação ao que está sendo posto por uma sociedade desigual que oprime, aliena e segrega as pessoas. Quando falamos

em liberdade, a referência aqui é a liberdade como resultado de uma prática consciente, dialógica e humana, capaz de libertar o ser humano das correntes que o impede de avançar, rumo a um mundo livre, justo e mais humano. A educação tem o poder de despertar atitudes criadoras, pois “em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar” (FREIRE, 2001a, p. 32).

Criar, recriar, modificar, transformar o mundo em que vive, são características do ser humano. Quando este assume seu compromisso social desvela a realidade e de maneira crítica frente ao mundo, promove sua autonomia como sujeito pensante.

A educação como força que liberta o homem das amarras da opressão acontece por meio de uma relação dialógica, em que o indivíduo como sujeito ativo e integrado à sociedade assume a responsabilidade social e política, dos fatos e ações decorrentes das relações sociais em comunidade. Este indivíduo, numa análise reflexiva, crítica e profunda, torna-se capaz de agir, criando e recriando as situações com mais justiça social e valores coletivos.

Freire afirma que “a educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político. [...] a educação como prática da liberdade é um que fazer necessariamente responsável” (FREIRE, 2001a, p. 45-46).

Assim, na busca pela tão sonhada liberdade, “que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 1987, p. 18), o indivíduo precisa abandonar o comodismo, o medo, a insegurança, o sentimento de incapacidade internalizado em sua mente pelas forças alienadoras e romper com o paradigma que transforma o indivíduo em mero objeto de reprodução de uma sociedade consumista, desigual, que silencia, segrega, aliena, doméstica e oprime o ser humano. Todavia, com responsabilidade política e democrática o indivíduo deve confiar em si como pessoa humana, em sua capacidade de resistência diante das forças opressoras e acreditar na possibilidade de desenvolver-se como sujeito de sua própria história, assumindo assim, o papel de cidadão crítico, reflexivo e criativo, sobretudo recriando a visão de mundo e dando novos sentidos aos saberes existentes na sociedade a que pertence.

É na inquietação, no questionamento, no refletir sobre a vida, no diálogo com seus pares, que as pessoas devem buscar o conhecimento sobre os fatos e acontecimentos presentes na sociedade, pois, a compreensão dos fenômenos que lhe rodeiam, permitirá uma intervenção séria, responsável, democrática e libertadora.

Para Freire (1987),

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. [...] O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação (p. 29).

Como o ser humano é um ser inacabado, é na reflexão política e na relação com os pares que novos conhecimentos são produzidos criando outros saberes e possibilidades de ação que colaboram para a promoção e o desenvolvimento social da pessoa humana.

### 3.3 Educação de Jovens e Adultos

Está inserido no artigo 205 da Constituição Federal (1988), que a educação é direito de todos. Desta forma, promover o acesso à escola na faixa etária correspondente a organização curricular é obrigação da família e do Estado. Porém, nem sempre este dever é cumprido, sendo o indivíduo por vezes obrigado a se ausentar da sala de aula, por diversos fatores, entre eles, talvez o que exerce maior influência seja o fator econômico. Muitas crianças em idade escolar enfrentam jornadas de trabalho como se fossem adultos, culminando com o não acesso à educação escolar ou ao abandono desta.

Os artigos abaixo afirmam que:

**Art. 6º.** São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015).

**Art. 7º.** XXXIII – proibição [...] de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos (BRASIL, 2016, p.18-19).

Ao deixar de frequentar a escola, essas crianças se tornam jovens e adultos sem ou com pouca escolarização. Perante uma sociedade que valoriza o ‘ter’ em detrimento do ‘ser’, um diploma indicando o grau de escolaridade pode significar a inclusão e aceitação da pessoa em determinado grupo social.

Com o objetivo de dar a esse público um tratamento social igualitário é que aparece a EJA. Destinada a atender um público formado por jovens e adultos, que por diversos fatores se ausentaram da sala de aula no período correspondente a sua faixa etária da infância e adolescência. É preciso compreender que “a educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários” (PAIVA, 1973, p. 16).

A EJA, como modalidade educativa vem desempenhando ao longo do tempo um papel significativo junto a essas pessoas, que a procuram com intuito de concluir seus estudos no ensino básico.

Amparada pela Constituição Federal (1988) e pela Lei nº. 9394/96 LDBEN (1996), esta modalidade de ensino é ofertada gratuitamente em todo território nacional. Os artigos 37 e 38 da LDBEN explicitam o público e a faixa etária para acesso a esta modalidade.

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

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

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

**Art. 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 (quinze) anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos (BRASIL, 2015a, p.27).

A educação como meio de formação e capacitação acontece através das várias manifestações do ser humano, seja cultural, familiar, escolar e de trabalho devendo ser vinculada à prática social (LDBEN 1996). O conhecimento também é desenvolvido por meio da convivência com os grupos sociais em que o indivíduo é pertencente, basta observar as relações de saberes transmitidos através das expressões culturais.

No parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Básica - CEB, encontramos que:

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000 p 5).

Contudo, a EJA aparece no cenário educacional como ferramenta para devolver aos jovens e adultos, que se encontram às margens da sociedade, a capacidade de sonhar, de acreditar em seus potenciais, de sentir-se contemplados em relação aos seus direitos e deveres e não figurar apenas como objeto nas mãos de exploradores. Em uma sociedade que se diz intelectualizada, estas pessoas com pouco ou quase nenhum grau de escolaridade, se tornam vítimas de todo tipo de preconceito e discriminação.

Diante deste contexto, a EJA figura como possibilidade de suplantar esta defasagem escolar, pois,

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela,

adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000 p. 10).

Na relação entre os pares, os jovens e os adultos que retornam à sala de aula na modalidade EJA passam a ter acesso aos bens sociais, dos quais foram privados por não estar inseridos no processo educacional em idade escolar. “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 5). Ainda nos dias atuais é grande o número de pessoas com baixo poder aquisitivo, com mais idade e oriundos de regiões longínquas que não tiveram acesso à escola. Estas pessoas desde muito cedo se dedicaram ao trabalho para garantir a sobrevivência, não sobrando tempo para a formação escolar, desse modo, engrossam de maneira discrepante os números relacionados à falta de escolaridade destes cidadãos (BRASIL, 2000).

A modalidade EJA visa alcançar através de ações educativas, reflexivas e emancipatórias, os indivíduos que são portadores de diversos saberes, estes, adquiridos através da vivência do dia a dia, da sabedoria popular e na prática do cotidiano, contudo, são conhecimentos, na maioria das vezes sem base teórica e científica. É justamente para este público o foco do ensino de jovens e adultos.

O livro sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, editado em 2001, traz a Resolução nº 1/2000 da CNE/CEB, esta resolução em seu artigo 5º apresenta as características pedagógicas da EJA.

**Art. 5º. Parágrafo único.** Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo que assegure:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, a valorização do mérito de cada qual e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares em face das necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2001a, p. 163-164).

É importante frisar que esta modalidade de ensino, é direcionada a um grupo composto por pessoas que foram excluídas pelo sistema social, ou seja, pessoas que por serem pobres, negros, trabalhadores braçais, mulheres, pais e mães de família, empregadas domésticas ou

ainda quando a situação se torna mais agravante, por o cidadão trazer consigo todas ou grande parte das características aqui mencionadas. Por isso, a educação de jovens e adultos, procura capacitar os indivíduos, para que estes possam agir e interagir de forma produtiva e assim se sentir parte integrante do desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

Nesse sentido, o Parecer nº 11/2000/CNE-CEB apresenta claramente as finalidades e funções da EJA:

[...] **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. [...] 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 socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. [...] **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] **qualificadora** mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. 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. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. [...] A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação (BRASIL, 2000, p. 7, 9, 10, 11,12).

A EJA, no que se refere ao tempo de duração dos cursos, a idade e certificação dos educandos(as) que compõem esta modalidade de ensino, tem suas regras bem definidas pelo CNE/CBE, nos artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Resolução nº.3 de 15 de julho de 2010.

Estes artigos deixam claro que:

**Art. 4º.** Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

- I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
- II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;
- III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

**Art. 5º.** Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será

considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

**Art. 6º.** Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

**Art. 7º.** Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA (BRASIL, 2010a, p. 1-2).

Os números justificam a importância e necessidade da EJA no Brasil. Mesmo com os avanços alcançados nos últimos anos, ainda é considerável a quantidade de pessoas que não concluíram o ensino básico. O censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, aponta que em 2016, mais de 3 milhões e 400 mil educandos efetivaram suas matrículas na EJA. Estes números são referentes aos indivíduos devidamente matriculados nas etapas de ensino correspondentes aos anos iniciais, (1º ao 5º ano – 1ª fase do Ensino Fundamental), mais de 600 mil e aos anos finais (6º ao 9º ano – 2ª fase do Ensino Fundamental), com números superiores a 1 milhão e 300 mil matrículas.

O mesmo aconteceu com o Ensino Médio, que ultrapassou 1 milhão e 300 mil educandos(as) matriculados. O censo registrou também uma expressiva parcela de jovens que estão ingressando na EJA, sugerindo que estes jovens não conseguiram avançar no ensino regular e buscam por essa modalidade de ensino com a finalidade de concluir o ensino básico (BRASIL, 2017b).

Amparada pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelos Decretos e Resoluções do CNE/CEB do MEC, a EJA como as demais modalidades educacionais encontra em seu caminho inúmeros desafios. Porém, a cada obstáculo superado, maior é a certeza de que de forma crítica, reflexiva e emancipatória, esta modalidade tem alcançado seu objetivo, visando transformar o ser humano, capacitando-o, para que este possa transformar a sociedade em que está inserido.

### **3.3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

A EJA apresenta sinais de sua existência ligados ao período em que o Brasil foi Colônia de Portugal. A educação nesta época era exercida pelos religiosos da Companhia de Jesus. Os padres jesuítas foram os primeiros professores do povo brasileiro. Estes religiosos exerciam suas práticas educativas com ênfase na formação religiosa.

A história nos mostra que:

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA, 2003, p.26).

Com base na cultura europeia, os jesuítas transmitiam regras e normas de comportamento sobre convivência na colônia, num primeiro momento as ações educativas eram destinadas aos nativos e escravos, posteriormente aos colonizadores.

Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que,

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mas tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (p.108-109).

Contudo, o acesso à educação não era para todos, era destinado aos filhos dos nobres, ou seja, aos integrantes da elite, enquanto isso, o filho do trabalhador(a) crescia sem contato com a educação escolar. Assim, o número de jovens e adultos analfabetos crescia significativamente.

A Constituição Federal de 1824 começou marcar uma mudança significativa na oferta educacional voltada para as classes populares. Sob influência da Europa tornou possível, de forma gratuita, a educação primária para todos os cidadãos brasileiros.

No início do século XX, um dos principais problemas nacional era a existência de um grande número de analfabetos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), 30 anos após a primeira república mais de 70% da população com idade superior a 5 anos se encontrava na condição de analfabetos. Isso causava preocupação ao governo e aos movimentos da sociedade civil organizada. Agregando ao problema do analfabetismo, questões como a urbanização em franca ascensão no país, os primeiros passos da indústria nacional e, sobretudo, a necessidade de manter a ordem social, fez com que o país passasse por grandes reformas no setor educacional,

[...] a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Nessa época o Decreto Nº. 16.782 de janeiro de 1925 permitiu a criação de escolas noturnas para adultos. Contudo, a EJA, só se firmou como política para educação na Constituição Federal de 1934, quando o ensino primário passou a ser de caráter obrigatório e ofertado gratuitamente a todos (BRASIL, 2002). Para Haddad e Di Pierro (2000) foi por

intermédio dos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, criado em 1938 e o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criada em 1945, que várias ações foram desenvolvidas em prol da EJA, em âmbito nacional, como por exemplo, citamos o

[...] Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos; [...] Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; [...] Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos; [...] Campanha Nacional de Educação Rural (1952); [...] Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações (BRASIL, 2002, p. 14).

Com a implementação dessas ações voltadas para qualificação escolar da população brasileira, os avanços foram significativos.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (p.111).

A Lei nº. 4.024 de 1961 garante certificação de conclusão do ginásial e do colegial, correspondente hoje ao ensino fundamental e médio, mediante a realização de um exame de competência escolar para os maiores de 16 e 19 anos, respectivamente. Nesta época, ações conjuntas envolvendo estudantes, intelectuais e grupos populares visavam desenvolver novas perspectivas de cultura e educação, por intermédio de instituições ligadas ao Estado (BRASIL, 2002).

Desse período é possível destacar:

[...] Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire (BRASIL, 2002, p. 14-15).

Nos anos 60, Paulo Freire exerceu grande influência no desenvolvimento da educação destinada ao público jovem e adulto, que não teve acesso à escola na infância e adolescência. Seus pensamentos e ações sobre a importância de uma educação voltada para realidade da pessoa humana, com intuito de sensibilizar o indivíduo sobre o quanto é importante a participação das pessoas nos acontecimentos sociais na comunidade em que está inserido,

colaboraram para uma educação popular organizada com base na realidade dos(as) estudantes (BRASIL, 2002).

Diante disso,

Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. [...] Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo (BRASIL, 2001b, p.23).

Com base nos ideais de Paulo Freire, ou seja, uma educação popular voltada para o educando(a), tendo este como ser humano, com capacidades de desenvolvimento e autonomia.

O método de trabalho de Freire

[...] surgiu em 1962, quando testou seu método ao treinar um grupo de pessoas em Angico-RN. Em 45 dias alfabetizou 300 cortadores de cana sem utilizar recursos como as cartilhas comuns na época. Freire colocava educador e educando no mesmo nível de igualdade, pois acreditava que ninguém nasce pronto, havendo apenas seres em diferentes níveis de maturação, os quais devem continuar a aprender sempre e saber cada vez mais. Defendia ainda, uma educação dialógica, que deveria partir da realidade do educando, que continuaria sendo manipulado se assim não fosse, pois não captaria a verdade dos fatos [...] (SANTOS, 2014, p.06).

Assim, em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização - PNA, porém com o golpe militar as atividades foram suspensas, as poucas ações que sobraram eram desenvolvidas com intencionalidade meramente política. Entre 1965 e 1971, o governo promoveu a cruzada denominada de Ação Básica Cristã - ABC, dirigida por protestantes, visava combater o analfabetismo.

Em 1967, através da Lei 5.379 de 15 de dezembro, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, o intuito deste programa em sua organização política era alcançar os jovens e adultos que continuavam na condição de analfabetos (BRASIL, 2002).

Este movimento, de acordo com Cavalcante e Santos (2015), visava preparar as pessoas com foco no mercado de trabalho. Por isso contava,

Com financiamento do Governo Federal [...] tendo como base a alfabetização funcional, instrumentalizando jovens e adultos com técnicas de leitura, escrita e cálculo, oportunizando a mudança, a melhoria nas condições de vida desta população. Seu foco estava na população de 15 a 30 anos de idade, população ativa que deveria ser também preparada para o mercado de trabalho. Movimento que caracteriza o Regime Militar esteve presente em todo o território nacional e atuou por longo tempo (p.424).

O Mobral alcançou grande número de brasileiros na condição de analfabetos. Desse modo eram grandes as possibilidades de que a população brasileira trabalhadora, sofrida e discriminada fosse, por intermédio da educação, retirada desta situação de baixa escolaridade, até mesmo porque, o movimento na teoria tinha como base a forma de trabalhar do educador Paulo Freire, que dá destaque para o processo de construção do conhecimento com base no cotidiano das pessoas envolvidas numa relação dialógica. Contudo, as ações na prática eram bem diferentes, quem ditava o que o povo deveria aprender eram os tecnocratas, sempre visando à preparação de forças produtivas para o mercado de trabalho (BRASIL, 2002).

Sobre a eficiência do Mobral, segundo Santos (2013) é possível dizer que,

Durante a década de 1970, o MOBREAL expandiu-se por todo território nacional. Todavia, o programa foi ineficaz, pois reduzia a alfabetização de adultos, na maioria dos casos, ao simples ato mecânico e repetitivo do desenho do nome. Isto é, os alunos não aprendiam a ler e a escrever de fato, mas apenas a reproduzir o desenho das letras que compunham o seu nome. [...] apesar da quantidade abundante de recursos disponibilizados, o MOBREAL foi um programa que fracassou principalmente se observarmos o seu método acrítico, com material padronizado para todo o território brasileiro e ainda a não garantia de continuidade dos estudos (p. 32).

Quatro anos após a criação do Mobral, em 1971 foi implantado no Brasil o ensino supletivo, através da LDBEN nº 5.692/71. Ainda falando sobre o Mobral é válido dizer que este difundiu-se pelo país até a década de 80, inclusive diversificando suas ações. Entre estas ações destacamos o Programa de Educação Integrada - PEI, pois este resumia o tempo de conclusão do primário e possibilitava a continuidade dos estudos aos egressos do Mobral.

O MEC implantou os Centros de Ensino Supletivo - CES, com função de atender quem desejasse concluir os estudos. Em meados dos anos 70, a sociedade organizada começava a se manifestar contra o autoritarismo e a repressão, assim ganhava força no país a educação popular autônoma e reivindicativa (BRASIL, 2002).

Dando ênfase para a educação como direito do indivíduo para conquista de sua cidadania, foi instituído pelo governo o III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (1980-1985). O supletivo ganhou destaque na LDBEN nº. 5.692/71 este tinha por objetivo principal promover ações com intuito de corrigir a defasagem escolar na idade correspondente às organizações curriculares. A organização destas ações foi atribuída aos Conselhos Estaduais de Educação. O parecer nº. 699/72 destaca quatro funções do supletivo: Suplência, ou seja, a substituição do ensino regular pelo supletivo, certificando os maiores de 18 anos no primeiro grau (Ensino Fundamental) e aos maiores de 21 anos no segundo grau (Ensino Médio); Suprimento, ou complementação escolar; aprendizagem e qualificação.

É interessante registrar que o Mobral persistiu até o fim do governo militar em 1985, ocasião em que chegou ao fim o mandato do último presidente do período militar, o então presidente General João Baptista Figueiredo (1979-1985), e aconteceu a eleição de Tancredo de Almeida Neves (1985) para presidência do País. Porém Tancredo Neves faleceu no dia 21 de abril, antes de tomar posse. Assim assumiu o comando da nação (1985-1990) o senador José Sarney, que havia sido eleito vice-presidente na chapa de Tancredo Neves (BRASIL, 2002).

Contudo, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. [...] Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (p.119).

Para compreendermos esta contradição entre a garantia contida na Constituição Federal (1988) e a aplicação na lei na prática, basta observarmos as ações que foram efetivadas pelo Governo Federal, em relação à educação de adultos. Com a extinção do Mobral foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos que ficou conhecida também por Fundação Educar, esta “abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (BRASIL, 2001b, p.27-28).

Embora tenha mantido a base do MOBREAL, a Fundação Educar

[...] incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. [...] assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

Em 1990, já no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), como medida de corte de gastos, visando os ajustes nas contas públicas e o combate à inflação, o governo extinguiu a Fundação Educar. Essa atitude deixou as entidades civis e as instituições conveniadas com a responsabilidade pelas atividades voltadas para a EJA. A partir deste

momento a responsabilidade pela alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos passou a ser dos Estados e Municípios, a União não participa mais, diretamente destas ações educativas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Neste contexto, no lugar da Fundação Educar, o governo Collor procurou implementar o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que prometia apoio para Educação de Jovens e Adultos, porém, o plano não foi adiante, durando apenas um ano. O governo do presidente Fernando Collor de Mello, também não durou muito tempo. Acusado de corrupção o presidente sofreu o impeachment, que o destituiu do cargo em 1992, em seu lugar assumiu o vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995).

O Brasil continuava figurando entre os países com grande número de pessoas analfabetas.

Deste modo, segundo afirmam Haddad e Di Pierro (2000),

[...] em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. Eleito para a Presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública [...] (p.121).

A sociedade organizada não parou de pressionar o governo, de modo que novas ações, algumas iniciadas anteriormente, foram implementadas em defesa da educação de jovens e adultos. Destacamos aqui, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA, que surgiu em 1989, inspirado nas ideias de Paulo Freire; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR em 1995, este, visava capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho; o Programa Alfabetização Solidária – PAS, em 1997 e objetivava a alfabetização especialmente de jovens entre 18 e 24 anos. “Durante o segundo semestre de 2002 o PAS passou a se chamar Alfabetização Solidária – AlfaSol e se tornou uma Organização Não Governamental - ONG. O AlfaSol continua atuando na alfabetização de jovens e adultos” (BRASIL, 2005, p.06).

O Programa Brasil Alfabetizado – PBA, criado em 2003, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tem em sua essência o objetivo de erradicar o analfabetismo e incluir socialmente as pessoas. Os entes federativos que optarem por participar do programa receberiam apoio financeiro do Governo Federal (SANTOS, 2014).

Com a promulgação da LDBEN nº. 9.394/96, a EJA foi incluída no sistema regular de ensino e teve reafirmado o direito dos estudantes desta modalidade a educação básica destacando o dever do poder público em ofertá-la gratuitamente. A lei altera também as

idades de acesso a esta modalidade de ensino sendo, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, através da Resolução nº 1/2000 definem a EJA, como direito do cidadão e afasta a ideia de compensação dando sentido de reparação, equidade e qualificação. (BRASIL, 2002).

Para Haddad e Di Pierro (2000), em relação à EJA, a nova LDBEN, não traz muitas novidades, pois seu relator, senador Darcy Ribeiro desprezou partes de acordos que foram discutidos e negociados por oito anos, não considerando o que fora estabelecido anteriormente. Segundo estes autores, os dois artigos destinados a EJA se resumem na reafirmação do direito do trabalhador(a) a ter acesso à educação e a redução da faixa etária para participar desta modalidade de ensino. Também é relevante a integração da educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, sem fazer distinção, na legislação, entre ensino regular e supletivo.

É válido lembrar que a EJA, como já mencionado neste texto tem passado por momentos de avanços e estagnações, contando ora com o apoio do poder público, ora com falta de apoio do mesmo. Contudo a sociedade organizada tem conseguido conquistas significativas, como é possível notar através da inclusão desta modalidade de ensino nas últimas versões da Constituição Federal e da LDBEN.

A UNESCO, tem sido de grande importância na discussão sobre o direito de educação para todos, especialmente educação para aqueles que se ausentaram da escola na infância e adolescência. Com intuito de dialogar, debater e definir metas para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos, a organização realiza ao menos uma vez em cada década a Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA.

A Conferência está em sua 6ª edição sendo que esta foi realizada no Brasil, em Belém do Pará, entre os dias 1 e 4 de dezembro de 2009, sob o tema 'Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos'. A CONFINTEA VI foi a primeira realizada no Hemisfério Sul e ficou conhecida como 'Marco de Ação de Belém' (BRASIL, 2010b).

A realização da conferência no Brasil reforça o compromisso com uma educação de qualidade.

De modo que,

[...] O grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. [...] O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos,

mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, [...] As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa (BRASIL, 2010b, p.03)

Entre outros participantes, o encontro em Belém contou com 144 delegações nacionais, 55 ministros e vice-ministros, 16 embaixadores e delegados permanentes.

Antecedeu a conferência de Belém, a de Hamburgo na Alemanha realizada em julho de 1997 (CONFINTEA V) com o tema: ‘Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI’. A quinta edição da conferência foi considerada um marco para EJA, pois levou em consideração, os assuntos discutidos nas edições anteriores e em outros encontros como a Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida em Joimtiem na Tailândia (1990); Declaração e Decênio Mundial de Desenvolvimento Cultural (1988-1997); Decênio Mundial (1991-2000); Conferência Mundial de População do Cairo (1994); Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); Conferência Mundial da Mulher de Pequim (1995); Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 e Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (BRASIL, 2002).

A realização da V CONFINTEA destacou a necessidade de,

[...] manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal. [...] Os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem fatores estratégicos para a formação dos cidadãos (BRASIL, 2002, p. 19).

Com a realização da conferência, que aconteceu em Hamburgo na Alemanha, foram constituídos documentos que definem os princípios da EJA.

De acordo com os documentos elaborados na ocasião do encontro, a EJA deve promover:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
- um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não

pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões;  
- o respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana (BRASIL, 2002, p. 20).

Para Boff (2002), esta conferência reafirmou o compromisso com a educação e estabeleceu um compromisso para o futuro da educação de jovens e adultos, como: garantir acesso e qualidade à educação; acesso ao ensino superior; fomentar a corresponsabilidade do Estado e os parceiros sociais; tornar a EJA um instrumento de desenvolvimento social; favorecer o reconhecimento dos organismos não-governamentais e grupos comunitários na educação de adultos.

Segundo este autor, entre as orientações advindas desta conferência estão: a ideia de que o desenvolvimento justo deve estar centrado no ser humano e no respeito aos seus direitos; a EJA é muito mais que um direito é a chave para o futuro; a educação exige é uma necessidade para vida humana e exige continuidade; mesmo contando com parcerias o Estado é o principal responsável por garantir o direito à educação para todos; a educação estabelece melhor participação do indivíduo na sociedade em que está inserido; inserção de idosos na educação de adultos, pois estes têm direitos à educação tanto quanto os mais jovens; e a necessidade de desenvolver ações para garantir investimentos na educação de jovens e adultos. Entretanto, para implementação destas orientações e efetivação dos compromissos serão necessários significativos esforços dos governantes, da sociedade civil, dos sindicatos, associações, movimentos populares, enfim, de todos os segmentos sociais, caso contrário corre o risco de ficar apenas em âmbito teórico, bem distante da realidade social.

Falando sobre as edições anteriores da conferência, todas com importância singular para educação de jovens e adultos, em março de 1985 (CONFINTEA IV), a conferência de Paris apresentou o tema: ‘O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências’. Antes, em 1972 (CONFINTEA III) foi realizada em Tóquio, no Japão, no final de julho e início de agosto, com o tema: ‘A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida’. Em Montreal no Canadá, em junho de 1960 (CONFINTEA II), foi realizada a conferência com o tema: ‘Educação de Adultos em um mundo mutável’. Este ciclo de conferências iniciou em Elsinore na Dinamarca, em junho de 1949 (CONFINTEA I), nesta ocasião o tema foi: ‘Educação de Adultos’ (BRASIL, 2010b).

Desde sua primeira edição a CONFINTEA vem demonstrando preocupação com as necessidades e carências vividas pela Educação de Adultos no mundo. Desse modo, a cada encontro são revistas e elencadas metas, planejadas novas ações e firmados novos compromissos para o desenvolvimento educacional voltado para um público carente de

capacitação escolar, isso tudo, tem colaborado com os avanços e conquistas desta modalidade de ensino.

Outra força bastante atuante em defesa da EJA no Brasil são os Fóruns de EJA. Os Fóruns estão presentes em todos Estados brasileiros, sendo que o primeiro a ser constituído foi o do Rio de Janeiro, por ocasião dos preparativos da CONFINTEA V. Antes, em 1996 foram realizados vários encontros regionais com mobilização social e preparação de um documento nacional com visão avançada sobre EJA reiterando a educação como direito de todos. Este documento foi levado ao Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizado em Natal no Rio Grande do Norte em setembro de 1996. Porém, com o lançamento imprevisto do PAS, foi enviada para CONFINTEA a concepção de que a prioridade era o Ensino Fundamental de pessoas com idade entre 7 e 14 anos, assim, a EJA foi considerada ação supletiva.

A cada ano os Fóruns de EJA têm conquistado novos espaços e agregado novos adeptos que acreditam e lutam por uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, capaz de promover a autonomia no indivíduo humano.

Devido ao grau de importância atingido pelos Fóruns nas discussões locais e regionais, fez-se necessário a realização de um encontro maior, mais abrangente, onde a realidade das regiões pudesse ser discutida em conjunto, favorecendo a troca de informações e conhecimentos que fomentasse a luta em defesa da educação voltada para os que viviam as margens da sociedade. Assim, em setembro de 1999, no Rio de Janeiro foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. Até agora foram realizados 14 encontros, sendo o décimo quarto realizado em novembro de 2015, na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás (BRASIL, 2010b).

Sobre os números recentes da EJA, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em levantamento realizado em 2016, mostra que o Brasil contava com uma população superior a 206 milhões de pessoas, destes, o número de indivíduos em idade de participar ativamente do mercado de trabalho, ou seja, acima dos 14 anos representava mais de 80%, sendo as mulheres uma parcela maior, cerca de, 52%. Enquanto os homens eram representados por 48% dos indivíduos.

A pesquisa constatou também que entre as pessoas em idade para o mercado de trabalho, 38,1% não tinham completado ao menos o ensino fundamental e 55,9% não haviam concluído o ensino médio. Na região Centro Oeste os números são muito parecidos, 36,9% não concluíram o Ensino Fundamental e 54,8% o Médio. Estes quase 40% que não completaram ao menos o ensino fundamental e os quase 55% que não concluíram o ensino

médio compõem um grupo de sujeitos com potencial para frequentar a EJA, precisando então contar com esta modalidade educativa para corrigir esta defasagem escolar.

De acordo com o censo escolar realizado pelo MEC, através do INEP, no Brasil em 2016 foram matriculadas 3.482,174 pessoas na EJA, sendo 2.043,623 no Ensino Fundamental, 1.342,137 no Médio e 96.414 na EJA profissionalizante, mostrando assim, a importância e a necessidade desta modalidade de educação básica para a vida destas pessoas (BRASIL, 2017c).

### **3.3.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso**

O foco principal da EJA são as pessoas que por diversos motivos se ausentaram da sala de aula no período correspondente à faixa etária escolar. Estas pessoas, por não terem frequentado a escola na infância e adolescência se tornam indivíduos jovens e adultos com pouca ou quase nenhuma escolaridade ampliando, deste modo, o número daqueles que sofrem com o preconceito e a discriminação, de uma parcela dos que possuem um nível escolar mais elevado.

A história da EJA em Mato Grosso, não é muito diferente da história desta modalidade de ensino nos outros estados do país. Como o Estado é bastante extenso, com grandes propriedades rurais, muitas pessoas procuram trabalho nas fazendas, estas propriedades por vezes, ficam distantes da sede do município, conseqüentemente longe da unidade escolar, o que dificulta o acesso à escola. É válido dizer que no Estado existem várias escolas nas zonas rurais, mas nem todas atendem o público adulto. Esta questão relacionada à distância e agregada ao cansaço de um dia de trabalho braçal, tende a fomentar a falta de motivação e o desânimo para frequentar a sala de aula, muitas vezes até tarde da noite.

Diante disso é sempre alto o número de pessoas com baixa escolarização e que, mesmo assim, encontram-se fora da sala de aula. Fazendo uma retrospectiva sobre a educação de adultos em Mato Grosso, compreendemos que a política desenvolvida por aqui sempre seguiu os rumos das políticas desenvolvidas em âmbito nacional.

Em Mato Grosso, a exemplo do que aconteceu em nível nacional, a EJA foi desenvolvida através dos Centros de Ensino Supletivo - CES, dos Núcleo de Estudos Supletivos - NES, dos Núcleos de Educação Permanentes – NEPS e do Projeto Logos II, este último com objetivo de qualificar os professores leigos para exercer o magistério.

Não muito diferente do que acontecia em outros Estados da Federação, o supletivo em Mato Grosso visava atender o público colocando em prática suas atividades com base em quatro funções, que de acordo com Boff (2002) são: SUPLENÇA, ou seja, escolarizar os que

não tinham concluído os estudos básicos em idade própria, preparando os primeiramente para o mercado de trabalho; SUPRIMENTO, com objetivo de proporcionar aperfeiçoamento para os que haviam dado sequência aos estudos buscando novos conhecimentos, contudo este objetivo foi pouco efetivo em termos de políticas educacionais; APRENDIZAGEM, neste caso, a formação para o trabalho ficava a cargo de instituições que mantinham parceria com os órgãos governamentais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, dentre outros; e por fim QUALIFICAÇÃO, que sem preocupação com a educação em sentido amplo visava especificamente capacitar para o mercado de trabalho.

É possível notar que as ações educativas implementadas nestas décadas tinham como grande objetivo, preparar mão de obra para o desenvolvimento do mercado de trabalho nacional, ou seja, o crescimento do indivíduo como ser humano autônomo, crítico e reflexivo não era o que mais importava.

Boff (2002) nos leva, a compreender que neste período da história da educação nacional, o número de brasileiros sem escolarização mínima era muito grande, girava em torno de 21 milhões de pessoas com idade entre os 15 e 31 anos. De modo que o MEC, numa tentativa de solucionar o problema da defasagem escolar junto à população, criou diversos programas, projetos e cursos supletivos que eram ofertados nos CES.

Em Mato Grosso o CES foi criado primeiramente em Cuiabá, capital do Estado, em 1974, através do Decreto nº. 2.313/74, posteriormente foi implantado em cidades polos espalhadas pelo Estado. Estes centros visavam atender “os cursos de exames supletivos ofertados para conclusão do ensino fundamental e ensino médio, ofertando-se, também, cursos profissionalizantes, tais como assistente e técnico em enfermagem e outros, tais como o ensino através de módulos” (SANTOS, 2013, p.50). Os cursos oferecidos pelo CES tinham o professor(a) apenas como ponto de apoio para o/a estudante, pois, pretendia dar a este autonomia para desenvolver os estudos da melhor forma possível, recorrendo ao educador(a) apenas para sanar as dúvidas.

Os materiais pedagógicos para o educador(a) trabalhar com estudantes do 1º e 2º graus eram produzidos pelo Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa - IBEP e pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - CETEB respectivamente. A produção destes materiais tinha como objetivo direcionar o trabalho docente diante da comunidade escolar, o que também pode ser interpretado como uma forma de vigiar o que estava sendo repassado aos estudantes.

Entre 1983 e 1986 a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT ampliou a oferta da educação supletiva para o interior do Estado criando o NES, este

funcionava, nos mesmos moldes do CES (BOFF, 2002). Com os mesmos objetivos educacionais, os NES dependiam de apoio dos CES.

Santos (2013), afirma que estes núcleos,

[...] funcionavam em salas ociosas de escolas de oferta regular do ensino ou em outras instituições como creches, estes sendo subordinados aos CES que lhes forneciam acompanhamento técnico e pedagógico não tinham autonomia própria, nem administrativa e nem pedagógica (p.50).

Nesta trajetória sobre a EJA em Mato Grosso, Boff (2002) relata que em 1981, com objetivo de qualificar os educadores(as) não titulados para exercer o magistério foi criado o programa Logos II. Em 1988 foram implantados no Estado os NEPs, estes tinham autonomia administrativa e pedagógica para executar o trabalho com o público que compõe o grupo de pessoas ausente das salas de aula. Apesar desse aparente sucesso no atendimento às pessoas que precisavam com certa urgência concluir o ensino básico, o Estado em 1991 determinou o fim dos NEPs, CES, NES e implantou as chamadas Escolas Supletivas – ES, através da Resolução nº. 137/91. Esta mesma resolução normatiza o supletivo com funções de Suplência, Aprendizagem e Qualificação retomando o parecer nº. 699/72 do Conselho Federal de Educação - CFE.

Segundo este autor a partir de 1991, as políticas públicas voltadas para EJA foram desenvolvidas sobre as perspectivas de: escolarização de jovens e adultos através de cursos supletivos de 1º e 2º graus pelas escolas de suplência; qualificação de professores leigos para o magistério, através de cursos supletivos e alfabetização de jovens e adultos pelo projeto ALFA, iniciado em 1997.

De acordo com o que diz Santos (2013), o projeto ALFA almejava

[...] minimizar o índice de analfabetismo, o Estado implanta em 1997 o Projeto Alfa; além desse e com a extinção do Logos II, pensado com o objetivo de qualificar professores leigos para o magistério nas séries iniciais, foram desenvolvidos diversos projetos na região Oeste de Mato Grosso, o Homem x Natureza; no baixo Araguaia, o Projeto Inajá I e II e o Projeto Geração inicialmente com a nomenclatura de Futuro Certo/Geração (p.50).

Mesmo com a implantação destes programas, a população de jovens e adultos fora da sala de aula continuava em patamares preocupantes. Diante disso uma nova legislação entrou em vigor na busca de soluções para o problema do analfabetismo no país e conseqüentemente no Estado de Mato Grosso. Então, conforme Boff (2002), as DCNs para EJA exigiu do Estado a reformulação das leis voltadas para esta modalidade educativa. O Conselho Estadual Educação de Mato Grosso - CEE/MT publicou a Resolução nº. 180/2000, que fixou as

normas para oferta de EJA aqui no Estado, reafirmando a EJA com Educação Básica e especificando suas funções.

O CEE/MT afirma que,

[...] O Conselho Estadual de Mato Grosso, através da Resolução nº 180/CEE/MT/2000, substituída pela Resolução Normativa nº005/2011/CEE/MT, fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino, reafirmando o que consta no Parecer nº 11/2000/CNE do relator Jamil Cury, que menciona ser inconveniente seguir empregando a denominação ensino supletivo, por esta expressar uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência, devendo, dessa forma, ser substituída por uma concepção de educação continuada ao longo da vida. [...] as Resoluções Normativas nº180/CEE-MT/2000 e nº 005/2011/CEE/MT reafirmam as três funções essenciais para essa modalidade que consta no parecer do relator Jamil Cury, reparadora, equalizadora e qualificadora, reconhece as etapas correspondentes à Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio - os segmentos componentes do Ensino Fundamental – primeiro e segundo segmento, o primeiro equivale às fases/anos iniciais e o segundo as fases/anos finais e o Ensino Médio. Na legislação nº 180/CEE-MT/ 2000, em vigor até 2010, cada etapa do ensino fundamental e ou ensino médio era composta por três fases, já com a aprovação da Resolução CNE/CEB 3/2010 e a Resolução 180/2000 CEE-MT é substituída pela Resolução nº 005/2011CEE-MT onde cada etapa do ensino fundamental e médio é composto por 02 anos (SANTOS, 2013, p.50-51).

Porém a Resolução nº. 180/2000 só foi aplicada a partir de 2002, pois foi determinado pelo governo, através da Resolução nº 272/2000 do CEE/MT, a necessidade de fazer neste intervalo um trabalho preparatório de profissionais para difundir pelo Estado o conteúdo da nova legislação e o programa da EJA. Assim, após a capacitação destes profissionais o programa de EJA e a legislação que o regulamenta foram divulgados pelo Estado através de Seminários Regionais (BOFF, 2002).

Para Santos (2013), dentre as ações de implantação da EJA como modalidade da Educação Básica em Mato Grosso, foi definida por meio da Resolução nº198/2000 do CEE/MT a oferta da EJA na modalidade à distância. Em 2001 através da Resolução nº. 118/2001 CEE-MT, o Estado fixa as normas, possibilitando a oferta da EJA em estabelecimentos públicos e privados. No ano seguinte, em 2002, a SEDUC/MT elabora e coloca em prática o programa de educação para jovens e adultos, que propõe uma política própria para esta modalidade.

Em fevereiro deste mesmo ano, com a eleição da primeira coordenação foi criado oficialmente o Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos - FPDEJA, este como o nome deixa claro tem como objetivo debater a EJA visando melhorar o atendimento ao público que integra esta modalidade de ensino. O fórum, a partir de sua criação, passou a ter reuniões mensais e extraordinárias sempre que necessário. Desde 2007,

o Fórum participa das discussões e elaboração das Orientações Curriculares – Ocs para EJA, da SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2006).

De acordo com Santos (2013), em Mato Grosso foram feitas várias tentativas com objetivo de promover um atendimento escolar de qualidade para este público que retorna à escola em busca de capacitação e conclusão do ensino básico. Um exemplo foi a criação do Projeto Beija Flor, sua implantação aconteceu por meio da Resolução do CEE/MT nº. 222/06 e regulamentado pelo Parecer nº. 257/06. No início, o Projeto Beija flor trabalhava com os materiais do Telecurso 2000, posteriormente passou a ser presencial sendo realizado nas escolas onde já havia o atendimento de EJA.

A EJA em sua essência visa dar aos que estão às margens da sociedade o direito de expressar seus desejos, vontades e ambições. Sendo assim, tem alcançado também pessoas que apresentam dificuldades de acesso às instituições escolares, como é o caso de muitos trabalhadores(as). Dentre outros projetos e programas desenvolvidos para atender este público, a SEDUC/MT criou em 2003, o Projeto de Aprendizagem Alternativa por Imagem - PAAI. Este projeto tem como público também os reeducandos do sistema prisional do Estado.

Todas estas ações têm como objetivo principal, de acordo com a Resolução nº. 177/2002 do CEE/MT:

Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização (MATO GROSSO, 2002, p. 01).

Para Santos (2013), entre os anos 2008 e 2009, procurando oferecer um espaço próprio e adequado para o desenvolvimento de ações e práticas educativas dirigidas especificamente para o público de EJA, foram criados 24 Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs. Estes centros têm como objetivos, promover a aprendizagem, respeitando as individualidades, sempre em consonância com o que dispõe a LDBEN. Os CEJAs foram distribuídos entre a capital Cuiabá e as cidades polos espalhadas em pontos estratégicos no interior do Estado. Assim com autonomia administrativa e pedagógica os CEJAS passaram a pensar, a organizar e executar suas atividades visando um público especificamente composto por jovens e adultos portadores de saberes e conhecimentos diferenciados, advindo de realidades e vivências particulares.

Sobre estas pessoas, Gadotti e Romão (2001) afirmam que:

Essa população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode

proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão (p. 121).

O público que compõe a modalidade EJA são pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando criança e adolescente ou que tiveram pouco acesso à educação escolar, por isso são tratados muitas vezes com preconceito e discriminação, aumentando a responsabilidade dos órgãos e instituições que trabalham com essa modalidade.

Santos (2013), afirma que,

Os sujeitos que procuram ser atendidos pelos programas para jovens e adultos são diversos, uma ampla maioria já teve passagens fracassadas pelo sistema educacional, entre eles, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema de ensino, e ou adultos e idosos que nunca fora na escola. Essa situação ressalta o grande desafio na organização do trabalho pedagógico dos CEJAS, em termos de criatividade, que a educação de jovens e adultos requer como forma de garantir a esse segmento social que fora e vem sendo marginalizado nas questões socioeconômica, cultural e educacional, um acesso à cultura letrada que possa possibilitar o mínimo de participação ativa no mundo do trabalho, político e cultural que o cerca (p.53).

Em 2015, de acordo com o censo escolar realizado pelo MEC, através do INEP, em Mato Grosso foram matriculadas na EJA um total de 75.307 pessoas sendo 39.234 no ensino fundamental, atendidos pelas redes estadual, municipal e privada. No Ensino Médio, neste referido ano, foram matriculadas e 36.073 pessoas, distribuídas nas redes, estadual e privada, a rede municipal não oferta Ensino Médio. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, o Estado atendeu a maior parcela deste público, 32.063 e 32.837 respectivamente. Na rede privada ainda é pequeno o atendimento à esta modalidade, tendo em 2015, matriculado 945 pessoas para o ensino fundamental e um número maior, porém muito pequeno ainda 3.236 para frequentar o ensino médio (BRASIL, 2015b).

Olhando para realidade regional é notável que no estado de Mato Grosso, mesmo necessitando de melhorias, grandes foram as conquistas e os avanços nesta área educacional. Como por exemplo, destacamos a oferta gratuita da EJA no Ensino Fundamental e Médio, os Fóruns de EJA, os cursos de capacitação para os educadores(as) e os CEJAs.

Estas e outras conquistas têm colaborado para avanço da Educação de Jovens e Adultos no estado.

### **3.3.3 A Educação de Jovens e Adultos em Itaúba - MT / Escola Papa João Paulo II**

A EJA em Itaúba, de acordo com informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação – SME, teve início no ano de 1993 com a autorização e reconhecimento do programa de EJA pelo CEE. Anterior a essa data havia sido colocado em prática o Programa Educacional Básico - PEB, que atendia um público sem instrução escolar com idade superior

a 15 anos. Embora o programa em 1988 tenha funcionado em uma sala cedida pela Escola Papa João Paulo II, a educação de adultos era de responsabilidade do município.

Entre 1989 e 1992 o programa atendeu a comunidade em um espaço físico particular mantido pela prefeitura. A EJA funcionava no município como uma sala anexa da secretaria de educação do município de Colíder. Itaúba precisava assumir esta modalidade, porém faltava o espaço adequado, pois os educandos(as) estavam estudando em um espaço físico alugado, com instalações precárias e inadequadas.

Nesta época estava em andamento a construção de uma escola municipal voltada para educação infantil, esta tinha uma planta de 03 salas de aula, 03 banheiros, sendo 01 feminino, 01 masculino e 01 banheiro para os educadores(as), 01 cozinha e 01 sala pequena, onde funcionava a secretaria. Diante desta situação a prefeitura mandou acelerar a construção da escola infantil com intuito de usar o espaço também para atender a modalidade EJA.

É válido ressaltar que por se tratar de uma escola de educação infantil, para atender o público de EJA, algumas adaptações foram necessárias. Para maior comodidade foi providenciado o mobiliário adequado.

A escola foi concluída e inaugurada com o nome de Escola Municipal Elza Kooler Heller, até hoje existente no município, mudando apenas a denominação, passando a ter o nome de Centro de Educação Infantil Elza Kooler Heller. O nome é uma homenagem a mãe do prefeito na época Sr. Levino Heller.

A instituição municipal foi criada pelo Decreto nº. 011/93 de 20 de fevereiro de 1993. Ainda em fevereiro de 1993, teve início o primeiro ano letivo na sede recém construída, durante o dia atendia as crianças da educação infantil e no período noturno eram atendidos os educandos(as) matriculados no então supletivo. O Curso de Suplência I tinha 04 turmas que contabilizavam 41 educandos com idade acima dos 14 anos, esta etapa correspondia hoje aos anos iniciais do ensino fundamental. Já o curso de Suplência II era voltado aos jovens e adultos com idade superior aos 16 anos, correspondia aos anos finais do ensino fundamental e somava 70 educandos(as). Oficialmente a fase referente à Suplência II só teve a autorização em 1995, através da Resolução nº. 039/95 CEE/MT.

Segundo consta no Plano Municipal de Educação - PME (2015), a EJA passou por reestruturação no Brasil, em Mato Grosso e no município. Assim, a partir de 2004, a EJA passou a atender seu público no prédio da Escola Municipal Educandário Nossa Senhora Aparecida. Na busca por uma educação de qualidade para o público jovem e adulto no município, em 2006 foi implantado em parceria com o Governo Federal o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, este funcionava em uma sala com 12 alunos na Escola Municipal

Castanhal, distante da sede do município em torno de 25 quilômetros. É válido citar que esta escola não existe mais no município. Outra sala com 10 alunos funcionava na Escola Municipal Elza Kooler Heller e outra sala com 17 alunos, em um espaço cedido pelo Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, localizado no Bairro Jardim Vitória (ITAÚBA, 2015).

A EJA, em Itaúba passou por momentos delicados, ora por falta de público para constituição de turmas, ora por falta de apoio governamental. Conseqüentemente faltavam as condições necessárias para desenvolver a educação voltada para esta modalidade, uma vez que o município priorizava a educação voltada para o público infantil.

Diante desta situação, a Escola Estadual Papa João Paulo II resolveu oferecer esta modalidade educativa, pois contava com estrutura física e pedagógica para tal missão. Atendendo ao pedido da população que necessitava de capacitação escolar, a direção da escola, na pessoa da professora Marli Vieira dos Santos, em conjunto com a comunidade escolar, representada pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE encaminhou Ofício nº. 011/2006 ao CEE-MT, que tinha na presidência a professora Alaídes Alves Medienta, requerendo a autorização para ofertar na unidade escolar a modalidade EJA, Ensino Fundamental e Médio. Junto com o ofício foi enviado o projeto para implantação da EJA na unidade escolar, projeto este, que foi construído pela comunidade escolar, sendo assinado pela então diretora professora Marli Vieira dos Santos e pela professora Vilma Gris Frigeri, na ocasião presidente do CDCE.

Mesmo aguardando oficialmente a autorização para funcionamento, a escola fez as matrículas de 138 estudantes distribuídos em cinco turmas para frequentar a EJA em 2007. As turmas ficaram assim distribuídas: duas turmas no 1º ano do 2º seguimento (Ensino Fundamental) totalizando 40 educandos(as); uma turma no 2º ano do 2º seguimento (Ensino Fundamental) com 19 educandos(as); uma turma no 1º ano do Ensino Médio com 40 educandos(as) e uma turma no 2º ano do Ensino Médio, com 39 educandos(as).

Desse modo ficou clara a necessidade de atender este público, o que justificava o pleito da unidade escolar junto ao CEE/MT.

Em maio de 2007 um parecer assinado por Djalma Vieira do Nascimento, técnico do CEE-MT reconheceu a oferta de ensino fundamental com base na Portaria nº. 3.277/92 SEDUC-MT e através da Resolução nº. 222/06 CEE-MT autorizou o funcionamento da EJA (Fundamental e Médio) por meio do projeto Beija-Flor, em vigor no Estado.

Ao analisar os documentos com a trajetória da EJA na escola Papa João Paulo II, de 2007 até os dias atuais, fica evidente o antagonismo entre a procura e desistência escolar na modalidade.

Para entender esta dualidade é preciso observar os números. Em 2007 quando a escola Papa João Paulo II começou ofertar a modalidade, dos 59 educandos(as) matriculados no Ensino Fundamental 36 (61%) abandonaram antes do término do ano. Mesmo em menor porcentagem esta evasão se repetiu no Ensino Médio, em que dos 79 matriculados 24 (30%) não concluíram o ano letivo. Esse fenômeno foi constatado nos anos seguintes. Em 2008 matricularam-se no Ensino Fundamental, 90 pessoas, destas 47 (52,2%) abandonaram antes do término do ano letivo, no Ensino Médio, de 94 educandos(as) 34 (36,1%) desistiram. Em 2009 dos 110 que se matricularam no Ensino Fundamental, 30 (27,2%) abandonaram e no Médio, dos 54 estudantes, 12 (22,2%) não deram continuidade. No ano de 2010 no Fundamental foram matriculados, 114 estudantes, destes 49 (42,9%) abandonaram a escola. Neste mesmo ano, no Ensino Médio matricularam-se 55 estudantes sendo que destes, 14 (25,4%) evadiram-se. Em 2011 não foi muito diferente, dos 63 indivíduos matriculados no Fundamental, 17 (26,9%) e dos 114 matriculados no Médio, 36 (31,5%) desistiram o dos estudos respectivamente. No ano seguinte 2012 foram matriculados somente educandos no Ensino Médio, não foi possível formar turmas no Fundamental, contudo dos 72 matriculados, 30 (41,6%) não conseguiram terminar o ano letivo na condição de estudante, evadindo da escola antes da conclusão do ano letivo. Em 2013, novamente só houve estudantes para o Ensino Médio. Neste ano foram matriculadas 73 pessoas, destas, 28 (38,3%) não concluíram, evadindo antes do término do ano letivo. Em 2014 a escola conseguiu abrir turmas, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Médio, porém os números continuaram causando preocupação, pois, dos 54 educandos que efetuaram as matrículas no Fundamental, 35 (64,8%) abandonaram antes do encerramento do ano letivo, no Médio dos 79 inscritos, 39 (49%) também não concluíram. Seguindo nesta relação assustadora de matrículas e desistência em 2015 dos 58 indivíduos matriculados no Ensino Fundamental, 32 (55,1%) abandonaram antes da conclusão. A mesma situação aconteceu no Médio, em que dos 81 matriculados, 35 (43,2%) não concluíram. No seguinte, 2016 foram matriculadas 62 pessoas para frequentar a EJA no Ensino Fundamental, destes 39 (62%) evadiram-se da escola, antes de concluir os estudos. No Médio não foi muito diferente, dos 76 educandos(as) matriculados, 41 (53,9%) não concluíram o ano letivo.

A tabela apresentada abaixo facilita a compreensão da movimentação destes educandos(as), entre a efetivação das matrículas e a desistência dos estudos caracterizando a evasão escolar na EJA.

**Tabela 1:** Quantificação de matrículas e evasões na EJA na escola Papa João Paulo II

Ensino Fundamental				Ensino Médio			
Ano	Matrículas	Evasões	%	Ano	Matrículas	Evasões	%
2007	59	36	61,0	2007	79	24	30,3
2008	90	47	52,2	2008	94	34	36,1
2009	110	47	27,2	2009	54	12	22,2
2010	114	49	42,9	2010	55	14	25,4
2011	63	17	26,9	2011	114	36	31,5
2012	-	-	-	2012	72	30	41,6
2013	-	-	-	2013	73	28	38,3
2014	54	35	64,8	2014	79	39	49,3
2015	58	32	55,1	2015	81	35	43,2
2016	62	39	62,9	2016	76	41	53,9

**Fonte:** Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2017).

Estes números justificam a preocupação com a modalidade EJA no município de Itaúba/MT, com olhar especial para escola Papa João Paulo II.

Hoje no município de Itaúba outra instituição que trabalha com EJA é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no entanto, esta oferece educação para jovens e adultos com múltiplas deficiências e que estejam devidamente matriculadas na instituição (ITAÚBA, 2015).

A EJA objetiva formar o cidadão para que este possa atuar com competência, habilidade e dignidade na sociedade em que está inserido. Dessa maneira se faz necessário a construção de uma proposta pedagógica fundamentada na reflexão e ação coletiva, de modo que possibilite resgatar a EJA como espaço público, lugar de debate e de diálogo autônomo e democrático. O resgate da cidadania é o eixo da educação básica, como consta na LDBEN e o compromisso pedagógico e político de EJA deve promover a consciência e a prática da cidadania, possibilitando oportunidades para que o indivíduo possa ir além, em busca do saber e da exigência dos direitos e deveres individuais e coletivos, com ética e justiça. Um dos pressupostos referentes à construção da cidadania é o de construir um cidadão motivado, consciente, crítico, criativo, participativo, democrático, feliz e autônomo.

Na educação escolar, especialmente na EJA é importante considerar e respeitar o saber trazido pelos educandos(as), promovendo a construção de novos saberes através da relação dialógica entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico.

Em 2017 a unidade escolar continuou atendendo a população na modalidade EJA, sendo matriculadas no início do ano letivo 116 pessoas no Ensino Fundamental e 110 no Ensino Médio.

### 3.4 O público envolvido com a modalidade EJA

Em se tratando do público que compõe modalidade EJA, é válido mencionar que se trata de educandos(as) com realidades extremamente diferentes dos grupos de indivíduos que participam do ensino regular.

Diferentemente da criança e do adolescente que tem na escola seu principal compromisso, as pessoas que retornam às salas de aula através da EJA, trazem consigo uma grande responsabilidade perante a sociedade em que estão inseridos, pois em sua maioria, o grupo de educandos(as) é composto por jovens em idade de integrar o mercado de trabalho e pais e mães de família pouco escolarizados, com baixa qualificação profissional, desempregados ou desempenhando trabalhos braçais. Entre as funções exercidas por estas pessoas é fácil encontrar: empregadas domésticas, faxineiras, balconistas, produtores rurais, auxiliares de serviços gerais, donas de casa, trabalhadores autônomos, entre outras formas de trabalho que os cidadãos, com pouca capacitação para o mercado de trabalho, se submetem para sobreviver.

Lima, Cruz e Silva (2014) caracterizam este público de educandos(as). Segundo os autores.

Se observarmos o público que frequenta as salas de aula da EJA veremos que ele é constituído por pessoas pobres. São homens e mulheres adultos analfabetos ou com pouca escolarização, jovens trabalhadores, pessoas com deficiências, pessoas privadas de liberdade, indígenas, entre outras. Essa modalidade de ensino normalmente é promovida em comunidade pobre (assentamentos, bairros periféricos, agrupamentos rurais, prisões) (p.5).

Estas pessoas por diversas razões, inclusive pela necessidade de trabalhar para prover o sustento, desde muito cedo se ausentaram da escola. Numa curiosa relação antagônica o sistema que os excluiu da escola e os colocou no mercado de trabalho, em sua maioria no mercado informal, hoje os excluem do mercado de trabalho por falta da capacitação escolar.

Desse modo a escola é vista como lugar de acesso aos saberes e conhecimentos úteis para vida em sociedade. Conhecimentos que dentro de uma normatização curricular capacitará o sujeito para que este possa lutar por seu espaço no meio social em que está inserido. Com exceção de alguns jovens e adolescentes que migram para EJA por não ter conseguido êxito no ensino regular, o cidadão, jovem e adulto que conta com diversos saberes adquiridos nas experiências da prática cotidiana, quando procura por esta modalidade educacional, tem por objetivo a qualificação profissional, a formação que não teve acesso em idade escolar.

Os educandos(as) da EJA muitas vezes chegam à escola, cansados, exaustos e até desanimados para enfrentar o período de aulas. Isso porque durante o dia cumpriram diversos

compromissos pessoais com suas famílias, seus trabalhos, enfim com a sociedade da qual fazem parte.

Sobre as características deste público, Silva e Urbanetz (2010), afirmam que,

[...] o aluno que frequenta as classes do EJA, na maior parte das vezes, é aquele indivíduo que tem uma jornada de trabalho de, no mínimo, oito horas diárias e que vem exausto, sem se alimentar adequadamente e com tantos outros problemas que fazem parte do próprio ser humano [...] (p.71).

Toda essa realidade que caracteriza o educando(as) jovem e adulto precisa ser considerada ao ofertar esta modalidade de ensino, de modo que o conteúdo trabalhado em sala aborde temas ligados ao dia a dia, aos fatos e acontecimentos que façam sentido na vida deste indivíduo, que depois de uma jornada de trabalho se dispõe a permanecer por horas estudando. Caso contrário, se o conteúdo curricular, a prática pedagógica e a metodologia não causar no estudante a certeza de que o esforço lhe será compensador, este educando seja ele, jovem, pai ou mãe de família, não encontrará motivação para dar sequência aos estudos.

A EJA congrega em seus espaços uma rica miscigenação cultural, pois ao retornar para sala de aula o educando(a) traz consigo um conjunto de experiências vivenciadas em diversos espaços sociais. Seja ele, jovem, adulto ou idoso possui uma grande bagagem de conhecimento e experiência de vida que podem ser aproveitados em sala de aula na relação com os/as colegas e educadores(as).

Neste caso, a escola deve se transformar num espaço de problematização de saberes, valorização, construção, reivindicação dos direitos e transformação do indivíduo humano através dos saberes contidos no público presente em sala de aula, estes saberes após serem discutidos, debatidos e socializados, serão transformados em novos conhecimentos, e assim, ampliará a bagagem cultural do grupo envolvido na ação educativa.

A sala de aula na EJA é composta por sujeitos diferentes em faixa etária, opção sexual, grau de instrução e conhecimento empírico, distintas características geográficas e diversas motivações para estar ali.

Sobre os integrantes da modalidade EJA, estes

[...] formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (VÓVIO, 2010, p.68).

Essa riqueza imensurável de conhecimento de mundo, de saberes adquiridos na prática, no dia a dia, com as vitórias e derrotas impostas pela vida, essa sabedoria constante na individualidade dos pares envolvidos nesta relação de ensino e aprendizagem, transforma a

sala de aula, em um local de excepcional troca de saberes e construção de novos conhecimentos.

Soeiro (2009) afirma que,

O reconhecimento da existência dessa riqueza e dos saberes que cada aluno traz consigo, tecida na relação com o outro e na sua relação com o mundo é o desafio da EJA, na construção de uma escola na qual educandos e os educadores possam interagir, dialogar e produzir conhecimento alicerçado por saberes diversos levando em conta a realidade social e cultural desses sujeitos e propiciando espaços para problematização e reflexão dos conhecimentos construídos (p. 171).

Além da diversidade social e cultural, modo de ser, agir e pensar dos indivíduos, ultimamente está se tornando comum a presença do jovem/adolescente na sala de EJA. Acreditamos não ser possível creditar a um único fator a responsabilidade por esta migração, mas sim a vários fatores. Entre eles destacamos dois: a diminuição da idade para ingresso na modalidade, caindo de 18 para 15 anos, conforme consta na LDBEN (1996) e ao fracasso escolar destes no Ensino Regular.

O jovem/adolescente moderno vê a escola como algo desinteressante que não lhe provoca motivação em frequentá-la, porém as cobranças da sociedade fazem este, perceber que precisa concluir seus estudos e ao não obter sucesso no Ensino Regular, migra para a EJA. Contudo, ao deparar-se com estudantes de mais idade na mesma turma, o jovem/adolescente por vezes não consegue se enturmar e se torna pessoa indesejada na sala de aula, sob o ponto de vista dos educandos(as) com mais vivência.

Braga (2011) afirma que,

A presença de alunos com faixas etárias tão discrepantes em uma mesma sala de aula requer dos educadores um cuidado especial na preparação das aulas e na seleção do material utilizado, visando sempre atender as diferentes necessidades de cada grupo (p.55).

O corpo docente da escola precisa realmente ficar atento a esta questão, uma vez que o conflito de gerações é inevitável em uma sala heterogênea. Se por um lado o jovem tende a realizar as atividades de forma mais rápida, é natural que o adulto e o idoso demorem um pouco mais para concluí-las. Este tempo ocioso, entre a conclusão das atividades e a espera pela conclusão por parte dos demais, favorece a prática de ações que podem atrapalhar o desenvolvimento educacional do adulto.

São vários e distintos os fatores que levam o idoso e até o adulto um pouco mais jovem a ser mais demorado na realização das atividades escolares, são fatores que vão desde dificuldades para entender o que foi proposto até a necessidade de dialogar com o educador(a), devido à carga de conhecimento que traz consigo.

Santos e Sá (1999) dizem que,

Para o idoso, a experiência é fator relevante para tudo que lhe é proposto. Quase sempre, o aluno tem “uma história para contar”, uma vivência associada ao conteúdo que está sendo apresentado pelo o professor. As atividades propostas precisam favorecer as colocações do aluno, e o professor deve estar preparado para realizar as associações entre o conteúdo e as experiências relatadas (p. 94).

Nesta situação, a figura do educador(a) é crucial para manter o aproveitamento da aula e o bom convívio entre os pares. Ao fazer a intermediação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o educador promove a aproximação entre os diferentes, mostrando lhes a importância do respeito e compreensão necessária nesta relação educacional e acima de tudo sociocultural.

O indivíduo que frequenta a educação de jovens e adultos chega à escola após um dia cheio de afazeres e compromissos e precisa encontrar um local apropriado para desenvolver o conhecimento, e é exatamente aí que a ação do educador(a) fará a diferença.

Ao tratar o educando(a), como adulto em busca de qualificação e não agir como se esse fosse um estudante do ensino regular, onde o público é formado por crianças e adolescentes, o educador(a) demonstrará respeito e compromisso com seu público. Este, ao elaborar as atividades levará em consideração as peculiaridades individuais, assim direcionará os exercícios e atenção de acordo com as necessidades de cada um, promovendo a interação com os demais.

Conhecer os educandos(as), segundo Braga (2011) é um caminho que facilitará a ação do educador(a) na mediação dos saberes.

A autora afirma que,

O educador precisa conhecer quem são os jovens e idosos que estão frequentando as salas de EJA, saber suas especificidades e expectativas em relação à educação, para que possam de fato lhes oferecer uma educação de qualidade. É preciso considerar que juventude e velhice não são categorias homogêneas, ou seja, existe heterogeneidade dentro de cada grupo. Portanto, nota-se que é necessário que o educador esteja atento não somente as diferenças etárias, mas a todas as diversidades presentes na EJA (p.55).

A modalidade EJA, normalmente atende um público heterogêneo e multicultural, sendo, portanto, um grupo com muita vivência e que precisa ser ouvido no processo de ensino-aprendizagem. Muitas destas pessoas têm histórias de fracassos e frustrações, estes muitas vezes responsabilizam a falta da educação escolar pelo insucesso social, então, procuram a escola para recuperar o tempo escolar perdido. Ao se deparar com pessoas tão diferentes, os estudantes encontram uma barreira quase intransponível, levando muitos a engrossar as fileiras que ampliam os dados da evasão escolar.

Como forma de apoio aos estudantes que estão retornando à sala de aula, o corpo docente da instituição precisa levá-los a entender que a relação com pessoas com comportamentos diferentes, ou seja, de interculturalidade, se apresenta como fonte de enriquecimento sociocultural, devendo ser vista não como empecilho e sim como desafio a ser superado no decorrer da caminhada.

Se para o educando(a) a diversidade em sala de aula causa espanto, para o educador(a) é ainda mais complicado, pois este terá que desenvolver um trabalho capaz manter o estudante motivado e acima de tudo sentindo-se parte integrante desta inter-relação.

Numa pesquisa sobre a ação dos educadores(as) face à diversidade etária na EJA, Braga (2011) afirma que:

[...] é difícil lidar com a heterogeneidade etária e conseqüentemente com ritmos de aprendizagens, expectativas e motivações diversas em uma mesma sala de aula. [...] O desafio está na necessidade de se preparar aulas e materiais adequados à heterogeneidade das turmas, em construir um ambiente que atenda às demandas tanto dos mais jovens quanto dos mais adultos, [...] (p.50).

Diante de um público heterogêneo e com várias experiências de vida, a troca de conhecimentos se torna uma arte de aprender e ensinar simultaneamente. Ao educador(a) com responsabilidade e comprometimento caberá a função de mediador do conhecimento, de modo que ao ensinar este também aprende.

### **3.5 A organização das ações pedagógicas voltadas para a modalidade EJA**

Em se tratando de EJA é importante que a escola promova a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, com ênfase nesta modalidade, sabendo que as ações deverão ser diferenciadas do ensino regular, entendendo os sujeitos a partir da heterogeneidade cultural e cognitiva, oferecendo conteúdos, conhecimentos teóricos e práticos que reflitam o dia a dia, permitindo que estes atuem de forma crítica e reflexiva na sociedade em que vivem. Se as ações pedagógicas implementadas na instituição escolar, não forem bem planejadas, bem estruturadas, capaz de despertar no educando o interesse pelo estudo, se este não perceber uma correlação do conteúdo de sala de aula, com seu cotidiano, a escola se tornará desinteressante e poderá sofrer efeitos contrários aos que são propostos.

Sobre isso, André (1999) destaca que:

O fracasso escolar estaria sendo gerado no interior da própria instituição, a partir do seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas. Essas relações foram importantes porque deixaram evidente que para analisar o processo de produção de desigualdades escolares, além das variações nos níveis de desenvolvimento e de capital cultural, devem ser seriamente considerados aspectos ligados à organização e ao funcionamento das práticas escolares (p.15).

Como o/a estudante de EJA vem de uma realidade socialmente discriminada, é preciso empenhar esforços para superar as desigualdades existentes, promovendo o aprendizado nas diferenças. O estudante se sentirá motivado em realizar as atividades propostas em sala, a partir do instante que se reconheça como parte do processo educativo, isso se dará com a valorização do indivíduo como ser portador de conhecimentos, que mesmo sem comprovação científica é útil para seu dia a dia, pois foi construído na prática, na sua relação com o mundo.

O trabalho pedagógico deve ser organizado na EJA de forma que a escola se torne um ambiente de construção e reconstrução do saber, numa relação interativa entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Educadores(as) e educandos(as) devem agir em parceria buscando uma educação que faça sentido na vida de ambos.

O educador(a) precisa ter um olhar especial sobre a diversidade em sala de aula e assim colaborar para que as dificuldades sejam superadas.

Para Libâneo (1994),

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conteúdos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (p.250).

Com visão de um profissional que está participando no processo educativo em sala de aula como mediador dos saberes, o docente terá plenas condições de perceber as dificuldades dos educando e assim direcionar as atividades em seu planejamento.

O ato de planejar para os educadores de EJA deve ir muito além da preparação dos conteúdos curriculares, requer reflexão sobre o que está sendo desenvolvido com a turma em sala. Pensar em que sua ação poderá interferir na vida do indivíduo. Projetar as transformações possíveis por meio do trabalho educativo desenvolvido em grupo e individualmente. Ter convicção que se o planejamento do trabalho pedagógico for realizado com foco apenas nas bases curriculares, desprezando a realidade do aluno, este tenderá a sentir-se desanimado, o que causará desinteresse em realizar as atividades, e assim por mais que o professor tenha se dedicado a preparar sua aula, com base nos melhores e mais renomados teóricos, este não alcançará êxito em seu trabalho.

André (1999) diz que desse modo,

[...] mesmo que a situação esteja adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, alguns podem não ver o menor sentido em realizá-la, outros podem julgá-las irrelevante, a ponto que dela nada resulte qualquer atividade intelectual significativa e, portanto, não promova construção de conhecimentos novos (p.19).

As ações e procedimentos pedagógicos escolhidos pelos educadores, com intuito de promover o conhecimento, são por vezes desconectados da realidade do educando(a) de EJA. Isso poderá frustrar o público composto por jovens e adultos, pais e mães de família, que veem nesta modalidade uma possibilidade de transformação social. Por isso é importante o educador(a) estar atendo para a realidade de seus educandos(as), a relação entre ambos deve ser sincera e o educador(a) precisa acreditar na capacidade do estudante.

O estudante de EJA, se não encontrar alguém que lhe dê um voto de confiança, que acredite e invista em seu potencial, dificilmente alcançará êxito em seus estudos “o olhar do professor é poderoso. Se nele não houver crença/convicção na aprendizagem, o aluno percebe, sente essa ausência e, geralmente, age de acordo com essas expectativas” (SCHWARTZ, 2010, p. 92).

Na EJA é essencial planejar ações voltadas para os estudantes, tendo estes, como sujeitos, na construção e reconstrução do conhecimento. Que os estudantes não se comportem apenas como cofre onde são depositados os ricos conhecimentos, mas que estes possam pensar, questionar, refletir e então produzir o conhecimento.

Freire (1975) afirma que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (p.75).

Para que esse processo formativo e libertador possa realmente acontecer, os saberes individuais e coletivos devem ser relacionados com os conhecimentos teóricos escolares, objetivando demonstrar para o educando a importância de permanecer na escola, buscando sempre o desenvolvimento intelectual, social e profissional. Além das ações curriculares e práticas pedagógicas o diálogo deve estar constantemente presente na relação educador(a) e educando(a) “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 1987, p.45).

Através do diálogo o educador(a) conhece seus educandos(as) e estes também conhecem o educador(a), esse conhecimento mútuo gera confiança e credibilidade, tendendo a prevalecer o respeito e a cumplicidade, o que certamente contribuirá para a aprendizagem.

Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles (GASPARIN, 2007, p.23).

Ao interagir, com os estudantes, auxiliando, tirando dúvidas, acrescentando informações que julgue necessário, agindo de forma compreensível, acolhedora, o educador(a) se mostrará interessado no sucesso do estudante e isto será significativo na formação do educando(a) e conseqüentemente do educador(a), pois este ao ensinar também aprende, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1975, p. 78-79).

Ao tomar consciência de que para realizar um trabalho pedagógico com uma prática docente que faça sentido na vida destes indivíduos, o educador(a) deve adentrar no mundo empírico de seus educandos(as), conhecendo as angústias, os medos, os anseios, as dificuldades e sonhos, pois assim, poderá correlacionar os conteúdos teóricos com a vivência prática de cada um.

Esta preocupação com as características individuais também constitui a organização do trabalho pedagógico do docente, “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente” (LIBÂNEO, 1994, p.249). Na EJA, este envolvimento entre discentes e docentes torna-se um mecanismo importante para o aprendizado, contudo, deve-se considerar o conhecimento prévio do educando(a) não em substituição ao científico, mas como ponto de partida para o desenvolvimento deste.

Gasparin (2007) diz que,

Tanto os conhecimentos prévios que os alunos manifestam em sala como suas curiosidades sobre o tema não são em si definidores do conteúdo científico que deverão aprender. Seus interesses específicos e particulares não constituem o centro do trabalho pedagógico, mas, sim, o ponto de partida. Se o professor se mantiver preso aos interesses imediatos dos educandos poderá permanecer na superficialidade. [...] Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje (p. 31-32).

Justamente por isso que o trabalho pedagógico na EJA precisa ser organizado de forma muito especial para evitar a superficialidade do conhecimento popular, do chamado senso comum e também não se ater apenas no rigor do conhecimento científico. A postura do docente em relação aos discentes e aos conteúdos que serão trabalhados dentro desta modalidade educacional é de mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, adquirido na vivência junto aos seus na comunidade em que pertence.

Assim, o ambiente escolar deve ser flexível, para que o crescimento coletivo aconteça na interação entre as especificidades dos pares que compõem a EJA.

A metodologia pedagógica da Educação de Jovens e Adultos deve partir da presença dos saberes e histórias de vida, em vez da “ausência de”, constituindo-se em uma prática libertadora e emancipatória. O saber não formal, muitas vezes baseado na oralidade e cultura local deve ser considerado e articulado ao saber formal, em função de suas riquezas e de seus potenciais. A vida que se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino e que impacta a aprendizagem e o enriquecimento dos educandos, bem como as vivências e os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias, devem ser considerados e incorporados nesse processo de retomada dos estudos (SÃO PAULO, 2016, p. 26-27).

Ao considerar o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto, o educador(a) poderá utilizar este recurso como estratégia para atraí-lo na busca de novos conhecimentos. A prática pedagógica precisa estar em constante avaliação para que as alterações possam ser feitas sempre que necessárias, afinal se o estudante passa por avaliações, o educador(a) precisa ser avaliado e essa avaliação deve ser realizada pelo próprio educador(a), esta capacidade de auto avaliação é essencial para o profissional conhecer a si mesmo.

Contudo, em ambos os casos a avaliação não pode ter sentido punitivo e sim de construção do conhecimento.

Em geral, a escola adota uma prática avaliativa caracterizada pela punição do erro e um tratamento do erro compreendido como um reforço, este constituído por tarefas abstratas, descontextualizadas e repetitivas, distantes das reais necessidades de aprendizagem (ANDRÉ, 1999, p.67).

A OTP na EJA deve ser pensada e realizada envolvendo toda a comunidade escolar. Ao envolver alunos e familiares, estes perceberão que a escola, o sistema educacional, enfim a educação é uma maneira de empoderamento intelectual, dando novos significados aos saberes e experiências vividos. A organização coletiva do trabalho pedagógico garantirá a todos, melhor desenvolvimento das ações educacionais, alcançando maior rendimento.

Falar em EJA é acreditar no poder transformador da educação, capaz de tirar o ser humano de uma realidade de exclusão social e colocá-lo como provedor do próprio destino. Neste contexto, ouvir os indivíduos envolvidos com esta modalidade de ensino, educandos(as) e educadores(as), foi primordial em nossa busca por respostas sobre a evasão escolar na EJA.

Na próxima seção apresentaremos uma análise reflexiva, realizada nas informações coletadas no trabalho de campo.

## 4 EM BUSCA DE RESPOSTAS PARA AS INDAGAÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade (FREIRE, 1987, p.58).

Ao iniciarmos esta seção, voltamos nossa atenção para os dados que foram reunidos na ocasião em que a pesquisa de campo foi realizada. Na oportunidade em que fomos a campo fizemos e registramos diversas observações e, sobretudo ouvimos os sujeitos que aceitaram participar desta investigação científica sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de Itaúba/MT.

Na busca por respostas para a problemática que move a realização desta pesquisa, analisamos as informações reunidas (*in loco*) e promovemos uma discussão com base na interpretação dos dados coletados.

### A interpretação do material coletado

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.170).

Concordamos com as autoras, quando estas afirmam que a interpretação tem como objetivo a busca pelo verdadeiro significado dos dados. Desse modo, buscamos promover uma discussão com base no problema e nos objetivos desta pesquisa. No intuito de compreender as possíveis causas da evasão escolar entre os educandos(as) da EJA na escola Papa João Paulo II, trouxemos para contribuir conosco, diversos teóricos que versam sobre o tema.

Dentre os autores que abordam a educação voltada para o público jovem e adulto apoiamo-nos em: Freire (1987, 1996, 1997, 2001, 2002); Arroyo (2006); Gadotti e Romão (2001, 2008); Libâneo (2003); Calháu (1999); Pinto (1982); Moura (1999); Haddad (2002); Imbernón (2006); Fonseca (2007).

Estes e outros pensadores nos forneceram significativas colaborações, para que pudéssemos alcançar nossos objetivos.

Para facilitar a compreensão deste estudo, classificamos as seções para análise dos dados, conforme ilustração na tabela abaixo.

Tabela 2: Classificação das seções para análises

Classificação das seções
Educandos(as) e educadores(as): Quem são? Onde estão? O que fazem estes sujeitos?
A qualificação docente
Cuidados para não infantilizar a EJA
Igualdade entre os desiguais
Trabalho colaborativo: troca de experiências, produção de conhecimentos
Entre idas e vindas, as causas da evasão na EJA
Evasão escolar! O que fazer para evitar este fenômeno?

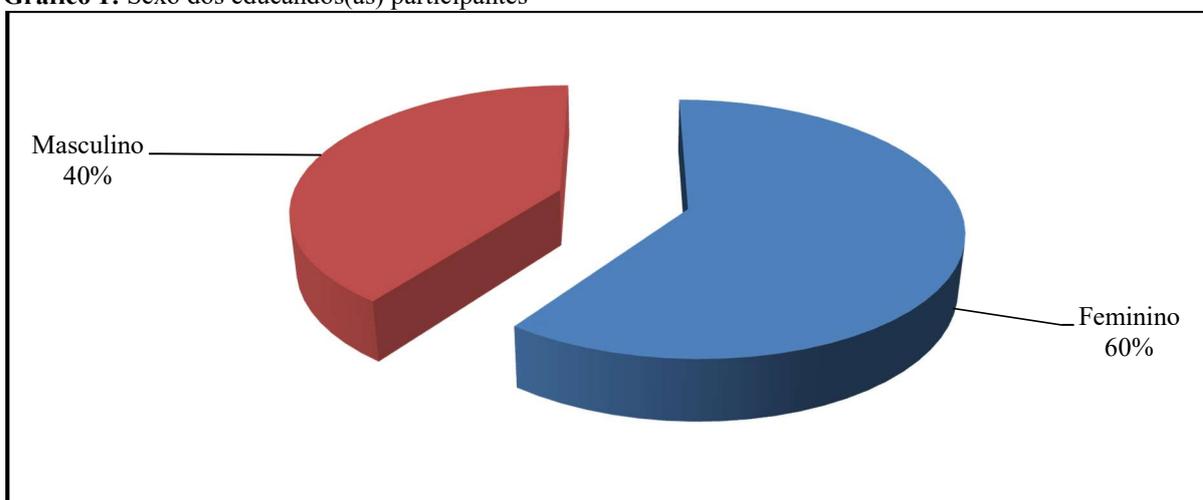
Fonte: autor da pesquisa (2017)

#### 4.1 Educandos(as) e educadores(as): Quem são? Onde estão? O que fazem estes sujeitos?

Para abordarmos o tema Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a evasão escolar no município de Itaúba/MT, fez-se necessário delimitar o espaço e os sujeitos participantes. Estes ficaram assim caracterizados: o espaço é a escola estadual Papa João Paulo II e os sujeitos são 10 educandos(as) evadidos da escola e 10 educadores(as) que atuam nesta modalidade de ensino.

O grupo de educandos(as) é composto por pessoas que não concluíram o ensino básico, na infância e/ou adolescência e agora, depois de jovens e adultos retornam a escola para complementar a escolarização básica. Contudo, os desafios encontrados nesta fase da vida são muito mais severos que nas fases anteriores, tornando os obstáculos complexos e de difícil superação. Analisando o grupo de educandos(as), sujeitos desta pesquisa, percebemos que as mulheres constituem-se em maior número, chegando a 60% dos indivíduos. Conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Sexo dos educandos(as) participantes



Fonte: autor da pesquisa (2017)

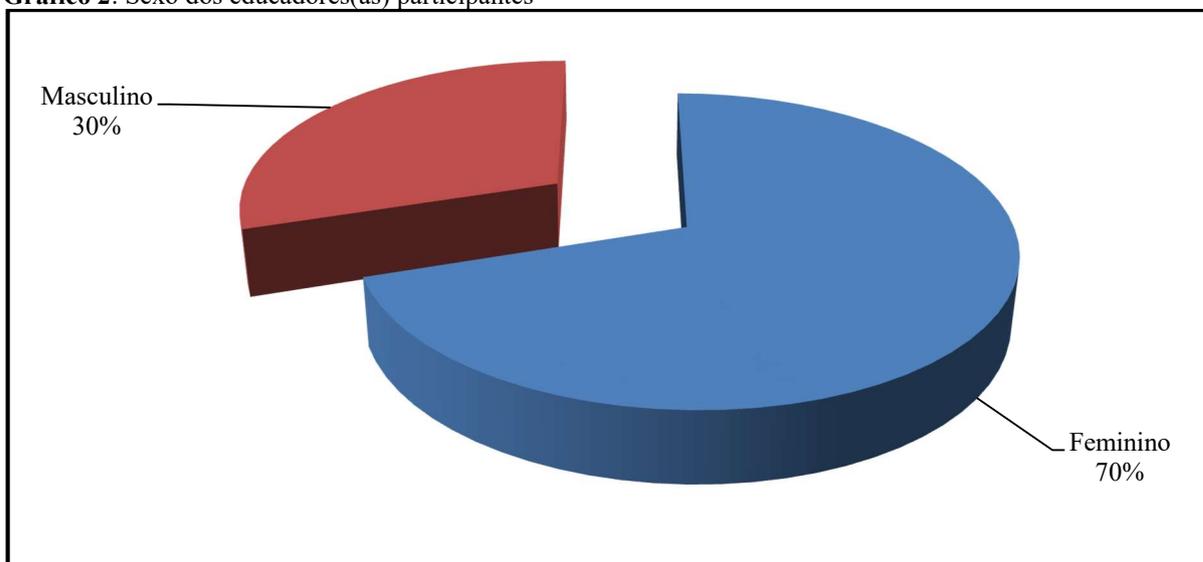
Esses números nos mostram a força, garra e determinação das pessoas do sexo feminino. Muitas destas mulheres cumprem jornadas duplas, triplas ou mais que isso, pois geralmente a mulher é esposa, mãe, dona de casa e a maioria trabalha fora, para colaborar com a renda familiar.

Não é nosso objetivo aqui enaltecer ou desmerecer determinado grupo de indivíduo, porém vale ressaltar a força destas mulheres, que num contexto histórico sofreram todo tipo de violência e discriminação possíveis. Mulheres que, em pleno século em que vivemos, ainda são vítimas de uma sociedade quase sempre machista e preconceituosa. Mesmo assim, na EJA, estas cidadãs buscam forças em seus sonhos, anseios e objetivos, para frequentar a sala de aula, na esperança de conquistar melhor e maior qualidade de vida.

Entre os profissionais da educação básica que trabalham com a modalidade EJA e que se encontram devidamente lotados na unidade escolar, na qual a pesquisa foi desenvolvida, mais uma vez o destaque é para o sexo feminino. A maior parte do grupo, cerca de 70%, é composta por educadoras.

Na ilustração gráfica abaixo, demonstramos em relação ao gênero, como é a composição da equipe docente.

**Gráfico 2:** Sexo dos educadores(as) participantes



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Estas educadoras carregam consigo grandes responsabilidades. Pois, além das cobranças para o exercício de suas funções profissionais, o que não é pouca coisa, visto que a docência exige esforço e dedicação constante dos envolvidos nesta relação de ensino-aprendizagem, sobretudo, no mundo informatizado, onde as informações circulam com muita intensidade e rapidez. Um mundo globalizado em que por intermédio da internet, o acesso às

informações se torna imediato, quase que instantâneo. Esta velocidade do mundo moderno exige dos educadores(as) capacitação e qualificação constante para interagir com os pares no cotidiano. Diante desta integração mundial, estar atualizado e bem informado tornou-se imprescindível para a prática profissional docente entre pessoas de ambos os sexos.

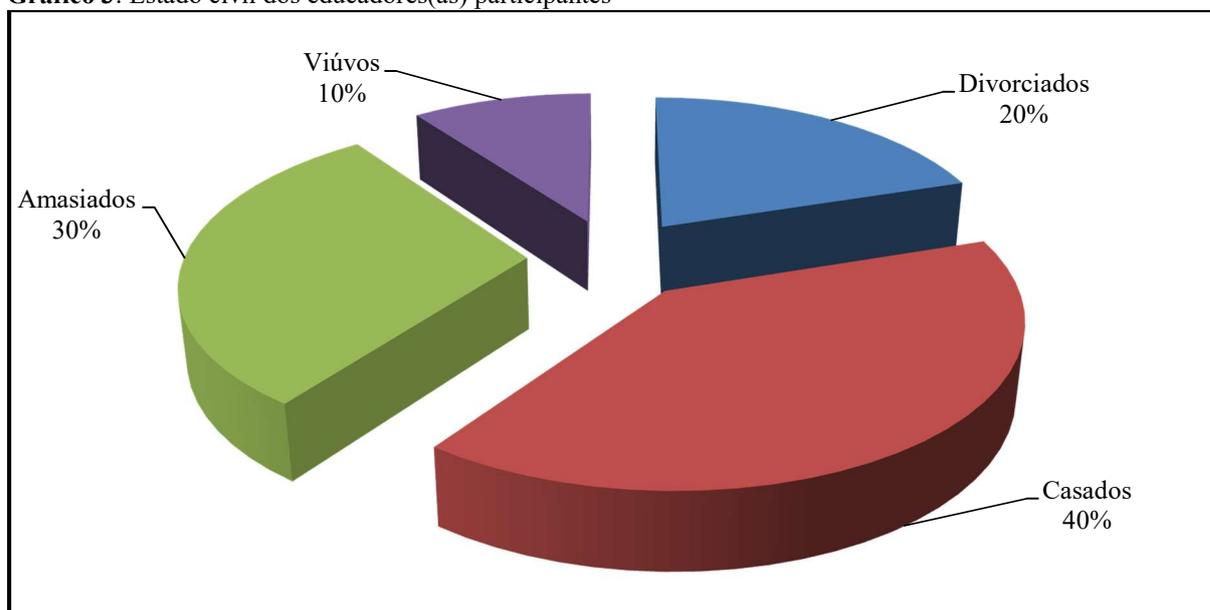
No que pese os compromissos profissionais, estes recaem sobre os homens, tal qual sobre as mulheres, contudo, não podemos esquecer que a mulher que é educadora, é também esposa, dona de casa, mãe de família. É aquela que cumpri sua jornada de trabalho profissional e numa segunda jornada resolve uma série de problemas relacionados à casa, aos filhos, enfim os chamados afazeres domésticos.

Muitas destas mulheres, como as divorciadas e as viúvas desempenham os papéis de mãe e pai em seus lares aumentando ainda mais a responsabilidade perante a sociedade. Por isso é válido destacar a significativa presença da mulher nesta relação escolar, seja na condição de educanda ou de educadora.

Em relação ao estado civil dos participantes desta pesquisa, entre os educadores(as) não encontramos nenhum solteiro.

Conforme as respostas, 30% se enquadram na situação de viúvos(as) ou divorciados(as) e 70% responderam estar na condição de amasiados(as) ou casados(as). Com estes números percebemos que além dos compromissos individuais e profissionais, todos têm obrigações que envolvem outras pessoas, sejam os cônjuges, os filhos ou as responsabilidades diárias ligadas a manutenção de seus lares, O gráfico abaixo, mostra em detalhes como está caracterizado o estado civil entre os educadores(as).

**Gráfico 3:** Estado civil dos educadores(as) participantes

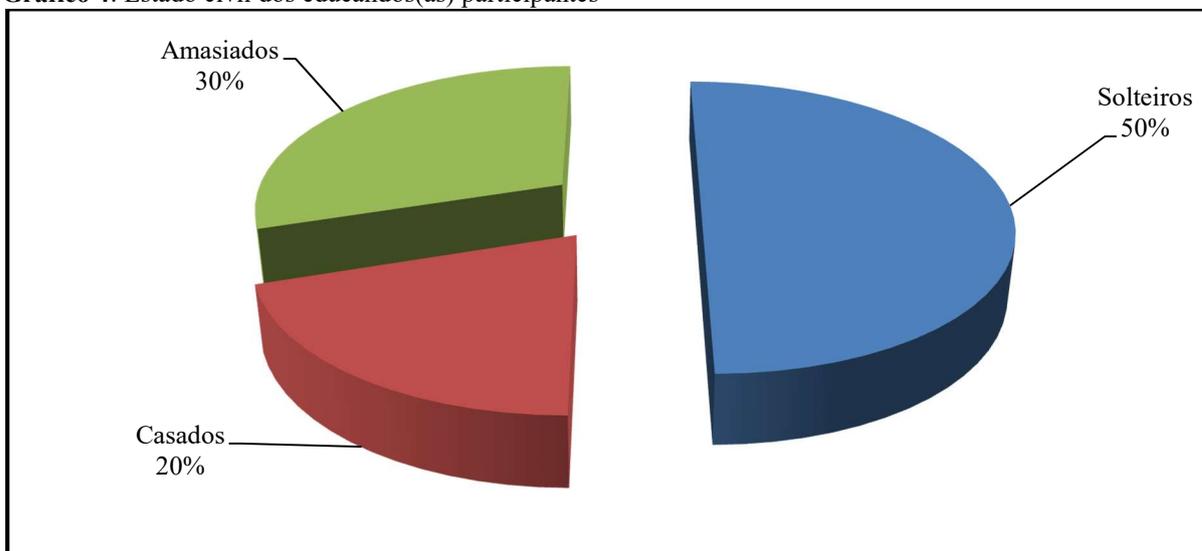


**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

No grupo composto por educandos(as), a situação é um pouco diferente, pois metade é constituída por solteiros e a outra metade está dividida, entre casados e amasiados.

O gráfico 4 ilustra os dados sobre o estado civil entre os educandos(as).

**Gráfico 4:** Estado civil dos educandos(as) participantes



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

É de se imaginar que para esta parcela de pessoas que responderam estar na condição de solteiras as dificuldades para frequentar a escola seriam menores, se comparadas com os desafios impostos para a parcela dos que declararam serem casados ou amasiados. Contudo, na sequência desta análise fica evidente que mesmo com a existência de compromissos que por natureza são peculiares aos pais de família, como as questões financeiras e conjugais, os empecilhos diários para frequentar a sala de aula são bem semelhantes.

O educando(a) de EJA, seja ele, solteiro ou casado, pai de família ou não, sofre constantes cobranças, pois, tem responsabilidades sociais que precisam ser honradas, diferentemente do grupo de crianças e adolescentes do ensino regular, que não recebem tantas cobranças da sociedade.

Desse modo o Jovem e o adulto que chegam à escola depois de um dia de vivência e convivência em sociedade, ao deparar-se com as novidades apresentadas em sala de aula, poderão sentir-se desestimulados para enfrentar mais este desafio. O corpo docente da unidade escolar precisa estar atento a este fato. A escola muitas vezes com suas práticas metodológicas causa no educando(a) medo e a sensação de incapacidade, pois “a primeira impressão deixada para o estudante é de alguma coisa impossível de ser ultrapassada. Poucos terão a alegria e certeza de poder enfrentar esse peso, mais próximo do desgosto do que felicidade” (WERNECK, 1999, p.23).

Ainda analisando os dados coletados junto aos sujeitos desta pesquisa percebemos como as mulheres têm executado ações determinantes na composição da sociedade humana. Geralmente o lado materno, o cuidado e preocupação com os filhos é o que impulsiona e fomentam as ações destas pessoas. É significativa a participação destes indivíduos do sexo feminino na organização da sociedade atual. Podemos destacar as educandas que frequentam a escola em busca de qualificação pessoal, com intuito de ascender social e financeiramente.

É válido ressaltar, que a busca por melhor qualidade de vida é uma característica não só das educandas, mas de todo o grupo que frequenta a EJA.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...] (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 31).

Constatamos também que uma expressiva porcentagem dos que exercem a profissão docente é constituída pelo sexo feminino, não somente na escola pesquisada, mas de modo geral. No exercício da profissão “há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil” (SAYÃO, 2002, p.1). Conforme o grau de escolaridade vai aumentando, a diferença entre os profissionais do sexo masculino e feminino atuando na docência vai diminuindo, contudo, mesmo no ensino superior as mulheres constituem a maioria. Estas profissionais são educadoras e estão no mercado de trabalho, mesmo acumulando as funções de mãe, esposa, dona de casa, enfim, muitas vezes assumindo a função de única gestora do lar.

No desempenho das funções educacionais, especialmente na educação básica é ampla a representação. Possivelmente a justificativa pela presença maciça de mulheres na docência esteja nas questões históricas, ligadas ao preconceito e discriminação social, aos quais as mulheres sempre foram submetidas. Estas questões ratificadas pela ideia de espírito materno, em que cuidar da casa, do marido, dos filhos é instinto da natureza feminina, fez com que o ato de educar fosse visto no início, não como profissão, mas sim como vocação. De modo que “ser professora representava um prolongamento das funções domésticas” (ALMEIDA, 1996, p. 74).

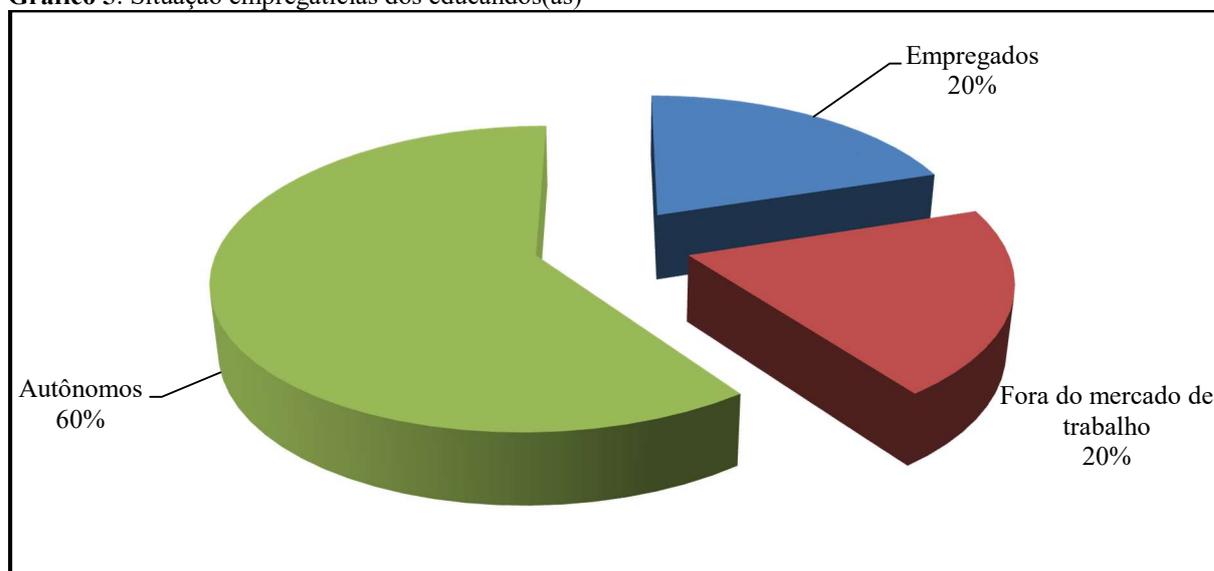
Na coleta de dados realizada com os sujeitos desta pesquisa, no que se refere ao mercado de trabalho, a realidade entre educadores(as) e educandos(as) é bem diferente. Os profissionais docentes, mesmo que interinamente têm contratos firmados com o Estado até o final do ano letivo.

Já entre os cidadãos que se encontram na condição de educandos(as) evadidos da escola, uma pequena parte 20% trabalha em emprego formal, ou seja, com carteira assinada, o que lhes dá garantia dos direitos trabalhistas. A maioria, 60% compõe o grupo daqueles que estão no mercado informal atuando como autônomos. Estes desempenham funções como auxiliares de serviços gerais, domésticas, ambulantes, trabalhos em fazendas e madeireiras.

Entre o grupo de educandos(as) evadidos encontram-se também os que estão fora do mercado de trabalho.

O gráfico 5 mostra a realidade empregatícia destas pessoas

**Gráfico 5:** Situação empregatícia dos educandos(as)



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

O número de educandos(as) que não concluíram o ensino básico e que encontram-se fora do mercado formal de trabalho, mostra que diante de uma sociedade cada vez mais exigente, a qualificação pessoal e conseqüentemente profissional é fundamental.

Essa situação nos leva a acreditar que o retorno à escola possa ser crucial para a capacitação destes indivíduos, uma vez que ao se capacitarem profissionalmente, os cidadãos, percebem-se inseridos ativamente na vida em sociedade, de modo que passam a vislumbrar novas possibilidades de ascensão social e financeira.

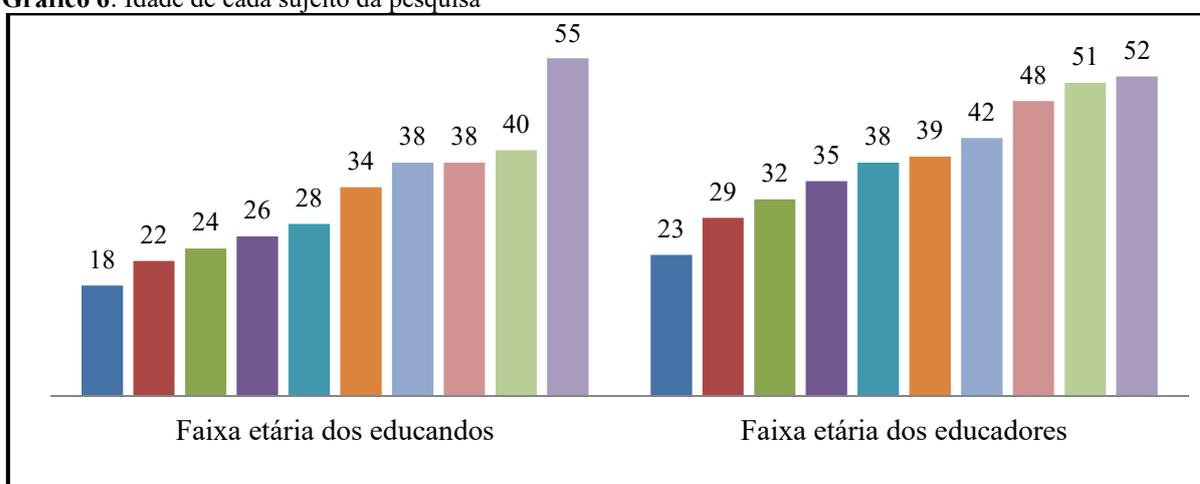
Para Libâneo (2003), o conhecimento resultado da integração entre o ensino escolar e o aprendizado através do senso comum, devidamente mediados e articulados com base científica, deve capacitar o ser humano para a vida em sociedade, proporcionando-lhe a possibilidade de pensar de maneira crítica e reflexiva, de modo que possa aprender permanentemente e assim buscar maior qualificação profissional. Segundo o autor, o ensino

escolar deve sensibilizar o indivíduo para que este possa exercer conscientemente sua cidadania com ética e solidariedade.

Com a intenção de conhecer melhor as características dos sujeitos desta investigação científica realizamos um levantamento sobre a faixa etária dos mesmos. No grupo de discentes, encontramos pessoas com idades entre 18 e 55 anos. Já entre os docentes, as idades estão entre 23 e 52 anos.

O gráfico abaixo mostra exatamente a idade de cada integrante dos dois grupos de sujeitos.

**Gráfico 6:** Idade de cada sujeito da pesquisa

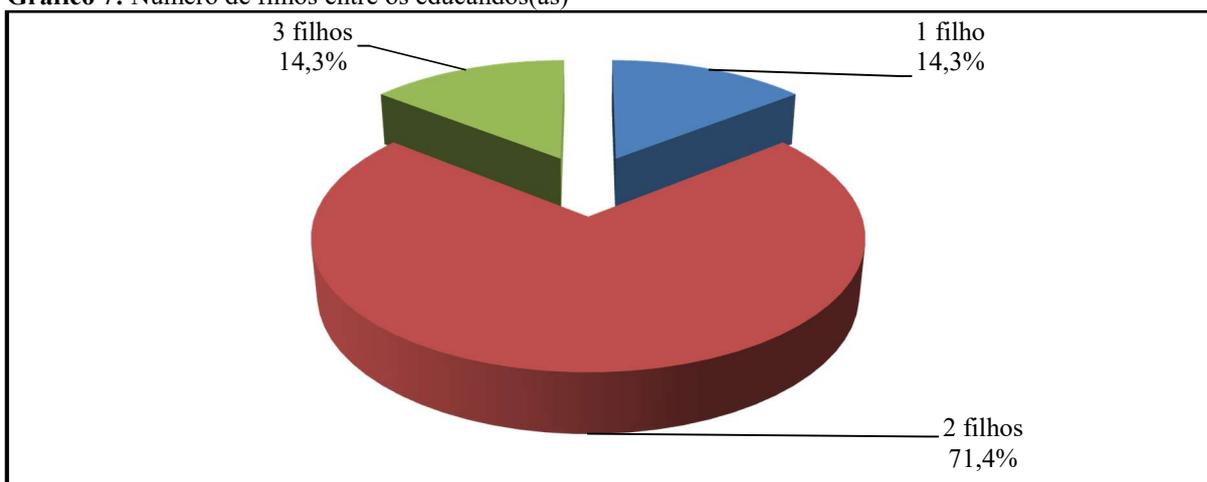


Fonte: autor da pesquisa (2017)

Esta variação de idades, entre os sujeitos participantes da pesquisa demonstra a heterogeneidade existente nesta relação social, pois em ambos os grupos, temos pessoas com maior e menor vivência, com mais e menos experiência de vida. Acreditamos estar nesta miscigenação cultural, à possibilidade de troca de saberes e por consequência a construção de novos conhecimentos, “quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo” (ARROYO, 2005, p.35). Em sala de aula por intermédio do diálogo, os diferentes saberes são comungados colocando em evidência a relação de ensino-aprendizagem, deixando explícito que a aquisição do conhecimento novo se dá mutuamente.

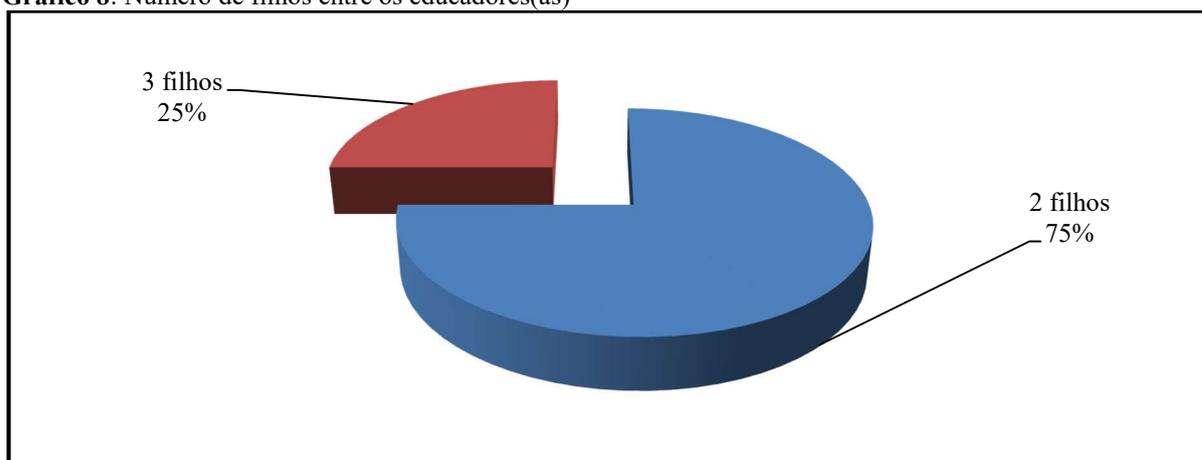
Outro fator interessante e que acreditamos ser necessário analisar, está ligado à maternidade/paternidade, tanto de educandos(as) quanto de educadores(as), pois é sabido que os filhos exercem fortes influências nas decisões e ações de seus pais. Entre os educandos(as), a maioria 70% respondeu ter filhos, 30% ainda não tem. No grupo daqueles que têm filhos, a maior parte, 71,4% afirmou ter 2, o restante respondeu ter 1 ou 3 filhos.

Observe o gráfico a seguir:

**Gráfico 7:** Número de filhos entre os educandos(as)

**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Mesmo que os integrantes de um grupo de educandos(as) de EJA apresentem obstáculos e desafios semelhantes no que diz respeito à frequentar uma sala de aula, é notório que o fato de ser pai ou mãe, exerce maior pressão sobre o educando(a), pois além dos compromissos pessoais e profissionais, estes têm sobre si a responsabilidade em relação à vida de terceiros, sobretudo, se for filhos menores de idade. De modo que os entraves que dificultam a frequência escolar se tornam mais significativos. Entre os docentes, 20% afirmaram não ter filhos, enquanto 80% vivenciam a maternidade/paternidade. Dos 80% que responderam ter filhos, uma parcela considerável, 75% tem 2 filhos cada. Como pode ser observado no gráfico.

**Gráfico 8:** Número de filhos entre os educadores(as)

**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Para o profissional da educação, essa experiência com a maternidade/paternidade, além da realização pessoal pode ser útil na atividade profissional. Se pela ótica familiar o fato de ter filhos faz aumentar as exigências sociais sobre estes sujeitos, do ponto de vista profissional, poderá servir de laboratório, ou seja, meio de capacitação para o exercício da

profissão. Em sala de aula, o educador(a) encontrará jovens e adolescentes, com idades e necessidades semelhantes às que são apresentadas por seus filhos. Desse modo, pela convivência em casa, seu trabalho poderá se tornar menos complicado de ser realizado, pois sua experiência favorecerá a compreensão e o diálogo com o educando(a), especialmente o jovem e adolescente.

#### 4.2 A qualificação docente

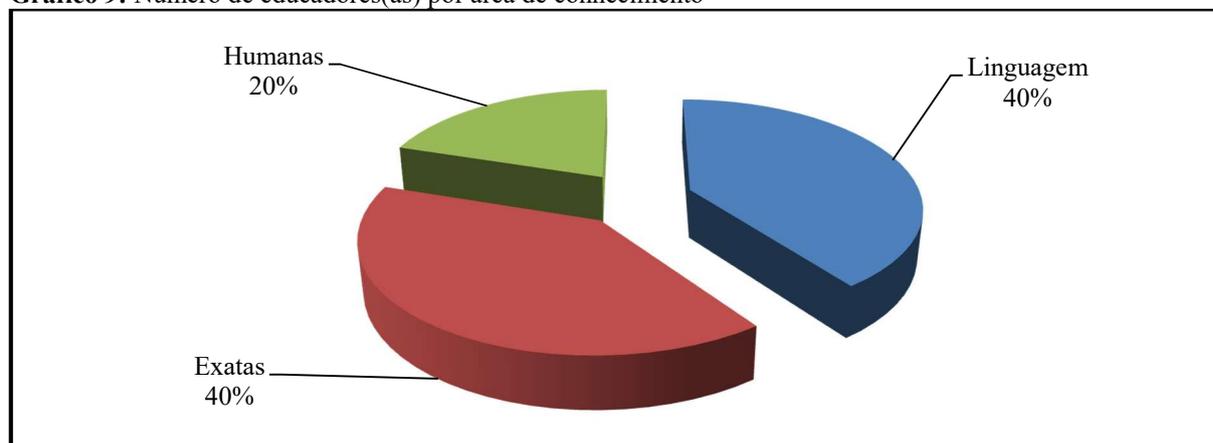
Trabalhar com esta modalidade exige do profissional a consciência de que encontrará um grupo composto por pessoas de mundos e realidades distintas, de tal modo que quanto maior for a capacidade do educador(a) em conhecer, compreender e valorizar a bagagem cultural dos envolvidos nesta relação educacional, melhor será o entrosamento entre os pares e conseqüentemente, maior será a produção do conhecimento. Neste sentido

Supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua, tranquila, sem decair em abusos e democratismos. Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum, participativa. A experiência do aluno será sempre valorizada, inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida (DEMO, 2011, p.17).

Os educadores(as) que atuam junto a esta modalidade de ensino, e que livremente colaboraram com esta investigação científica estão devidamente capacitados para exercerem a profissão docente. Neste grupo encontramos graduações que contemplam todas as áreas do conhecimento, sendo 4 na área da linguagem, 4 em exatas e 2 em humanas. Portanto, quanto à graduação, o grupo se apresenta qualificado para atuar em sala de aula.

O gráfico mostra a constituição formativa do grupo de educadores(as) por áreas do conhecimento.

**Gráfico 9:** Número de educadores(as) por área de conhecimento



Fonte: autor da pesquisa (2017)

A diferença de graduação entre os docentes deve ser considerado fator positivo, pois a relação entre os mais e os menos experientes na profissão pode ser uma forma de atualização para uns e aprendizado para outros. O que resultará em desenvolvimento mútuo.

Dentre os profissionais encontramos pessoas que concluíram suas graduações em 1993 e outras que concluíram em 2015.

A tabela abaixo mostra as graduações, o número de graduados(as) em cada uma e o ano de conclusão.

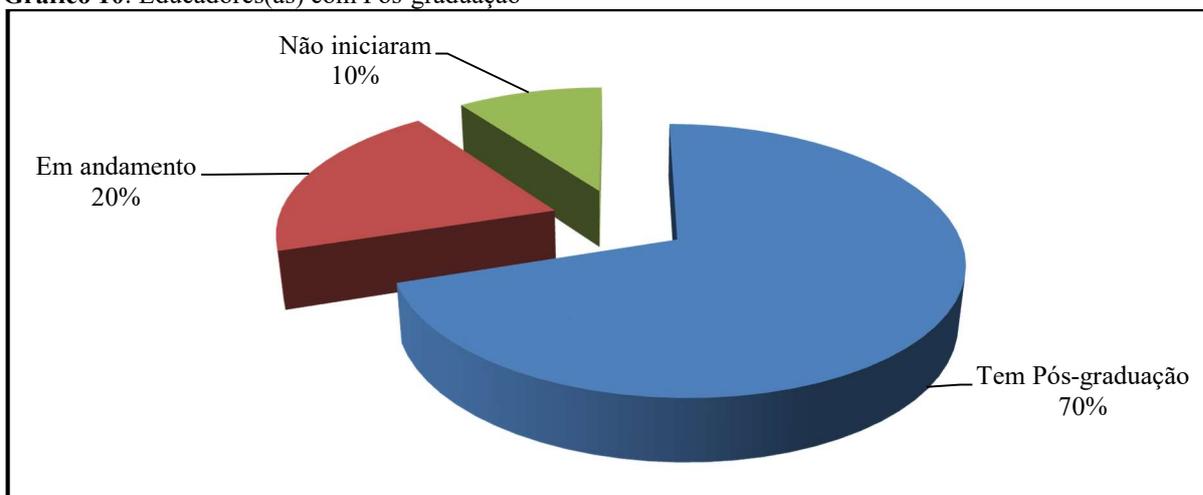
**Tabela 3:** Graduações dos docentes de EJA

Graduação	Número de educadores(as)	Ano de conclusão
Letras	3	1993 / 2011 / 2013
Biologia	1	1999
Filosofia	1	2001
Matemática	2	2003 / 2012
História	1	2011
Ed. Física	1	2014
Física	1	2015
<b>Total</b>	<b>10</b>	

**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Estar preparado para exercer o trabalho que lhe é confiado é prerrogativa de todo profissional. E estar preparado requer capacitação constante. Como forma de qualificação para exercício da docência, 70% dos que estão em sala de aula nesta modalidade de ensino, já concluíram pelo menos um curso de Pós-Graduação em nível de especialização, os outros 30% ou estão com a Pós-Graduação em andamento ou não iniciaram um curso de especialização.

**Gráfico 10:** Educadores(as) com Pós-graduação



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Para os que têm curso de Pós-graduação, o período de conclusão está entre 2001 e 2016, conforme demonstrado na tabela abaixo.

**Tabela 4:** Especificação das Pós-graduações e ano de conclusão

<b>Especificação da Pós-graduação/especialização</b>	<b>Número de educadores(as)</b>	<b>Ano de conclusão</b>
Psicopedagogia	1	2001
Manejo Regional Florestal / Educação Especial Inclusiva	1	2002 / 2006
Reengenharia de projetos no Ensino de Matemática	1	2005
Orientação Acadêmica / Gênero e diversidades na escola	1	2007 / 2015
Educação Especial Inclusiva	1	2015
Metodologia do ensino da Língua portuguesa	1	2016
Educação Especial e Comunicação Alternativa	1	2016
Pós-graduação em andamento	2	----
Não tem Pós-graduação	1	----
<b>Total</b>	<b>10</b>	

**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Observando esta tabela, onde está especificada a qualificação do docente que atua na EJA, percebemos que mesmo tendo alguns educadores(as) com duas Pós-Graduações concluídas, nenhum direcionou seus estudos com foco nesta modalidade de ensino. Acreditamos ser relevante esta observação uma vez que a falta de qualificação específica para trabalhar com um público tão distinto pode influenciar no resultado do trabalho desenvolvido.

Ao ouvir os docentes participantes desta pesquisa, a maioria cerca de 90% foi enfática ao declarar que durante os anos de estudos, em suas respectivas graduações, não cursaram nenhuma disciplina que, especificamente, tratasse de assuntos voltados para os desafios de atuar na EJA. De acordo com os mesmos a educação sempre foi tratada de maneira ampla, como um todo, “na minha licenciatura eu fiz algumas disciplinas, mas nenhuma voltada para Educação de Jovens e Adultos, para realidade da EJA, como direcionar um estudo relacionado a eles não, não tive” (EDUCADORA 1, entrevista realizada no dia 13/02/2017).

Quando o assunto da disciplina fazia referência à inclusão social na escola, então aparecia a questão dos jovens e adultos que por fatores diversos se ausentaram da sala de aula quando eram crianças e adolescentes. Especificamente sobre a EJA a maioria respondeu não ter tido nenhuma disciplina, “só tive relatos dos meus professores de que a EJA merecia um olhar mais especial, que nós iríamos aprender no dia a dia mesmo, que teríamos que criar metodologias diferentes por causa da diversidade de idade e de cultura deles” (EDUCADOR 4, entrevista realizada no dia 16/02/2017).

Uma pequena parcela, 10% disse ter estudado um pouco mais detalhada a EJA na graduação, porém novamente não foi em uma disciplina específica, em que os desafios, as necessidades e dificuldades deste público fossem abordados, com objetivo de preparar o

docente para a sala de aula na modalidade de ensino, “estudamos sobre a EJA na disciplina prática de ensino” (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 15/02/2017).

Por não ter sido preparado adequadamente para trabalhar com indivíduos, que trazem consigo uma grande carga de diversificados saberes, ou seja, saberes adquiridos através do senso comum, no dia a dia, na vivência com os pares nas relações sociais, o educador(a) muitas vezes deixa de considerar os conhecimentos trazidos para o ambiente escolar, pelos jovens e adultos. Reconhecer e valorizar o conhecimento popular, mediando-o com o conhecimento científico é uma das responsabilidades do educador de EJA.

De modo que

Pensar sobre a forma como jovens e adultos pensam e aprendem, no nosso entender, envolve considerar: que essas pessoas não são mais crianças, que são seres que, de alguma forma, foram excluídos da instituição escolar, ou então, que não puderam estar em uma escola, e, ainda, que a cultura trazida por cada um é parte de seus mundos e vivências (DANYLUK, 2001, p.41).

Para o profissional da educação básica, que durante a graduação não foi instruído para o trabalho com a EJA, atribuir aulas nesta modalidade tornará sua ação docente muito mais complicada. Visando capacitar-se para o trabalho, será necessário empreender maior esforço, comprometimento e dedicação, se comparados aos educadores que tiveram formações direcionadas para o público jovem e adulto.

Antes de assumir as responsabilidades de uma sala de aula será fundamental pesquisar metodologias e práticas, aprofundar a leitura sobre o tema, estudar com afinco o assunto e apoiar-se nas experiências dos colegas, para que possa compreender os atos e ações do grupo de educandos(as) em sala e assim desempenhar um trabalho a contento. Para isso é primordial compreender que,

Os objetivos do trabalho pedagógico na EJA não são apenas de levar ao estudante alguns conhecimentos escolares clássicos formais. Precisam incorporar possibilidades de os conteúdos contribuírem para ações concretas que os estudantes devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar a própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade (MATO GROSSO, 2010, p. 179).

Para alcançar os objetivos propostos pela educação crítica, reflexiva e emancipadora, o educador(a) precisa comportar-se como “um profissional competente, para levar o aluno a aprender, e participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço” (ENS, 2006, p.19).

Diante disso fica evidente que buscar apoio para desenvolver o trabalho pedagógico

[...] é fundamental. Eu mesmo, quando comecei tinha certo receio, pois a maioria dos estudantes era mais velha que eu, e eu estava começando na profissão, não tinha aquele embasamento teórico, eu não sabia lidar com as pessoas, não tinha aquela didática de ensino, coisa que a gente aprende mais na prática. Então ficou um pouco difícil trabalhar com eles, [...] Eu acho que se eu tivesse tido uma disciplina que explicasse melhor, direitinho, até ter umas ideias, trocar ideias com outras pessoas que já estiveram na mesma situação, algum curso, nossa seria muito interessante, tanto para mim quanto para os alunos. Acho que principalmente para os alunos, pois quem perde nesta questão com o principiante é a turma. Eu acho que para o principiante a EJA é muito difícil, pois ele deveria ter certa didática, domínio de sala, ter certo tato com as pessoas em sala de aula, e o principiante não tem (EDUCADORA 7, entrevista realizada no dia 21/02/2017).

Com a fala acima, percebemos que os licenciados em sua maioria saem da graduação com pouco embasamento teórico e prático sobre a modalidade EJA, devendo buscar essa formação em cursos de capacitação, mesmo tendo passado pela formação superior.

Grande parte dos professores de EJA não teve, na formação inicial, qualquer notícia sobre o campo de EJA, nem sobre a existência de sujeitos de direito à educação com mais de 15 anos, não escolarizados. A formação inicial, no entanto, não encerra a necessidade de aprender permanentemente de todos os profissionais, assim com esta necessidade nunca se basta, ao longo de toda vida (MATO GROSSO, 2010, p. 180).

Se o profissional docente se acomodar e não buscar essa qualificação, seu trabalho se tornará mais difícil de ser realizado, uma vez que entrará em sala de aula despreparado.

[...] na graduação a gente não teve uma disciplina específica ou algo que nos levasse a entender a Educação de Jovens e Adultos. [...] quando eu fui trabalhar com EJA, eu fiquei bem insegura pra falar a verdade, porque eu nunca tinha trabalhado com EJA. A gente ouviu falar sobre essa modalidade, então eu fui conversar com outras professoras que já tinham experiências, que já trabalhavam com EJA e elas me explicaram um pouco. Só que é bem complicado, porque na sala a gente tem pessoas de idades diferentes, pessoas que por vários motivos estão ali, então é bem complicado trabalhar com elas (EDUCADORA 8, entrevista realizada no dia 22/02/2017).

Ao serem indagados se após a graduação os docentes que trabalham com a EJA, na escola Papa João Paulo II, haviam participado de capacitação específica, uma vez que estão atuando em sala. 30% destes responderam ainda não ter participado de nenhuma capacitação. Os outros 70% afirmaram ter participado, porém apenas de cursos de curta duração, oficinas e encontros promovidos pelos fóruns de EJA, “eu participei de uns três encontros aqui, não fui pra fora não, mas participei aqui de uns três encontros de formação que debatiam temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos” (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

Acreditamos e defendemos que para exercer qualquer profissão é indispensável à qualificação. Na educação não pode ser diferente. Não tem como ensinar aquilo que não se sabe. Não há como mediar de maneira eficiente o desenvolvimento de um assunto que não se

tenha conhecimento. Para o profissional docente a formação deve ser uma constante em sua vida.

Professores são, também, sujeitos jovens e adultos em processo de aprender, e nessa condição, de aprender do *que fazer* pedagógico, ou seja, ressignificando suas próprias práticas, pela possibilidade de ampliar a compreensão que têm sobre elas. Esse movimento é denominado de *formação continuada*, e como tal, devida a todos os profissionais da educação (MATO GROSSO, 2010, p. 180).

A EJA exige do profissional da educação, além da competência para a atuação docente, assimilada na graduação e da capacitação alcançada por intermédio dos cursos de qualificação, uma maior aproximação, com os saberes populares trazidos para sala de aula pelos educandos(as). Pois,

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. [...] Fazer-se professor de adultos implica postura para uma sensível escrita cotidiana como também para uma ampliação do olhar. Serem ouvidos e serem vistos pode colocar estes adultos, que carregam o estigma de analfabetos, em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam, pode (re)colocá-lo na vida pública, predispondo-os de outra maneira no universo de saberes entre os quais a escrita (MOLL, 2004, p.17).

Essa situação vivida pelos graduados(as) em licenciatura nos causa preocupação, uma vez que a modalidade educacional, tema desta pesquisa, tem como público específico pessoas que se ausentaram da sala de aula por muito tempo. São senhores, senhoras e jovens com conhecimentos e conceitos pré-definidos e que exigem uma relação educacional, pautada na atenção, cuidado, bom senso e, sobretudo no respeito pela diversidade cultural dos atores envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

O público de EJA é constituído por indivíduos que foram privados dos bens simbólicos pertinentes ao mundo da escola e que não tiveram acesso ao ensino na infância e na adolescência, pois dele foram excluídos ou dele evadiram (ARROYO, 2005).

Estes educandos(as), depois de terem vivido várias experiências sociais, retornam à escola e os conhecimentos que trazem consigo precisam ser considerados pelo educador(a). Este docente, precisa estar preparado para mediar o conhecimento científico com o conhecimento empírico, pois “a fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz, que deve ser usada como ponto de partida, mas superada através do método crítico-dialógico” (FREIRE, 1987, p. 14). O descuido na ação e prática pedagógica destinada ao trabalho com estes indivíduos pode causar sérias complicações no relacionamento em sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento de novos saberes e a ressignificação dos conhecimentos empíricos.

Ao se sentirem num ambiente, no qual seus saberes não são valorizados, sua história de vida não é respeitada, o educando(a) perde a motivação de frequentar a escola. Por isso, a maneira como o educador(a) comporta-se em sala de aula influencia as ações dos estudantes.

[...] Tem certas atitudes que eu não acho certo, só que eu sou daquelas pessoas que faço o seguinte, se eu não acho certo, eu prefiro parar para não entrar em conflito. [...] tem certos tipos de professores que trazem problemas particulares de fora da escola pra dentro da escola [...] a pessoa está fazendo um esforço para estar ali, você trabalha o dia todo, você chega lá, está certo, você tem que respeitar, é professor é uma autoridade, só que você também não é obrigado aguentar as buchas que eles trazem de fora [...] (EDUCANDO 4, entrevista realizada no dia 16/02/2017).

O profissional para exercer a função docente, carece estar em permanente aperfeiçoamento pessoal e profissional, pois as relações e o conhecimento são mutáveis e estão em constante transformação.

#### **4.2.1 Cuidados para não infantilizar a EJA**

Trabalhar com o público de EJA, geralmente pessoas com grandes experiências de vida, exige um tratamento diferenciado do que aquele que é destinado ao público que está na infância ou adolescência. É preciso ficar atento para não tratar os sujeitos que estão em uma sala de EJA, do mesmo modo que são tratados os estudantes do ensino regular.

A metodologia, os materiais utilizados, o relacionamento com o grupo de estudantes, tudo deve ser específico para o público jovens e adultos. É preciso bastante zelo ao elaborar os projetos educativos com ênfase nesta modalidade, pois

A forma como se concebem programas e projetos define o tratamento dispensado a jovens e adultos: invisibilizados como tal e na sua diversidade, recebem o mesmo tratamento de criança e adolescentes, tanto no que diz respeito a horários de atendimento, currículos, livros didáticos e materiais produzidos, quanto a mobiliário, etc., o que acaba por desestimulá-los e afastá-los, uma vez mais, da escola (MATO GROSSO, 2010, p. 177).

Todos os educadores(as) participantes desta investigação atuam tanto na modalidade EJA, quanto no ensino regular. Assim, diferenciar os públicos tem sido mais um desafio a ser vencido. Conforme pode ser observado na fala abaixo.

[...] o grande desafio pra aqueles que nunca trabalharam com adultos é às vezes tratar o adulto como se fosse uma criança, e a gente já teve relatos de alunos que falam que às vezes o professor chega lá com um tipo de discurso achando que são crianças e adolescentes e eles já são pessoas vividas, que têm toda uma historicidade por trás, toda uma vida, são pessoas que por vários motivos não concluíram os estudos no período certo e retornaram por várias necessidades (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

É necessário, muito cuidado ao trabalhar com a EJA, pois estas pessoas estão retornando para escola depois de anos ausentes e “não podem ser tratados como crianças cuja

história de vida apenas começa” (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 11). Tratar os sujeitos da EJA como quem está começando construir sua história de vida, tem se constituído em um

[...] dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos estudantes e o significado dessa idade em relação às experiências já vividas, a organização de conteúdos a serem trabalhados e os modos de abordagem desses conteúdos seguem propostas desenvolvidas para crianças do ensino regular. São muitos os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que merecia maior atenção (MATO GROSSO, 2010, p. 177).

A importância de não infantilizar as ações voltadas para o educando(a) jovem e adulto, se justifica por se tratar de um público com características específicas e muito diferentes da garotada do ensino regular. Enquanto crianças e adolescentes têm poucas experiências, pois estão iniciando suas trajetórias, estão começando escrever suas histórias na vida em sociedade, os jovens e adultos já percorreram um caminho mais longo, ou seja, possuem maior experiência na relação social e isso precisa ser considerado.

[...] muitos professores hoje que atuam na EJA, eles dão aula como se fosse o ensino regular. A maioria não respeita o tempo de aprendizagem dos estudantes, que é mais lento, mais demorado, que precisa ter mais paciência para que eles possam aprender. Muitos professores esquecem que o importante é que a pessoa aprenda. O que importa é a qualidade e não a quantidade. O que faz a diferença é o respeito pelo estudante que está em sala (EDUCADORA 5, entrevista realizada no dia 17/02/2017).

É importante considerar as especificidades dos educandos que compõem o público de EJA, sobretudo compreender as diferenças existentes em relação ao público infante-juvenil, para que se possa promover as adequações necessárias para a execução do trabalho docente.

Diante das características do estudante de EJA “adequar o trabalho à linguagem do público e as suas experiências, superando a linguagem excessivamente escolar que lhes é imprópria, é mais um desafio a superar” (MATO GROSSO, 2010, p.178)

### **4.3 Igualdade entre os desiguais**

Desenvolver estratégias voltadas para o bom relacionamento educacional e pessoal em sala, considerando e respeitando as particularidades, os saberes diferentes, as histórias de vida, os tempos e as necessidades de cada um, dará subsídios ao educador(a) para que este possa mediar às relações entre os conhecimentos empírico e científico visando o crescimento do sujeito humano.

O conhecimento é cada vez mais universal e o ensino moderno, acompanhando essa tendência, deve realçar e aprofundar as relações interdisciplinares. Cabe ao (a) professor (a) atuar como mediador dessas relações e promover a integração entre as

diversas áreas, para que o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de “crescer” como pessoa e de socializar-se (NICOLA, 2003, p.32).

A relação educacional precisa ir muito além da relação entre, educador(a) e educando(a), entre transmissor e receptor. Ou seja, deve ser muito mais significativa que uma relação em que o docente se sente detentor do conhecimento e coloca o discente na condição de uma caixa vazia, que precisa ser preenchida com alguma coisa. Nesta concepção de caixa vazia, o conhecimento a ser depositado, a ser transferido é definido pelo educador(a), o estudante não participa da construção deste conteúdo, não há contextualização e o educando(a) repete e perpetua a verdade imposta pelo educador(a). Nesta prática fica caracterizada a analogia da educação bancária abordada por Paulo Freire.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida. [...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (FREIRE, 1987, p. 33-34).

Sob a ótica de uma educação que objetiva transformar o indivíduo em um ser humano crítico, reflexivo e com autonomia para tomar suas próprias decisões, o profissional se coloca na condição de mediador dos saberes, considerando o conhecimento empírico, problematizando e dando a este, novos significados com base no científico. Esta atitude mediadora faz a diferença, pois ao invés do educador(a) transmitir e o educando(a) receber algo pronto e acabado, ambos participam da construção e reconstrução de novos entendimentos sobre os fatos do cotidiano.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...] Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987, p. 39-40).

Nesta busca pelo conhecimento, o estudante participa da escolha e organização dos conteúdos, que por serem contextualizados com sua realidade, contém maior representatividade para sua existência. A riqueza de saberes práticos existentes em uma sala

de EJA, transforma o tempo ali vivido, em momentos de troca e cooperação, em que a aprendizagem se dá mutuamente. Devido à diversidade cultural que envolve este grupo de pessoas, muitas vezes o docente tem mais a aprender do que a ensinar, “a EJA querendo ou não ela é diferente do ensino regular, pois são pessoas que têm mais idade. Eu na EJA tenho senhores e senhoras que têm idade para serem meus pais e eles me chamam de senhora e ainda pedem licença para sair da sala” (EDUCADORA 8).

A convivência respeitosa entre os atores envolvidos nesta relação educacional favorece o desenvolvimento da aprendizagem, pois dadas as particularidades de cada um, o grupo deve trabalhar sempre visando o crescimento coletivo.

[...] a EJA tinha que ser mais uma ação coletiva, porque só tem adulto, não tem criança, [...] A pessoa que entra pra dar aula na EJA, ela já tinha que saber disso, que só tem adulto. Tinha que agir como amigo. Até se tornaria mais agradável a aula, até para pegar o conteúdo seria melhor. [...] se o professor chega na sala e ele se fecha, já cria aquele clima entre o professor e o estudante e eu acho que essa barreira não precisava existir. Deveria ter mais aproximação (EDUCANDO 4, entrevista realizada no dia 16/02/2017).

Esta ideia de aproximação, de companheirismo, de parceria na implementação da prática educativa, também é comungada pelos educadores(as) que participam desta pesquisa sobre a EJA. Nesta correlação, o vínculo a ser criado entre os pares deve ser de respeito recíproco.

[...] eu acredito que um dos elementos principais para se trabalhar com a EJA é o respeito. O respeito entre professores e alunos, e entre alunos e alunos, independente de quem sabe mais, quem domina tal disciplina. É o respeito. Eu acho que isso é primordial em uma sala de EJA (EDUCADORA 9, entrevista realizada no dia 23/02/2017).

Para que este trabalho educativo seja harmonioso e, sobretudo produtivo, concordamos com Miguel Arroyo, quando afirma ser imprescindível saber,

[...] quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. [...] É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a). Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas na 1ª a 4ª; na 5ª a 8ª; no ensino médio. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador (ARROYO, 2006, p. 22-24).

Quando abordamos aqui o respeito em sala de aula, estamos nos referindo a questões comportamentais, carregadas de bons modos e gentilezas, mas acima de tudo queremos destacar o respeito pela história individual, pela trajetória de vida, pelas características particulares, pelo tempo que cada um precisa para compreender o assunto em debate, para superar as dificuldades e avançar no aprendizado. É preciso conhecer estes indivíduos para que se possa “acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas” (ARROYO, 2006, p. 25).

Compreender que as pessoas não são iguais e que cada uma age e reage de maneira diferente diante dos desafios que lhe são impostos, certamente influenciará no desenvolvimento da prática educativa.

Em sala de aula, os educandos(as) jovens e adultos, esperam encontrar, educadores(as) preparados para auxiliá-los na aquisição do conhecimento. Pessoas com capacidades para mediar e relacionar o conhecimento empírico e o científico com intuito de fomentar a construção de novos saberes. Especialmente na EJA, “tem que ter professores com mais paciência, porque na sala, os alunos são pessoas de mais idade. [...] tem que ter professores bem capacitados, que expliquem bem, [...] tem que ser pessoas bem entendidas mesmo” (EDUCANDO 8, entrevista realizada no dia 31/01/2017).

A sala de EJA é composta por pessoas ansiosas por compartilhar suas histórias. Vivências que entre erros e acertos, sucessos e insucessos estão carregadas de lições de vida, afinal em sua maioria são pais/mães de família, são adultos e jovens com uma trajetória de vida repletas de vitórias e derrotas, de êxitos e fracassos. Toda essa carga de experiências torna este grupo de pessoas, fonte inesgotável de saberes. Saberes que foram adquiridos nos momentos bons e ruins da vivência em sociedade. Ouvi-los e valorizá-los será de grande valia para os envolvidos neste processo educativo.

[...] eu procuro sempre ouvir. Tudo o que eles têm para me contar eu escuto. Daí a pouco eu falo vamos voltar, para o conteúdo que isso aqui é importante para vocês. Só que eu não deixo de escutar, porque muitas vezes eles vêm para contar isso pra gente e ouvir uma opinião nossa [...] muitas vezes eu penso assim, pode ser que não estejam em um bom dia. Eles podem estar desfocados na aula, porque estão com o pensamento em casa, porque teve um problema, e a partir da hora em que você escutou e você deu um bom conselho, muitas vezes você os motiva (EDUCADORA 1, entrevista realizada no dia 13/02/2017).

Ouvir os educandos(as) e contextualizar seus medos, suas angústias, desejos, sonhos e ambições é uma maneira de tornar as aulas mais interessantes, mais agradáveis e produtivas. Pois, o público de EJA é composto por pessoas que querem respostas imediatas. São

indivíduos que já perderam muito tempo na vida e estão na sala de aula em busca de informações diretamente ligadas às formas e maneiras de melhorar suas vidas, seja no âmbito financeiro, profissional e/ou social. Assim, “para os adultos, a situação de angústia diante da escolarização se agrava devido à urgência de prioridade de vida, de aquisição de conhecimento e de exigência de certificação pelo mercado de trabalho” (MATO GROSSO, 2010, p.203).

O retorno à sala de aula depois de anos de ausência, torna o/a estudante de EJA um educando(a) com maior grau de carência e sensibilidade. Isso aumenta a responsabilidade do profissional de educação junto à turma, de modo que, agradar ou desagradá-lo, muito tem a ver com a capacidade e criatividade para desenvolver sua ação pedagógica.

[...] tem uns professores que não são muito legais não. Tem uns professores que desanimam a gente também. Tem uns que não têm muita paciência para ensinar e como a gente ter pouco estudo, a gente se sente apavorada. Tem professores que não ensinam como a gente gostaria, não chegam perto, igual faziam os professores de antigamente que sentavam e conversavam com os alunos. [...] a gente às vezes fica nervosa e eles não têm paciência para explicar, a gente fica mais nervosa ainda (EDUCANDA 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017).

Atuar na EJA exige atenção aos detalhes, pois nem sempre fica claro por parte do educando(a) o que se espera do educador(a). Desse modo, compreender a realidade individual e coletiva, contextualizar o trabalho pedagógico fazendo o educando perceber a inter-relação existente entre o que se está estudando e os acontecimentos do seu dia a dia, servirá de motivação para mantê-lo na escola.

Para que não paire no ar o clima de descontentamento por nenhuma das partes envolvidas, é fundamental que haja uma boa interação entre os atores deste processo educativo. Contudo, isso só se torna possível “quando professor e alunos agem e a ação de um é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa; quando indivíduo e sociedade agem, determinando-se; quando sujeito e objeto agem, transformando-se em função dessas ações” (BECKER, 2007, p. 16). A interação entre os atores envolvidos no processo educativo, independente das funções desenvolvidas individualmente, abre caminhos para produção de novos conhecimentos. O ato educativo em uma unidade escolar, não está restrito ao profissional da sala de aula, mas a todos os profissionais de educação, ou seja, o vigia, a secretária, os técnicos administrativos, pessoal do apoio administrativo, os coordenadores, direção e outras pessoas que compõem o grupo de profissionais educadores da instituição escolar. Acreditamos que a responsabilidade por desenvolver um trabalho educativo, que alcance os objetivos propostos é de todos que trabalham na escola, pois, a relação de ensino

aprendizagem, independente de diploma universitário, acontece simultaneamente e através das relações humanas.

Sendo assim, apoiamos nos, no pensamento de Paulo Freire, quando este diz que:

Educar é um ato de amor onde mulheres e homens se entendem como seres inacabados prontos para aprender sendo que não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funde [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo (FREIRE, 1997, p. 79-80).

Todos que prestam seus serviços, através da escola devem desempenhar a função de educador(a), ou seja, devem ter como foco principal o desenvolvimento social, profissional e pessoal do indivíduo humano. Negligenciar com essa responsabilidade é deixar de cumprir sua obrigação para com a sociedade.

A modalidade EJA não é composta só por jovens e adultos. Ultimamente integram também este grupo de educandos(as), adolescentes que não frequentaram a escola na idade adequada à faixa etária, ou que mesmo frequentando, não obtiveram êxito no ensino regular restando-lhes a possibilidade de migração para EJA. Esta migração, nem sempre é vista com bons olhos pelos adultos e idosos, pois segundo eles “têm alguns que se comportam bem. Têm uns que dão um pouco de trabalho em sala, pois ficam fazendo barulho. Isso muitas vezes incomoda a gente” (EDUCANDA 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017).

Para os mais novos, esta diferença de idade, agregada às distintas formas de agir e pensar dos mais velhos, também é visto como fator que dificulta o relacionamento dos atores envolvidos no processo educativo. Segundo eles, os educandos(as) mais jovens “tem facilidades para aprender mais rápido. Já os mais velhos têm mais dificuldades de compreensão. [...] deveria ser feita alguma coisa para orientar essas pessoas de mais idade, isso poderia ajudar no relacionamento em sala’ (EDUCANDA 10, entrevista realizada no dia 03/02/2017).

Realmente, a diversidade de faixa etária em sala provoca a falta de consenso entre os estudantes. Se os mais jovens terminam as atividades com rapidez e atrapalham pelas conversas e brincadeiras, os mais velhos são apontados pelos mais novos como lentos em compreender o conteúdo e realizar as atividades.

[...] muitos alunos mais velhos não conseguiam acompanhar o conteúdo que o professor estava passando, então o professor tinha que ficar repetindo muitas vezes as matérias. [...] se não voltasse, as pessoas mais velhas não entenderiam e não faziam nada [...] eles não conseguiam acompanhar o raciocínio do professor [...] nós os mais novos, pegamos mais ligeiro a matéria e daí temos que ficar parados esperando os outros e isso é muito chato (EDUCANDO 9, entrevista realizada no dia 01/02/2017).

Este antagonismo vivido entre os educandos(as) na EJA, não se resume apenas a problemas relacionados com as diferenças de idades. Os elementos antagônicos presentes nesta relação são diversos e variados. É possível destacar as diferenças no modo de pensar e agir, questões culturais, formação pessoal, habilidades com os estudos, compromissos sociais e econômicos, e principalmente os projetos de vida que cada um está buscando realizar.

Embora, todos que frequentam a EJA estejam ali, por não ter concluído o ensino básico na infância ou adolescência, cada integrante do grupo de educandos(as), sabe quais são os reais motivos que os levaram de volta a sala de aula. Por isso, é fundamental compreender “que os alunos não vêm à escola apenas a procura da aquisição de um instrumental para uso imediato na vida diária, até porque parte dessas noções e habilidades de utilização mais frequentes no dia a dia, eles já dominam razoavelmente” (FONSECA, 2007, p. 51).

O jovem e o adulto, com idade de assumir compromissos e responsabilidades perante a sociedade da qual fazem parte retornam a escola pressionados por um sistema social que é excludente, mas que ao mesmo tempo em que exclui os que não correspondem à capacitação exigida pelo sistema, pode servir de estímulo, despertando no indivíduo a necessidade de lutar pela conquista de seus sonhos, e pela realização de seus desejos e ambições.

Desse modo acreditamos que, muitos buscam pela conclusão dos estudos, pois pretendem ascender social e economicamente uma vez que, com maior grau de escolaridade, maior será a possibilidade de ascensão financeira e social. Assim, muitos visam dar sequência aos estudos ingressando em uma universidade, com intuito de conseguir melhor posição social e intelectual. Porém, “outras motivações levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é ser valorizada, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal” (SOUZA, 2007, p.40).

Diante desta heterogeneidade, o docente ao desenvolver sua prática educativa perceberá a necessidade de criar estratégias metodológicas para agregar os integrantes da turma, promovendo o entendimento e a compreensão do assunto, que está sendo estudado. O educador(a) numa relação intercultural mediará a construção de novos significados para os saberes que estão arraigados nos indivíduos. Estes conhecimentos quase sempre são “adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho” (AOKI, 2013, p.07). Nesta interação o educador(a) promove um diálogo com base no conteúdo que está sendo trabalhado e nos saberes da realidade cotidiana dos envolvidos no processo educativo. Com as vivências dos sujeitos em sala e dos conhecimentos acadêmicos, o educador(a) problematizará os assuntos que serão debatidos, provocando a busca pela solução para os problemas, tendo o educador(a) a convicção de que,

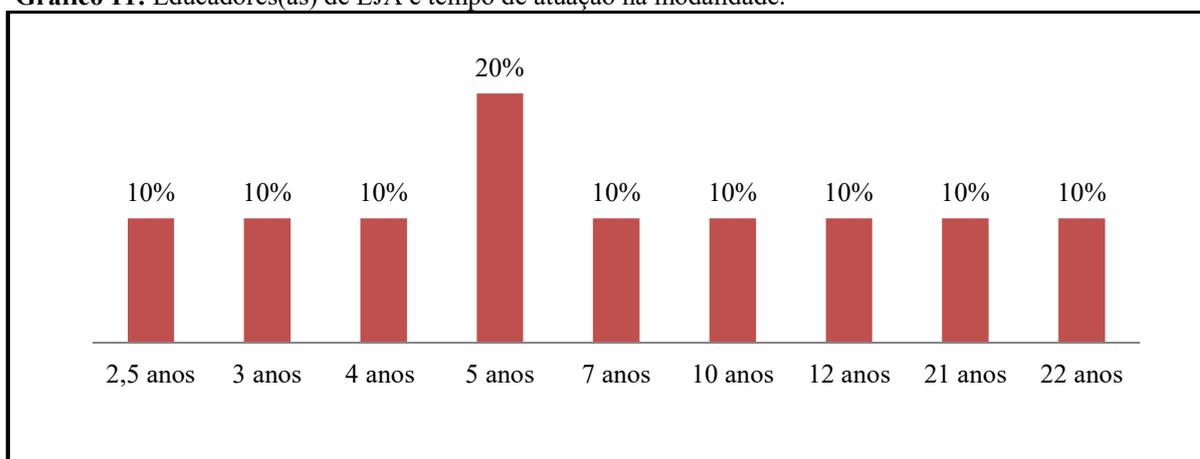
[...] para que um adulto em fase de escolarização possa compreender melhor a realidade que o cerca, agir de forma crítica e consciente, participar das mudanças e transformações que vêm ocorrendo no mundo ao seu redor, é necessário que todos os conhecimentos lhe sejam apresentados de forma problematizadora, buscando reflexão e conclusão (PRADO, 1999, p. 75).

O mesmo autor afirma que “é tarefa do professor estimular o interesse, procurando despertar o espírito científico, encaminhando as investigações e, dentro do possível, respondendo as indagações” (PRADO, 1999, p. 79). Ao participar das discussões, o grupo poderá debater assuntos dos quais são conhecedores e o educador(a) fará a mediação com base nos conhecimentos científicos, gerando novos conhecimentos e ressignificando os saberes existentes.

#### 4.4 Trabalho colaborativo: troca de experiências, produção de conhecimentos

Se a diversidade etária e cultural entre os educandos(as) chama a atenção, no grupo de educadores(as) não é diferente. Além das diferenças de idades entre os docentes, o tempo de atuação junto à EJA, é bastante heterogêneo. Se por um lado encontramos integrantes com pouca experiência em sala, temos também os que estão há vários anos trabalhando com a modalidade. O exemplo é uma educadora que há 22 anos trabalha com a educação de adultos. O gráfico a seguir demonstra a porcentagem dos educadores(as) em relação ao tempo de atuação na EJA.

**Gráfico 11:** Educadores(as) de EJA e tempo de atuação na modalidade.



Fonte: autor da pesquisa (2017)

Ao analisarmos os dados percebemos que em relação ao tempo de atuação junto à educação de adultos, o grupo de educadores(as) é bem heterogêneo. Esta diversidade de experiências representa uma significativa fonte de produção de novos conhecimentos. Pois, é no diálogo com os pares, no compartilhamento de experiências que novos saberes serão produzidos. É de fundamental importância envolver nesta troca de conhecimentos todos os

atores deste processo educativo, pois “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” (GADOTTI; ROMÃO, 2003, p. 74).

[...] a troca de experiência entre alunos e professores, a vivência de cada um é essencial. [...] a troca de experiências não só dos docentes, mas dos alunos, é muito importante não só para o professor, mas, para toda equipe da escola. Ouvir um aluno que traz sua bagagem, seu dia a dia, sua experiência, sua vivência, sua cultura, isso é muito importante não só para aquele momento na sala, mas para escola num todo (EDUCADORA 9, entrevista realizada no dia 23/02/2017).

Em relação aos educadores(as) a troca de experiências entre os colegas de profissão, a partilha de práticas e metodologias favorecem o desempenho da ação educativa.

São nesses instantes que são feitas as adequações, os ajustes nas estratégias e nas práticas metodológicas visando a execução de um trabalho capaz de suscitar no educando(a), a força que o impulse na busca de seus objetivos, aspirando uma vida digna e autônoma.

Ouvir os pares, educandos(as) e colegas de trabalho, tornará a ação educativa mais eficaz, pois o trabalho poderá ser direcionado, com base nas reais necessidades do grupo de indivíduos que participam da construção e reconstrução do conhecimento.

Em sala de aula, ao permitir e mediar o diálogo, o educador(a) abre a possibilidade de debates e discussões sobre assuntos relevantes para o desenvolvimento humano.

Essa série de discussões,

[...] com todos os seus desdobramentos, é fundamental nos processos de escolarização de mulheres e homens jovens e adultos (as), uma vez que levanta questões específicas que atingem sua visão de mundo, suas relações sociais, familiares, profissionais e sua ação no cotidiano, ampliando a capacidade de reflexão (CORRAL, 1999, p. 82).

No exercício da docência, esta relação de troca, de compartilhamento de conhecimentos e experiências se mostra cada vez mais necessária, pois é notório que os indivíduos aprendem uns com os outros. Nesta relação dialógica sempre haverá aprendizado, pois ao passo, em que se ensina também se aprende alguma coisa, uma vez que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.25). É na junção de saberes diversos que se desenvolve o conhecimento novo. Contudo, no que diz respeito aos educadores(as), na unidade escolar em que esta pesquisa foi realizada, existe um agravante que merece ser exposto aqui. Por se tratar de uma escola de ensino regular que atende a modalidade EJA e não ser especificamente um CEJA, os docentes que atribuem aulas com o público jovem e

adulto em um ano, não tem garantias de que no próximo ano voltarão a atribuir na mesma modalidade.

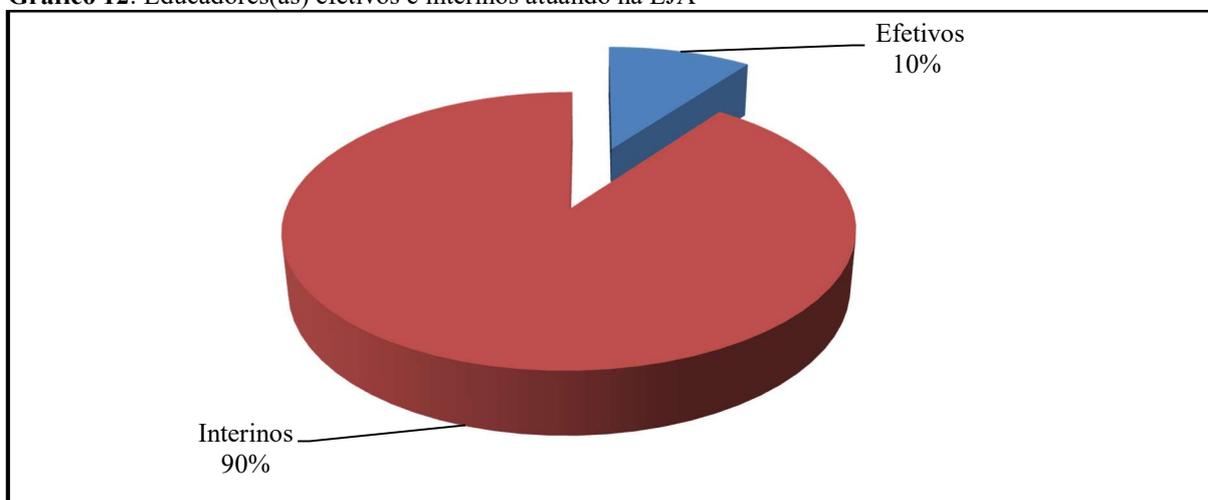
As razões para essa falta de continuidade se justificam especialmente por dois motivos: o primeiro como já mencionado é inerente a situação da escola, que, embora atenda a EJA, esta, não é um CEJA, de modo que os docentes efetivos e interinos podem atribuir suas aulas tanto na educação de adultos, quanto no ensino regular, onde a oferta é maior; a outra razão está no fato de que os educadores(as) que atuam na EJA, em sua maioria, não são efetivos.

São profissionais graduados nas diversas áreas do conhecimento, são educadores(as) capacitados para a docência, porém encontram-se na condição de interinos, ou seja, sem nenhuma garantia de continuidade na modalidade de ensino e até mesmo na escola. Estes profissionais não tem preferência para escolher as turmas em que gostariam de trabalhar, pois só participam da atribuição de aulas após a atribuição dos efetivos. O educador(a) contratado, como é chamado o interino, mesmo respeitando os critérios dos orientativos da Seduc para atribuição, completa a carga horária com o que “sobra” no quadro de atribuições da unidade escolar.

Desse modo, em um ano podem sobrar aulas na modalidade EJA e no outro ano não, o que dificulta a continuidade junto ao público jovem e adulto. Por não ter opção de escolha, muitos sem experiências com o público jovem e adulto acabam assumindo as turmas pela necessidade de trabalhar e não por afinidade com a EJA, o que pode comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido. Dos profissionais participantes desta pesquisa, a maioria absoluta é constituída por interinos. Estes atuam na modalidade EJA e no ensino regular.

O gráfico 12 ilustra a participação de interinos e efetivos na EJA em 2017.

**Gráfico 12:** Educadores(as) efetivos e interinos atuando na EJA



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Essa situação provoca uma instabilidade no grupo de profissionais envolvidos com a EJA, na escola Papa João Paulo II, pois a falta de continuidade é causa de desânimo e descontentamento em educandos(as) e educadores(as). Pois, como já citado nesta análise a relação entre docentes e discentes precisa ser de proximidade, de confiança e para isso acontecer a continuidade é fundamental.

Sabendo que na unidade escolar, o educador(a) que atua na EJA em um ano, nem sempre é o mesmo no ano seguinte, acreditamos que o diálogo, a reflexão e a troca de experiências sejam ainda mais necessários, pois é uma forma de colaboração entre os pares, e excelente oportunidade de mútuo crescimento, uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Contudo, essa não parece ser a realidade na escola em que este levantamento foi realizado, pois embora tenham surgido respostas de que há entre os colegas o diálogo sobre as situações vividas em sala, quando analisamos as falas individualmente, percebemos que nem todos estão dispostos a compartilhar os problemas e as soluções vivenciadas, “sempre tem aqueles que, não compartilham, vivenciam lá na sala de aula sozinhos. A gente não tem muito contato e isso é uma falha” (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 15/02/2017).

Observamos que o diálogo acontece de forma esporádica, nos encontros na Sala do Educador, nos conselhos de classe, nas confraternizações, na hora do lanche, porém sem a profundidade necessária para discussão e compreensão dos fatos.

Em nossa escola é complicado. A gente esporadicamente talvez converse com um professor ou outro que se tenha afinidade, até porque a maioria tem três períodos e os horários não batem, [...] nos municípios que têm os CEJAs deve ser mais fácil porque trabalham somente com esse público. Aqui todos os professores da EJA são professores da educação básica regular, isso dificulta um pouco. Realmente a discussão fica mais presa aos conselhos de classe quando vai discutir uma situação ou outra específica (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

O educador(a), ao assumir o compromisso com um grupo de indivíduos, que procura a escola para iniciar os estudos ou para concluir o ensino básico, deve compreender que estas pessoas já não têm tempo a perder. De modo que, os fatos relevantes devem ser discutidos e as ações desenvolvidas pelo corpo docente da unidade escolar, devem ser pensadas de modo objetivo, debatidas e contextualizadas com intuito de envolver o educando(a), para que este realmente se sinta parte do processo educativo. Neste contexto educacional acreditamos que,

[...] os educadores devem analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social estabelecendo uma proposta que considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem (LEMOS, 1999, p. 19).

Reforçamos aqui, a ideia de que compartilhar os acontecimentos mais significativos ocorridos em sala sejam eles, positivos ou negativos, discutir as práticas e estratégias metodológicas desenvolvidas e colocadas em ação é uma maneira de corrigir o que não está dando certo e evitar gasto de energia em ações que não se mostram eficazes. Quando os educadores(as) partilham entre si as ações que alcançaram êxitos, o ganho é sempre coletivo.

Outra questão interessante que abordamos nas entrevistas, está relacionada ao planejamento voltado para o ano letivo na EJA. Fizemos a indagação aos participantes, com intuito de compreender como é realizado este planejamento. Se a elaboração é exclusiva para o trabalho com a modalidade, ou as ações são desenvolvidas com base no planejamento curricular do ensino regular.

Alguns docentes foram enfáticos ao afirmar que “não existe um planejamento específico. Conforme a gente vai trabalhando, vai remodelando esse planejamento usado no regular. [...] a gente vai adequando conforme a necessidade e a capacidade de cada aluno (EDUCADOR 2, entrevista realizada no dia 14/02/2017). A maioria afirmou que o planejamento é praticamente um só, o que diferencia do ensino regular são as adequações realizadas,

[...] nas minhas disciplinas eu faço um planejamento só, porém o que eu trabalho na EJA, além de trabalhar de outra forma e algumas coisas que eu trabalho no regular eu não trabalho na EJA, [...] Os conteúdos, eu seleciono aqueles que estão mais adequados a realidade daquela turma. [...] não dá para trabalhar o que trabalha no regular, para trabalhar na EJA você tem que mesclar algumas coisas e selecionar aquilo que está ligado com o dia a dia do aluno. É bem flexível, sempre buscando temas atuais (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

O público infanto-juvenil, que frequenta o ensino regular, conforme já abordamos aqui é muito diferente do jovem e adulto. As perspectivas, os sonhos, as ambições, os objetivos, as motivações para frequentar a escola são outras. Não sendo aconselhável a utilização dos mesmos planejamentos de curso e aulas para grupos tão distintos. A realização de planejamentos específicos para EJA é primordial para o desenvolvimento de um trabalho educativo eficiente.

Ao planejar as ações anuais, semanais e/ou diárias, o objetivo deve ser sempre a aprendizagem efetiva do educando(a). É o planejamento que direcionará as ações que serão desenvolvidas, junto ao público desta modalidade de ensino. Por isso deve ser adequado à modalidade e, sobretudo, não pode ser estático, pronto e acabado. Pelo contrário, o planejamento deve ser flexível, podendo ser alterado sempre que necessário. Para obter êxito na prática educativa, ao planejar as aulas, o educador(a) “precisa levar em conta as exigências

do contexto social no qual estão inseridas, as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades” (CALHÁU, 1999, p. 53).

Ao elaborar o planejamento,

[...] o professor deve ter sempre em mente de que o seu papel é o de agente de transformação social e como tal pode, pela educação, combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Cabe ao professor construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser social (JATOBÁ, 1999, p. 95-96).

De acordo com as afirmações de alguns educadores(as), o planejamento para as aulas de EJA devem ser realizados com a participação dos educandos(as), pois para alcançar os objetivos que visam transformar o indivíduo, garantindo a este, liberdade e autonomia, o planejamento deve atender as necessidades dos mesmos. Mais uma vez, fica evidente a importância de saber ouvir os atores deste processo educacional.

[...] o planejamento para Educação de Jovens e Adultos são os próprios alunos que vão direcionando. Eu não posso seguir a risca um planejamento, uma matriz curricular que está ali. Eu tenho a matriz curricular como uma base, mas o planejamento diário, os conteúdos eles vão sendo adaptados de acordo com a necessidade e o interesse, aquilo que o aluno demonstra querer saber é que deve ser trabalhado (EDUCADORA 9, entrevista realizada no dia 23/02/2017).

É imprescindível ao educador(a) apoiar-se na matriz curricular para respaldar cientificamente as atividades educativas que serão planejadas e implementadas junto ao grupo de educandos(as). Porém, tão importante quanto à matriz curricular é o ato de ouvir os envolvidos neste processo educativo. Assim, ao planejar “deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica” (GADOTTI; ROMÃO, 2003, p. 120-121).

Com base nas falas dos docentes e teóricos que dialogam conosco nesta análise, entendemos que é no dia a dia em sala, no contato com os estudantes, na troca de experiências com os colegas, na contextualização da teoria, na implementação da ação educativa, que o planejamento vai sendo moldado.

Eu começo sempre trazendo para realidade prática dos alunos, não adianta trabalhar só a teoria que está no livro. Eu pego o conteúdo dos livros didáticos e trago para realidade dos alunos, cito exemplos do dia a dia, do trabalho deles, das relações sociais [...] busco sempre isso e eles me ajudam a compreender o que devo abordar, vou perguntando e eles vão me respondendo, me explicando, e eu aproveito e explico para a turma toda, de maneira ampla sem detalhes individuais, e eles acabam se interessando. [...] na EJA são pessoas mais experientes, com mais idade e experiências que eu. Em termos de conhecimentos populares tem muitas coisas que eles sabem mais que eu que sou a professora (EDUCADORA 8, entrevista realizada no dia 22/02/2017).

A prática educativa na EJA será mais eficiente sempre que contar com a participação ativa dos atores envolvidos no processo educativo. A valorização dos saberes culturais, a interação entre os pares e a contextualização do conteúdo curricular, ligando-os aos fatos do cotidiano oportuniza a construção de novos significados para os conhecimentos existentes. Por isso é importante que o educador(a) problematize os saberes empíricos, buscando

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes (FREIRE, 1997, p.30).

Abordar junto aos educandos(as), assuntos que são necessários para ampliar o conhecimento global é extremamente importante, afinal vivemos em um mundo globalizado em que somos cobrados sobre os mais variados assuntos a todo instante. Com a modernização dos meios de comunicação, as informações estão disponíveis e de fácil alcance praticamente a todas as pessoas, de forma quase que instantânea. Em sala de aula é fundamental discutir os fatos e acontecimentos que envolvem os seres humanos.

Ao realizar este trabalho educativo, a compreensão será mais eficaz se o educador(a) conseguir relacionar o assunto em discussão com o contexto em que o educando(a) está envolvido.

#### **4.5 Entre idas e vindas: as causas da evasão na EJA**

Frequentar a escola, depois de um dia cansativo de trabalho e compromissos, não é a alternativa mais agradável para o público composto por jovens e adultos trabalhadores, uma vez que este, devido à organização da grade curricular, deverá permanecer por um período de 4 horas no ambiente escolar.

Neste espaço de tempo em que ficará na escola, o educando(a) será instigado a desenvolver uma série de atividades como: ler, escrever, debater diversos assuntos, resolver questões de matemática, química, física, filosofia, sociologia e muitas outras ações ligadas ao currículo escolar. Estes conteúdos nem sempre são contextualizados, o que fatalmente poderá causar desânimo e desinteresse no/a estudante.

Para que o/a estudante jovem, adulto e o idoso permaneçam em sala de aula, estes precisam encontrar na escola, algo atraente, capaz de mantê-los ali, ou seja, conteúdos, estratégias metodológicas, práticas educativas que os motivem, afinal passar horas convivendo com realidades e histórias diferentes, quando poderiam estar em casa com a família, descansando, é visto por muitos indivíduos como algo estafante e enfadonho.

Para muitos educandos(as),

A escola não se apresenta como lugar de alegria ou de aprendizagem criativa: privilegia a seriedade, a formalidade. Sua marca fundamental é a exigência frequente e intransigente do silêncio, do comportamento passivo, da obediência, assentada em métodos didáticos anacrônicos, transformando-se em um espaço desmotivador e desinteressante [...] (HADDAD, 2002, p.89)

Propiciar ao educando(a) a oportunidade de participar ativamente da relação de ensino-aprendizagem levando-o a perceber a importância deste processo educativo para sua vida em sociedade é uma forma de fomentar a busca por novos conhecimentos e evitar o abandono escolar.

Os vocábulos desistência, abandono e evasão, muitas vezes usados para fazer referência àqueles que deixaram de frequentar a escola antes de concluir o ano letivo, têm valor semântico semelhante, pois de acordo com o dicionário Aurélio (2017 on-line), estas palavras, entre outros significados têm sentido de renúncia, sair sem intenção de voltar e fuga, respectivamente.

Desse modo é possível afirmar que a evasão escolar “é o abandono da escola antes do término de um curso” (ÁVILA, 1992, p. 273), ou seja, a evasão escolar fica caracterizada quando o educando devidamente matriculado deixa de frequentar a sala de aula e não retorna no ano seguinte (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2001).

No contexto desta investigação utilizamos a expressão evasão escolar atribuindo a ela o sentido de que, para ser considerado evadido da unidade escolar é necessário que o indivíduo tenha sido devidamente matriculado na instituição educacional e não tenha concluído os estudos, deixando de frequentar a sala de aula no começo, no meio ou poucos dias antes do término do ano letivo.

Com esta definição buscamos interpretar e compreender as falas dos participantes desta investigação científica, com intuito de observar às possíveis causas da evasão escolar, na EJA, na escola Papa João Paulo II, em Itaúba/MT.

Através das indagações dirigidas aos sujeitos durante a realização das entrevistas, previamente autorizadas, objetivamos saber quando iniciaram os estudos na EJA e conseqüentemente quando deixaram de frequentar a escola nesta modalidade. Nossa intenção a priori foi compreender se houve apenas uma interrupção no processo educacional ou se esta ação se repetiu em outras oportunidades e os motivos que levaram à evasão.

Diversas foram as informações obtidas com as respostas. Entre os indivíduos, uns começaram a frequentar a escola e abandonaram há mais tempo, outros, um pouco mais recente, porém todos por diversas vezes efetuaram a matrícula, não concluíram o ano letivo e

o resultado foi a evasão escolar. “Iniciei em 1995, mas não terminei. Abandonei e só voltei em 2015, mas desisti também e não voltei mais” (EDUCANDO 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017). Neste caso, o educando demorou cerca de 10 anos para retornar à sala de aula, e ao retornar não teve condições de dar sequência.

Outro, afirmou que iniciou os estudos na EJA “em 2009, quando eu estudei a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Quando eu fui para o primeiro ano eu já parei. Depois eu já retornei outras vezes para escola, mas abandonei de novo [...] Faz uns 4 anos que não volto mais para escola (EDUCANDO 9, entrevista realizada no dia 01/02/2017)”.

Nas conversas com os educandos(as) evadidos, percebemos a existência de uma intensa movimentação, no sentido de ir e vir, ou seja, de matrículas e desistências. Alguns indivíduos praticamente fazem suas matrículas todo início do ano, frequentam por um curto espaço de tempo e abandonam a escola no decorrer do ano letivo, “eu sempre começava e abandonava. Desisti pela última vez em 2015. No ano passado, não fiz a matrícula, mas este ano vou fazer de novo” (EDUCANDO 4, entrevista realizada no dia 19/01/2017).

O educando(a) de EJA integra esse grupo de pessoas, pois não conseguiu concluir os estudos básicos na infância e adolescência, quando este, não tinha os compromissos que hoje a vida adulta lhe impõe. Agora diante de todos os compromissos sociais (família, filhos, trabalho, amigos, lazer e muitos outros), o estudo não assume lugar prioritário em sua vida, sendo muitas vezes colocado em segundo ou terceiro plano, numa escala de preferências.

Assim quando o educando(a) retorna à sala de aula, seja motivado por questões pessoais ou profissionais, ou mesmo, como tentativa de recuperar o tempo escolar perdido, este tem forte tendência a desistir no momento em que surgem os primeiros desafios. Podemos observar essa realidade nas falas de alguns sujeitos entrevistados “parei, não conclui. Fiquei na escola só três meses” (EDUCANDO 6, entrevista realizada no dia 25/01/2017); “Parei em 2015, fiquei uns dois meses e parei” (EDUCANDO 7, entrevista realizada no dia 20/01/2017); “eu parei em 2013, faltavam 2 meses pra terminar o ano letivo” (EDUCANDA 5, entrevista realizada no dia 23/01/2017). Notamos que estas pessoas travam internamente uma batalha entre o querer concluir os estudos, ao menos na educação básica, e o conseguir manter-se na escola até a conclusão das etapas. Os educandos(as) participantes desta pesquisa foram unânimes em afirmar que por diversas vezes realizaram suas matrículas na EJA e desistiram antes da conclusão do ano letivo.

Sobre as causas que motivam a evasão escolar, vários apontamentos foram feitos. Os principais motivos que influenciam a evasão escolar na EJA, de acordo com os sujeitos pesquisados são: o comportamento de alguns educandos(as), especialmente os mais jovens e

os adolescentes; a falta de interesse por determinadas disciplinas; local de trabalho que fica distante da escola, como é caso de quem trabalha em fazendas da região; a relação familiar envolvendo cônjuges e filhos; horário de início e término das aulas; a metodologia utilizada em sala; o despreparo para atuar com a modalidade e o comportamento de alguns educadores(as); dificuldades para compreender os conteúdos e acompanhar o ritmo dos colegas; a busca por emprego; o cansaço devido à jornada de trabalho, e muitos outros fatores que, sozinhos ou combinados causam desânimo e desinteresse, culminando com a evasão escolar.

Como podemos observar são diversos os motivos que podem levar o estudante a evasão escolar na educação de adultos. Assim, vindo ao encontro do que foi levantado com a pesquisa, Pinto (1982) destaca os principais motivos que podem favorecer a evasão escolar:

- 1º) cansaço natural dos alunos, após um dia de trabalho, impedindo frequência regular e atenção às aulas;
- 2º) falta de professores devidamente especializados para o ensino elementar a adultos, de vez que as escolas normais têm como mira especial o ensino a alunos;
- 3º) falta de material didático variado e ajustado aos interesses e necessidades do estudante adulto;
- 4º) instabilidade do local de trabalho, especialmente no caso das domésticas e dos operários em construções, que abandonam a escola onde estavam para não enfrentarem o preço demasiadamente alto das passagens, quando têm que procurar emprego em lugar distante (p. 119).

Outras causas também podem influenciar significativamente a decisão do educando(a) em deixar de frequentar a sala de aula. Para fins desta análise destacamos:

- Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc.;
- Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.;
- Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.;
- Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc. (FERREIRA, 2001, p. 33).

As causas e motivos elencados aqui justificam o constante movimento de ida e vinda realizado pelos indivíduos que frequentam a EJA. Estes, mesmo tendo convicção sobre a importância da capacitação, do aprendizado de novos saberes, da construção e reconstrução do conhecimento, diante dos obstáculos, não encontram forças para persistirem até alcançar êxito escolar.

Os autores nos levam a entender que “a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente. Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola” (FERREIRA, 2001, p. 33).

Analisando os documentos sobre a EJA na instituição educacional, observamos que nos 10 anos (2007 – 2016) em que a instituição atendeu o público desta modalidade de ensino, as idas e vindas foram uma constante na história escolar destes sujeitos.

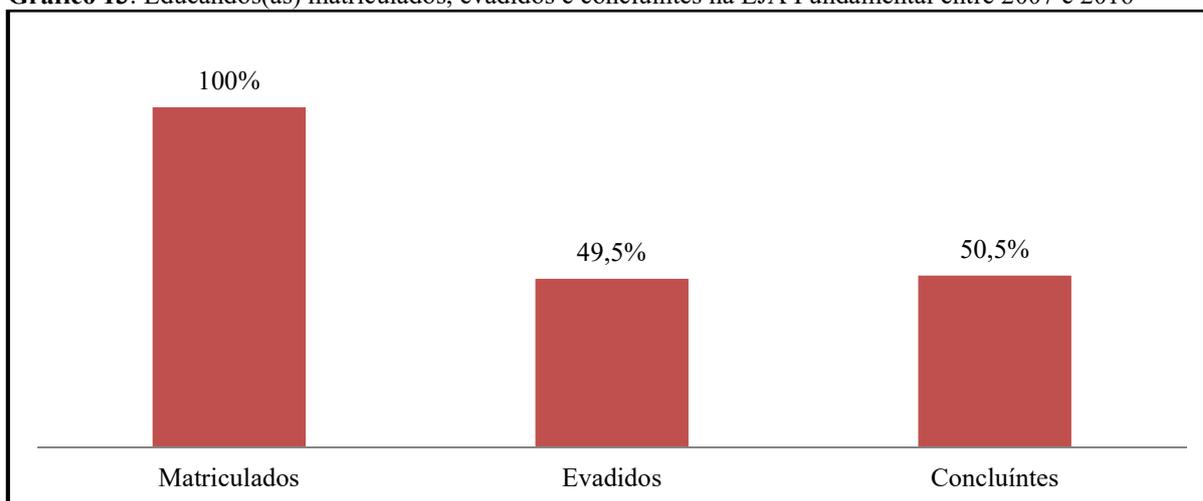
É válido dizer que usamos o ano 2016 como limite para esta pesquisa, uma vez que o ano 2017 está em curso, não sendo possível incluir os dados deste ano nesta investigação científica.

Ao realizarmos um levantamento nos números de pessoas que foram matriculadas na EJA neste período, chegamos a uma realidade preocupante. Somando os 8 anos em que a escola contou com número necessário de educandos(as), para a abertura de turmas na EJA fundamental, em 2012 e 2013 não houve indivíduos suficientes, foram matriculados 610 pessoas, o que representa uma média de 76 estudantes matriculados por ano, todos aptos a frequentar a sala de aula.

Contudo, os números da evasão são assustadores. Neste período, dos matriculados, 302 abandonaram a escola antes da conclusão do ano letivo. Estes números são significativos, pois representam a evasão de quase metade dos indivíduos matriculados entre 2007 e 2016, no ensino fundamental na modalidade EJA.

O gráfico abaixo apresenta em porcentagens os números que representam o trânsito destes educandos(as), entre o ingresso na instituição educacional e a desistência dos estudos.

**Gráfico 13:** Educandos(as) matriculados, evadidos e concluintes na EJA Fundamental entre 2007 e 2016



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

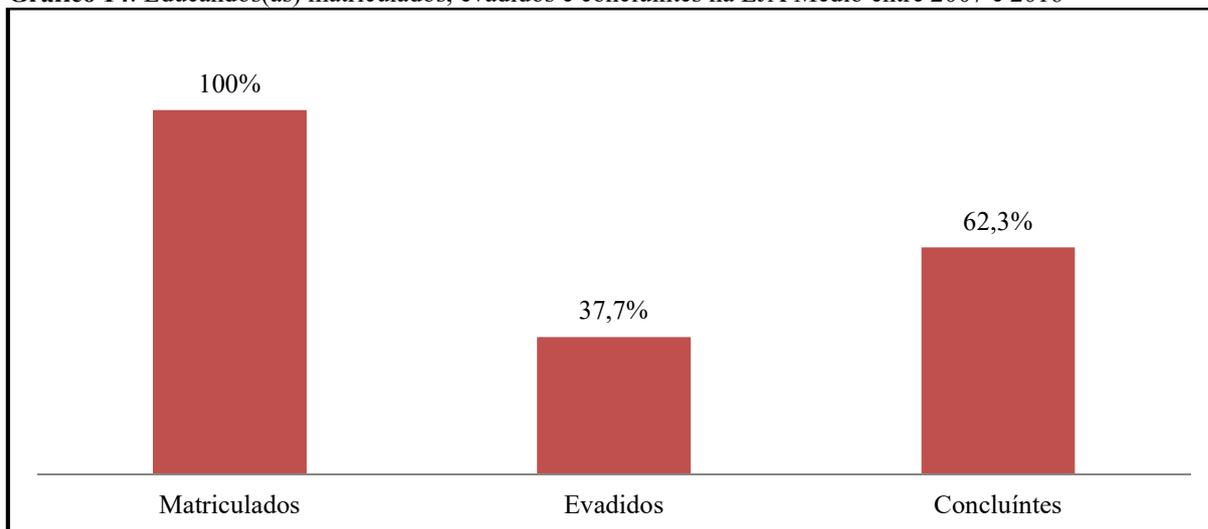
No ensino médio, o número de pessoas que abandonaram a sala de aula antes da conclusão do ano letivo neste período de 10 anos, também carece atenção por parte dos envolvidos com a modalidade educativa.

Neste intervalo foram matriculadas 777 pessoas para cursar a última etapa do ensino básico, uma média de mais de 77 pessoas por ano. Vale registrar que diferentemente do

ensino regular, neste período de 2007 a 2016, sempre foram formadas turmas para o ensino médio de EJA, pois havia procura suficiente. No entanto, do total de matriculados, 293, ou seja, mais de um terço dos matriculados desistiu de estudar e não concluiu o ano letivo.

Conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

**Gráfico 14:** Educandos(as) matriculados, evadidos e concluintes na EJA Médio entre 2007 e 2016



**Fonte:** autor da pesquisa (2017)

Estes números, mesmo mais discretos no ensino médio, são números que nos preocupam e deixam claro que alguma coisa precisa ser feita para combater a evasão na escola onde esta realidade foi detectada.

É preciso refletir sobre estes dados e promover ações com intuito de transformar a realidade que está posta, pois,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE 1996, p.85-86).

Como sujeitos envolvidos no processo educativo continuamos nossa busca por entender as causas da evasão na EJA, na unidade escolar pesquisada. Sendo assim, analisamos as respostas sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos educandos(as) para frequentar a sala de aula e os desafios vividos pelos discentes e docentes na relação de ensino-aprendizagem. Objetivamos saber também, qual a influência destes desafios na evasão escolar.

A começar pelos grupo de discentes, entre os fatores que causam a evasão estão a necessidade de trabalhar e conseqüentemente o cansaço, depois de uma jornada de trabalho.

Um fator que apresenta grande relevância, no momento em que o cidadão decide se continua frequentando a escola ou desiste de frequentá-la, é a necessidade de estar inserido no mercado de trabalho, “a necessidade de trabalhar, para obter renda, normalmente única, estimula a evasão, porque dificulta conciliar o estudo ao trabalho e necessidade financeira [...]” (SOARES, 2007, p. 42). Por ser uma localidade pequena e não oferecer grandes oportunidades, o sujeito trabalhador, que precisa honrar seus compromissos perante a sociedade, se vê forçado a deixar a cidade em busca de emprego, trabalhar em locais distantes da unidade escolar ou em horários que impossibilitam frequentar a sala de aula seguindo o cronograma estipulado pela escola “a questão que eu trabalhava mais na zona rural, [...] o trabalho rural impede de frequentar a escola porque é longe e a gente fica a semana toda na fazenda, ai não tinha como vir” (EDUCANDO 4, entrevista realizada no dia 19/01/2017).

Aqueles que conseguem permanecer no município, trabalhando no perímetro urbano, se submetem a serviços braçais, que devido ao grau de dificuldades para realizá-los, causam extremo cansaço e esgotamento físico. Estes estudantes em sala de aula não encontram ânimo para participar da rotina escolar “a gente que trabalha o dia inteiro e que vai pra escola, [...] Poxa! Passei o dia inteiro trabalhando de pedreiro, o dia inteiro batendo martelo, marreta, com uma colher de mexer massa de cimento na mão, aí, como é que vou aguentar [...] (EDUCANDO 8, entrevista realizada no dia 31/01/2017).

Como a maioria dos educandos(as) no município trabalha em serviços braçais, do tipo madeireiras, construção civil, agricultura, domésticas, zeladoras e comércio em geral, o cansaço foi apontado como um dos principais fatores que dificultam a participação nas aulas,

[...] você trabalha o dia inteiro e de noite ter que encarar uma sala de aula é difícil. A gente mexe com muito serviço pesado e na escola as mãos chegam doer de tanto escrever, [...] eu sou bem ruim pra leitura e tinha muita leitura, embananava muito na hora de ler, aí complicava mais. [...] deveria passar menos coisas no quadro, acredito que a gente aprendia mais, acho que deveria explicar mais, por exemplo, na matemática passar algumas contas, explicar melhor, numa leitura desse uma explicação melhor para a gente ler certinho (EDUCANDO 8, entrevista realizada no dia 31/01/2017).

Após um dia intenso de trabalho, o indivíduo está exausto e tudo que ele quer é repousar, muitas vezes já pensando nos compromissos do dia seguinte. Desta forma, encontrar ânimo para frequentar a sala de aula não é das missões mais fáceis. No caso das mulheres, além do trabalho exercido profissionalmente, muitas delas, também são mães, esposas, donas de casa e nem sempre contam com apoio dos integrantes da família (esposo e filhos) na realização dos afazeres domésticos, tendo que arcar com todo o serviço.

No mercado de trabalho, estas mulheres desempenham funções como vendedoras ambulantes, auxiliares no comércio local, zeladoras, manicure e pedicure, babás e empregadas domésticas.

De acordo com as entrevistadas, a cansaço e as responsabilidades com a família é o que influencia a desistência da escola. Estas educandas, após um dia de expediente no serviço profissional e as responsabilidades do lar, não encontram ânimo para ir à escola e participar de várias horas de aulas.

Assim, como também é o caso do público masculino, para as mulheres a maior dificuldade em frequentar a escola é o

[...] cansaço mesmo. Muito cansaço chegava muito tarde do trabalho, [...] as tarefas que passavam pra fazer em casa, não dava tempo, daí eu desanimei, [...] fui perdendo a vontade de ir, muita canseira, sono à noite por causa de trabalhar de doméstica o dia todo, [...] A questão de ser dona de casa atrapalha um pouco também, a gente deixa os filhos em casa pra ir para escola, a gente fica o dia todo fora e a noite também, isso atrapalha um pouco (EDUCANDA 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017).

Este cansaço citado pelos educandos(as) que dificulta a participação nas aulas, também é visto pelos educadores(as) como empecilho para o desenvolvimento eficiente das atividades educativas na EJA. Segundo os docentes, muitos estudantes “chegam cansados na sala de aula. Como eles trabalham o dia inteiro, muitos chegam exaustos, desanimados, chegam atrasados e querem ir embora mais cedo (EDUCADORA 6, entrevista realizada no dia 25/01/2017)”. E, há o entendimento entre os profissionais, de que o cansaço causado pela execução das funções ligadas ao trabalho pode ser decisivo para evasão na EJA, “alguns desistem por causa do trabalho, o cansaço” (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 18/01/2017).

No mundo capitalista em que vivemos, onde o indivíduo é integrante de uma sociedade consumista, na maioria das vezes tende a valorizar seus semelhantes pelo poder aquisitivo. A necessidade de ingressar e permanecer no mercado de trabalho, o cansaço devido a execução das funções laborais e a impossibilidade de conciliar o trabalho e os estudos aparecem entre os principais fatores responsáveis pela evasão escolar (ROCHA, 2011; NOGUEIRA, 2012; MOREIRA, 2012; ARAUJO, 2012; FARIA, 2013).

Ao deparar-se com esta situação em que seu público, a qualquer momento, pode abandonar a escola, o educador(a) precisará usar técnicas metodológicas para encorajar este educando(a) trabalhador, que está ali por necessidades impostas pela sociedade, a perceber que as conquistas resultantes de seus esforços serão significativas para sua vida. Caso contrário dificilmente este permanecerá na escola até a conclusão do ano letivo.

O trabalho do corpo docente da unidade escolar será essencial para o cumprimento da missão de sensibilizar o indivíduo, sobre a importância de dar sequência aos estudos.

A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação. Os docentes se comprometem, assim, com uma metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito. Se esta relação dialética com o conhecimento for de fato significativa, então as metodologias escolhidas foram adequadas (PARANÁ, 2006, p. 40).

Diante do exposto, é preciso ficar atento ao planejar as ações pedagógicas que serão colocadas em prática entre os pares, para que estas não se tornem mais uma fonte de desmotivação.

Outro fator relevante, que dificulta a participação e conseqüentemente eleva o índice de evasão na EJA, está ligado ao longo tempo que os indivíduos se ausentaram da escola. Muitos que estão retornando ao ambiente escolar, há anos não mantinham contato com a sala de aula. Então, de repente este jovem, o adulto e o idoso percebem-se frequentando o espaço escolar, onde praticamente tudo é novidade.

É natural que a incerteza, o medo, a vergonha de não compreender o que está sendo discutido, causam angústia e aflição, “eu sentia desafiada por causa das tarefas, só tenho a segunda série e já fui para quinta série. Eu não sabia fazer as tarefas que passavam [...] às vezes eu ficava meio apavorada. Um dia de prova mesmo eu cheguei a chorar, pois eu não sabia fazer [...]” (EDUCANDA 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017). Uma parte significativa destes educandos(as) demonstra ter grandes dificuldades em compreender os conteúdos apresentados pelo educador(a), especialmente se a discussão partir para o campo teórico e descontextualizado.

Conforme as respostas obtidas junto aos pesquisados, o grande desafio está no “que eles passam hoje em dia, que a gente nunca estudou, se estudou faz bastante tempo e o que eles passam hoje aí é complicado para a gente fazer, [...]” (EDUCANDA 6, entrevista realizada no dia 25/01/2017).

Para a pessoa que ficou por anos distante dos livros e suas teorias, das fórmulas, das construções semânticas e sintáticas, ao deparar-se com um mundo de novidades intelectuais, este indivíduo possivelmente ficará assustado, sentindo-se deslocado de sua zona de conforto.

Perante um público portador de experiências adquiridas na vivência com os pares no cotidiano social, porém com baixa escolarização, os conteúdos trabalhados, sob a mediação do educador(a), precisam de boa contextualização para fazer sentido. Caso isso não ocorra, a

compreensão e assimilação por parte do educando(a) ficará prejudicada e fomentará a sensação de fracasso e incapacidade diante de tanta novidade.

Com objetivo de promover no educando(a), o desenvolvimento social e intelectual, levando-o a refletir e agir criticamente sobre o meio em que está inserido, os fatos e acontecimentos do dia a dia precisam ser problematizados. Através da inter-relação, entre o saber empírico e o conhecimento científico, novos significados serão produzidos.

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados [...] Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p.16)

Atuar na docência junto à EJA é direcionar as práticas educativas com foco na educação popular. Isso requer do educador(a) atenção ao cotidiano, pois o conhecimento é desenvolvido a todo instante e em todo lugar.

Participar do processo educativo na EJA é realmente desafiador. Se para os educandos(as), existem vários fatores que dificultam dar sequência aos estudos, para os educadores(as), grandes são os desafios, pois diante de pessoas com características tão diferentes, aumenta a responsabilidade do profissional da educação, uma vez que este terá o compromisso de mediar, os distintos saberes empíricos, relacionando-os com os conhecimentos científicos, num constante processo criativo.

Neste processo, discentes e docentes “são coautores do processo ensino aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científicos-culturais propostos pela escola” (GASPARIN, 2005, p.02).

A eficácia desta relação está condicionada à criatividade dos atores envolvidos, ou seja, indivíduos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2000, p.29).

A diferença de idade entre os educandos(as) pode ser caracterizada como um dos elementos que podem atrapalhar o progresso educacional do estudante matriculado na EJA. De um lado estão às pessoas com mais experiências de vida. São senhores e senhoras que reclamam do comportamento de grande parte dos mais novos. Segundo estes, os jovens e especialmente os adolescentes tumultuam as aulas com brincadeiras, conversas e uso de

aparelhos celulares. Muitas vezes, estas atitudes fazem o educador interromper a aula para chamar a atenção destes.

Uma das senhoras educandas disse que sua

[...] maior dificuldade em sala de aula é quando tem jovens junto com os adultos, porque os jovens muitas vezes atrapalham o estudo dos adultos, porque eles não querem saber de estudar [...] Atrapalham em termos de conversas, e na interação em sala, pois muitas vezes as ideias dos jovens não batem com as ideias dos adultos (EDUCANDA 3, entrevista realizada no dia 18/01/2017)

Outro educando disse,

[...] eu parei de estudar, era muita bagunça na sala, às vezes eu queria ficar meio na minha, queria ficar quieto e prestar atenção e não dava, [...] tipo assim, aquelas pessoas que não trabalham durante o dia, aí chega à noite e querem se aproveitar dos outros que trabalham durante o dia e vão para escola e querem ficar quietos estudando. Então a gente acaba desistindo (EDUCANDO 1, entrevista realizada no dia 11/01/2017).

O jovem e o adolescente com a energia peculiar de suas idades, muitas vezes compreendem e assimilam os conteúdos com maior rapidez e facilidade, diferentemente dos adultos e idosos que apresentam muitas dificuldades para desenvolver as atividades propostas, exigindo do educador(a), atenção individual. Enquanto o educador(a) atende individualmente o adulto e o idoso, o jovem e o adolescente tendem a conversar, a circular pela sala, usar o telefone celular, entre outras atitudes que são reprovadas pelos que ainda estão desenvolvendo as atividades, pois, segundo estes, o comportamento dos mais novos atrapalha a concentração.

Os educadores(as) também destacam esta relação como um obstáculo a ser superado.

A sala de aula na EJA é composta por pessoas de idades diferentes, alguns conseguem pegar mais rápido o conteúdo, outras você tem que explicar mais vezes, tem que ir à cadeira, passar vários exercícios no próprio caderno para pessoa conseguir entender. Ainda tem aquela questão, por exemplo, se uma pessoa de mais idade vem na aula, tem lá aquela pessoa mais jovem que vai ficar incomodando, ele vem hoje, amanhã ele não vem mais [...] (EDUCADORA 8, entrevista realizada no dia 22/02/2017).

De acordo com os profissionais, o adulto que chega à escola, depois de ter trabalhado pesado por 8 horas ou mais, fica descontente quando os mais jovens tumultuam a aula.

[...] os alunos que são pais de família que passaram 8, 10, 12 anos ou mais fora da escola e de repente se veem em um mundo em que a educação escolar está sendo exigida para tudo [...] estes pais de família chegam cansados, pois trabalham em serraria, em fazenda, na agricultura [...] chegam à sala de aula e encontra entre os colegas jovens de 14, 15, 16 e 17 anos, que não terminaram o estudo no ensino regular, jovens que vêm para brincar, atrapalhar, andar no corredor, gritar na sala de aula, fazer tititi, mexer no celular e o professor tem que interromper a aula a cada cinco minutos para chamar a atenção deles, então os adultos se sentem perdidos (EDUCADORA 1, entrevista realizada no dia 13/02/2017).

Se os adultos sentem-se incomodados com a presença e atitudes dos jovens e adolescentes, estes também argumentam negativamente sobre o assunto. Os jovens ouvidos nesta pesquisa afirmam que os mais velhos, adultos e idosos, são lentos para compreender as explicações e executar as atividades propostas pelo educador(a). Desse modo ao terminar primeiro os mais novos, jovens e adolescentes, precisam aguardar um tempo pela conclusão dos demais que ainda estão desenvolvendo as atividades. É esse tempo de espera que favorece a distração.

Para os jovens e adolescentes,

O problema é que na EJA eles sempre colocam gente nova e gente de mais idade, e as pessoas de mais idade têm mais dificuldades pra entender a matéria [...] Então eles não conseguem acompanhar [...] quem é mais novo, pega o conteúdo logo de início, uns que já estavam estudando, outros que tem a mente aberta e tem pessoas de idade que não sabem nem escrever o nome direito, daí eles têm mais dificuldades. O professor fica gastando mais tempo ensinando eles e nisso os outros fazem bagunça (EDUCANDO 9, entrevista realizada no dia 01/02/2017).

Na convivência com o grupo, o educador(a) percebe claramente esta relação antagônica, contudo entende que,

[...] cada ser humano tem suas particularidades, [...] tem sempre grupos em que são pessoas de mais idade, com seus 30, 40, 50 anos ou até com mais idade, que querem vir e estudar para concluir seu ensino médio, até para melhorar um pouco seu salário na empresa. E essa juventude é diferente, tem outro ritmo. Eu acho que não é culpa deles, é coisa da idade. Então, às vezes brincam bastante, falam alto e acabam atrapalhando os demais (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

Realmente, nos últimos anos, a EJA tem sofrido uma grande procura por parte de jovens e adolescentes que por diversas razões não alcançaram êxito no ensino regular e veem nesta modalidade uma forma de concluir o ensino básico.

A pesquisa realizada por Santos (2013), constatou que o fenômeno está cada vez mais presente nesta modalidade de ensino, em alguns casos os jovens e adolescentes chegam a ser o maior número de indivíduos em sala. O que preocupa é que o ingresso destes indivíduos na modalidade continua crescendo consideravelmente. Entre 2012 e 2013 período em que a pesquisa foi realizada, a inserção de sujeitos com idade entre 15 e 24 anos na Educação de Jovens e Adultos, teve aumento de quase 12%.

De acordo com a pesquisa a convivência entre os pares tem gerado alguns conflitos e dificultado as ações docentes. Segundo a autora as discussões sobre o rejuvenescimento na educação de jovens e adultos, destacando a diversidade cultural e geracional, vêm acontecendo gradativamente no cenário educacional. Esta enfatiza que muito precisa ser discutido no intuito de entender esse fenômeno.

No que diz respeito a esta relação entre pessoas de idades diferentes, acreditamos que pode ser positiva e muito proveitosa, uma vez que tanto o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, têm conhecimentos que poderão ser utilizados em sala, com objetivo de problematizar um tema e promover uma rica discussão. O conhecimento do jovem e do adolescente será de grande valia quando o assunto, por exemplo, for atual, especialmente se for ligado às novas tecnologias. Por sua vez o adulto e o idoso terão condições de colaborar com os fatos e acontecimentos ligados aos contextos históricos. Pois é sabido que “a vivência profissional, social e pessoal dos alunos os provê naturalmente de informações e estratégias, construídas e/ou adquiridas nas leituras que vêm fazendo do mundo e de sua intervenção nele” (FONSECA, 2007, p. 52).

No espaço escolar, esta relação de troca e cooperação entre os pares, devidamente mediada pelo educador(a), fomentará o aprendizado recíproco.

[...] cabe ao professor, ao coordenador, à equipe gestora, estar ajudando, incentivando, sensibilizando os alunos mais jovens sobre a importância dos estudos para suas vidas. Eu, na minha sala de aula sempre faço isso, pego os jovens e coloco para ajudar os mais velhos, então eles entendem melhor. Porém, têm alunos que são bagunceiros, que só vão à escola porque são obrigados, porque o fórum manda, é uma diversidade que não é fácil trabalhar. Você tem que ter jogo de cintura, tem que ter uma boa didática para controlar uma sala de aula assim (EDUCADORA 5, entrevista realizada no dia 17/02/2017).

A possibilidade de crescimento coletivo em uma sala onde é grande a diversidade de saberes é algo considerável e certamente exigirá maior poder de mediação por parte dos educadores(as), contudo, o resultado será extremamente gratificante e compensador. Uma vez que o grupo de educandos(as) é composto por pessoas de faixa etária diferente, logo a cultura, o modo de pensar e agir também não serão iguais. Assim, para que possa desenvolver a contento seu trabalho, o educador(a) precisará conhecer quem são as pessoas que participam desta relação educacional.

O educador precisa conhecer quem são os jovens e idosos que estão frequentando as salas de EJA, saber suas especificidades e expectativas em relação à educação, para que possam de fato lhes oferecer uma educação de qualidade. É preciso considerar que juventude e velhice não são categorias homogêneas, ou seja, existe heterogeneidade dentro de cada grupo. Portanto, nota-se que é necessário que o educador esteja atento não somente às diferenças etárias, mas a todas as diversidades presentes na EJA (BRAGA, 2011, p.55).

Sobre conhecer os educandos(as), é crucial que o educador(a) saiba, que

As classes de EJA, heterogêneas, com jovens e adultos de 15 anos e/ou mais, revelam ainda trabalhadores de atividades não qualificadas, com muitas histórias de fracasso escolar. Conhecê-los bem pode contribuir para melhores resultados e êxito no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecer as especificidades do público e

partir dessas realidades poderá conduzir melhor o professor no processo pedagógico de desenvolver as diversas disciplinas (MATO GROSSO, 2010, p.205).

Ao implementar um trabalho educativo com um grupo com tamanha heterogeneidade, o uso de metodologias, técnicas e estratégias diversificadas, será o caminho que favorecerá a construção de novos conhecimentos.

Perante pessoas tão diferentes, no modo de pensar e agir, o profissional perceberá que

[...] é difícil lidar com a heterogeneidade etária e conseqüentemente com ritmos de aprendizagens, expectativas e motivações diversas em uma mesma sala de aula. [...] O desafio está na necessidade de se preparar aulas e materiais adequados à heterogeneidade das turmas, em construir um ambiente que atenda às demandas tanto dos mais jovens quanto dos mais adultos, [...] A presença de alunos com faixas etárias tão discrepantes em uma mesma sala de aula requer dos educadores um cuidado especial na preparação das aulas e na seleção do material utilizado, visando sempre atender as diferentes necessidades de cada grupo (BRAGA, 2011, p.50-51).

Para Haddad e Di Pierro (2000), diante de um grupo composto por pessoas com sonhos, ambições e objetivos tão diferentes, a convivência destes em sala de aula, atribui aos profissionais da educação, novos desafios a serem superados.

Outra questão com poder determinante sobre a decisão de abandonar a escola está relacionada à relação familiar. São vários os relatos de desentendimentos entre os cônjuges. As desavenças na maioria das vezes são causadas pela ausência do parceiro por horas para que este possa frequentar as aulas e pelo excesso de ciúmes, Ao ser indagada sobre as razões que a levou a abandonar a escola, uma das educandas foi enfática ao responder: “no meu caso foi o marido. Assim, não tinha hora de estar em casa, eu tinha que sair as 7 e ele chegava do serviço as 8:30 da noite e não tinha nada pronto para ele, pois não dava tempo de eu fazer, ai ele foi pegando no pé e eu parei para não ter confusão” (EDUCANDA 2, entrevista realizada no dia 13/01/2017).

Além da relação entre os cônjuges, outra complicação que interfere na frequência escolar, são os filhos, que são pequenos e não tem com quem deixá-los. Levá-los para a escola tem sido a decisão de algumas mães educandas. Contudo, esta atitude tem se tornado mais uma causa para evasão, pois na escola, os filhos ou estão correndo pelo pátio ou junto com os estudantes em sala. O que nem sempre é compreendido pelos colegas e educadores(as), uma vez que as crianças, conversam, choram, andam e acabam atrapalhando a concentração da turma.

Esta situação, na visão dos docentes, também se caracteriza como fator que implica na evasão escolar na modalidade “tem mães que estão preocupadas com os filhos, algumas trazem os filhos para escola e isso atrapalha muito [...] as crianças ficam junto, às vezes

correndo no pátio, então as mães saem da sala e acabam indo embora” (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 15/02/2017).

O relacionamento entre educadores e educandos também apareceu nas respostas como elemento que dificulta a frequência escolar e causa a evasão do educando(a). Segundo alguns indivíduos, no corpo docente da EJA existem profissionais com pouco preparo, tanto pedagógico quanto de sociabilidade, para trabalhar com pessoas desta faixa etária “tem certos tipos de professores, não citando nomes, que acha que só ele tem razão. [...] Sabe aquela pessoa que não aceita a opinião de ninguém, se escrever e falar que está certo, tem que ser aquilo lá e acabou. [...] Não dá, ele não abre diálogo” (EDUCANDO 4, entrevista realizada no dia 19/01/2017). A falta de um bom relacionamento em sala tem sido decisivo para desmotivação do educando(a) e conseqüentemente fomentado a evasão escolar, “os estudantes reclamam muito de que tem professores que são grossos com eles, às vezes não reclamam na coordenação, mas falam em sala” (EDUCADORA 7, entrevista realizada no dia 21/02/2017).

No exercício de uma profissão, independente de qual seja a área de atuação, uma boa convivência entre as pessoas, favorece o desenvolvimento das funções que são atribuídas ao profissional. Em se tratando de educação, especificamente em sala de aula e neste caso sala de EJA, além de efetivar uma relação social e profissional de qualidade, é primordial que se desenvolva uma relação de ensino-aprendizagem voltada para a transformação social do indivíduo humano.

A falta de preparação para exercer a função educacional é um fator muito preocupante, pois leva o educando(a) a desacreditar no profissional e na instituição de ensino.

[...] tem a questão de alguns professores que não sabem ensinar. Tinha uma professora que ensinava tudo errado e queria estar certa, quantas vezes meu cunhado corrigiu e falou, professora isso ai está errado. Eu levava meu caderno e meu cunhado dizia você fez do jeito dela? Você está fazendo tudo errado. Então eu falei como é que eu vou aprender desse jeito, se ela está me ensinando errado! [...] A professora nem sabia, ela pesquisava na internet, no celular, ia passando no quadro e olhando no celular, ela não sabia fazer a resposta, ela mesma não sabia responder o que ela passava, [...] tinha uns professores que queriam ensinar mais aqueles que sabiam e abandonavam a gente, a gente chamava e eles ficavam só com aqueles que sabiam mais (EDUCANDA 6, entrevista realizada no dia 25/01/2017).

Como já elencamos aqui, são várias e diversificadas as razões que levam a evasão escolar na EJA, como fica explícito nas falas dos discentes e docentes participantes desta investigação científica e, sobretudo nas constatações realizadas pelos pesquisadores que abordam o tema.

Os educandos(as) jovens e adultos

[...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos a sua permanência ali (FONSECA, 2007, p. 32-33).

Isso nos leva a entender que,

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores (HADDAD, 2002, p.89).

É fundamental que compreendamos estes fenômenos, para que possamos buscar soluções que amenizem esta situação de evasão escolar que atinge a EJA.

Diante do que foi exposto fica evidente que para atuar na área da docência é necessário que o profissional esteja em constante capacitação acadêmica, e, sobretudo, capacitação humana.

O professor que não leva 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. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora estejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2002, p. 103).

É essencial que para atuar com a EJA, o educador(a), além da graduação tenha passado por uma preparação específica para esta modalidade, pois,

Hoje, apesar de muitos professores possuírem um grau elevado de formação em nível de graduação, especialização, etc., estão pouco preparados para trabalhar com a modalidade EJA, pela pouca oferta de cursos nessa área. Até o momento, não existe, em nenhuma Instituição de Ensino Superior brasileira – IES, cursos de licenciatura plena em EJA. Este fato denuncia uma das muitas dificuldades pelas quais passam os educadores que atuam nessa área: a formação específica para trabalhar com jovens e adultos (HOFF, 2008. P.7).

A constante capacitação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, especialmente em se tratando de um público rico em conhecimento empírico.

Diante dessa especificidade vai se tornando cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. O que parece óbvio, não é uma tarefa tão simples para o professor, principalmente aquele cuja formação e experiência foram direcionadas ao ensino de crianças. Necessita estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas com jovem e adulto, para isso é necessária formação (LOPES, 2006, p.10).

Com exceção de alguns casos, em que houve participação nas reuniões promovidas pelo Fórum de EJA, a maioria dos docentes não participou de nenhuma qualificação voltada

para o trabalho com o público jovem e adulto. É preciso que o docente entenda que ser educador(a) “é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço” (ENS, 2006, p. 19).

Neste contexto a ação docente será executada objetivando a construção e reconstrução do conhecimento, em que numa relação de ensino-aprendizagem, crítica e reflexiva promova a liberdade e autonomia social. Neste sentido “a formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (IMBERNÓN, 2006, p. 39). Desta forma fica evidente que a qualificação profissional ou a falta dela influenciará profundamente no resultado do trabalho educativo.

Estar preparado para exercer o trabalho docente buscando constantemente a capacitação e qualificação é uma prerrogativa do profissional educador(a), pois,

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que falo desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (FREIRE, 2002, p. 11).

Em uma ação dialógica, carregada de preocupação e respeito ao próximo, educadores(as) e educandos(as) buscam alcançar o mesmo objetivo. Através da interação social e educacional ambos constituirão um todo, na busca pela autonomia pessoal e coletiva. As ações implementadas estarão relacionadas com as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. As técnicas metodológicas utilizadas serão sempre flexíveis objetivando promover a aprendizagem entre os pares. Nesta perspectiva o trabalho desempenhado pelo educador(a) será configurado como “uma ação que se desenrola em um processo desenvolvido por meio de constantes tomadas de decisão de um sujeito mediador e articulador de múltiplos elementos que condicionam o seu desempenho e os resultados pretendidos” (TERRIEN, 2002, p.106).

Por se tratar de um público composto por pessoas com saberes e conhecimentos adquiridos na interação em seus grupos sociais, estes indivíduos buscam na educação escolar uma adequação institucional para o que aprenderam na prática. São pessoas que mesmo apresentando dificuldades para decodificar os elementos com base na educação formal, são

capazes de entender e interpretar os fenômenos do dia a dia, apoiados no conhecimento adquirido através da empiria. Diante disso “reconhecer e valorizar experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e em diferentes instâncias sociais diversas da escola é essencial ao profissional da educação” (GAGNO; PORTELA, 2013, p.184).

Ao colocar em prática uma ação educativa voltada para o público jovem e adulto, esta requer dos profissionais envolvidos, uma relação dialógica, em que o conhecimento é construído e reconstruído a todo o momento. Os saberes existentes são ressignificados, em uma relação de ensino-aprendizagem crítica e reflexiva.

Esta dialogicidade, característica própria do ser humano, alcança resultados gratificantes para todos, especialmente para o educador que encontra aí, mais uma fonte de motivação profissional.

[...] sabe a minha maior motivação é quando a gente consegue tirar do aluno aquilo que nem ele acreditava mais que tinha para oferecer, a gente consegue despertar nele aquilo que é primordial nele, que é a esperança de melhoria na qualidade de vida dele. Não é simplesmente o ato de ler e escrever, mas a vivência em sala de aula e a certeza de que ele consiga levar pra fora do muro da escola aquele conhecimento, que ele consiga estender para família, para sociedade, para o grupo onde ele convive. Isso é o que sempre me motivou a acreditar e investir na EJA (EDUCADORA 9, entrevista realizada no dia 23/02/2017).

O docente comprometido com a educação, procura sensibilizar o estudante sobre a importância dos estudos para vida em sociedade. Encoraja-o para persistir, mesmo diante das dificuldades e desafios. Promove ações que pretendem garantir a permanência do estudante na escola. Envolve-se de tal maneira com a formação acadêmica, que sonha junto com os educandos(as). Contudo, este educador(a) não se detém nos sonhos, pelo contrário justamente por acreditar no que foi sonhado, cria possibilidades que levem a concretização e a conquista de dias melhores. Pois, “aí de nós educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis [...]. Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da história do seu povo, [...] e, por isso, podem prever o amanhã [...]” (FREIRE, 1999, p.27).

Para o educador(a), acreditar na capacidade transformadora de sua prática educativa é primordial, pois no instante em que percebe que a ação foi significativa para o êxito do educando(a), este tem a sensação do dever cumprido.

[...] hoje a grande motivação que eu tenho é ver várias pessoas que hoje são meus colegas de trabalho, e que concluíram o ensino básico porque tiveram a oportunidade de estudar na EJA. Aqui nessa escola mesmo tem professores, que são meus colegas de trabalho e que foram meus alunos na EJA. Têm funcionários aqui na escola que também foram meus alunos da EJA. Lá na rede municipal, 95% do apoio, que são merendeiras, motoristas, zeladoras, todos foram alunos da EJA e todos aprenderam alguma coisa, seja para melhorar o salário ou para ampliar o conhecimento. Então isso é que me motiva. Me motiva, porque se não tivesse a EJA,

essas pessoas não teriam tido essas possibilidades (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

A garra e a determinação demonstradas pelos estudantes, que após trabalharem o dia inteiro, em sua maioria em trabalhos pesados, deixam seus lares para frequentar por 4 horas uma sala de aula, também servem de motivação para os profissionais da educação de adultos.

Entre os profissionais que estão trabalhando com esta modalidade, uma parcela significativa, cerca de 40%, foi educando(a) de EJA. Isso significa dizer que são pessoas que não frequentaram a escola quando eram crianças e adolescentes, porém depois de adultos utilizaram esta modalidade de ensino para mudar suas histórias de vida, ou seja, usaram a EJA para concluir o ensino básico. O que possibilitou posteriormente, o ingresso no ensino superior. Isso nos mostra que o “homem tem uma capacidade que lhe permite pela ação, pelo trabalho, como uma dimensão criadora, transformar a natureza, transformar a si mesmo e o mundo [...]” (MOURA, 1999, p. 68), para isso basta acreditar e persistir na busca por seus objetivos. A capacitação e qualificação promovem a transformação social do indivíduo humano, pois este se torna um cidadão que de forma crítica e reflexiva luta por seus direitos e cumpre os seus deveres.

Na educação, especialmente na modalidade EJA, quando o educador(a) usa como estratégia no desenvolvimento de sua ação pedagógica, elementos como: a valorização do saber trazido pelo educando(a); o reconhecimento pelo esforço empenhado para estar ali participando das aulas; a contextualização e problematização dos fatos e acontecimentos do dia a dia; a aula se torna mais interessante, produtiva e prazerosa, pois a relação desenvolvida no espaço escolar será de efetiva construção e reconstrução dos conhecimentos.

Neste momento, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.39). Nesta perspectiva educacional, o que realmente importa é a possibilidade de crescimento coletivo, através da junção de saberes diferentes.

O cidadão que participa do grupo de EJA, mesmo sendo portador de vários saberes adquiridos nas relações socioculturais, este reconhece a importância da escolarização para o sentimento de pertencimento em sociedade. No dia a dia, este se sente frustrado, incomodado com a situação em que se encontra, pois sabe que por não ter concluído ao menos o ensino básico, deixou de ter acesso a muitas oportunidades de ascensão social.

Eu imagino que estou perdendo muito. Hoje eu poderia estar cursando uma faculdade [...] Perdi a chance de participar de muitos concursos públicos fora e aqui no município mesmo. Concurso do fórum, da prefeitura, do estado, por exemplo, e

muitas outras coisas que a gente perde por falta dos estudos. [...] se eu tivesse terminado os estudos básicos, hoje eu poderia estar terminando a faculdade (EDUCANDA 3, entrevista realizada no dia 18/01/2017).

Em pleno século que nos encontramos, onde por meio das tecnologias modernas, as informações se tornaram acessíveis a praticamente todas as pessoas, a falta de capacitação e aprimoramento para a vida em sociedade exclui o sujeito de ter acesso a vários meios de crescimento pessoal e profissional.

Outra frustração apresentada pelos educandos(as) participantes da pesquisa está ligada ao tipo de trabalho e as funções que são desempenhadas pelas pessoas que já concluíram algumas etapas escolares e mesmo assim, não pararam de estudar, ou seja, as pessoas que continuam em busca de mais qualificação. Estas ocupam as melhores funções no mercado de trabalho, diferente daqueles que não concluíram nem mesmo o ensino básico que ficam com os cargos de maior desprestígio e menor remuneração salarial.

O trabalho executado pelos que não possuem a certificação escolar está ligado em sua maioria aos extenuantes e desprestigiados serviços braçais, “eu não precisava estar trabalhando no serviço pesado, no serviço rural, se eu tivesse estudado. Eu podia estar trabalhando num serviço melhor, mais leve, mais tranquilo e era pra ter concluído uma faculdade já” (EDUCANDO 4, entrevista realizada no dia 19/01/2017).

Voltar à sala de aula para concluir os estudos é um pensamento que ronda a mente destas pessoas, pois quando os indivíduos percebem-se em meio a uma sociedade globalizada, nota que a cada dia, esta, exige dos seus integrantes maior capacitação para realizar as atividades do cotidiano.

Diante de uma sociedade elitista, a falta de qualificação impede o cidadão de participar dos processos seletivos, fazendo este perceber que precisa urgentemente retornar a escola “Já senti vontade de voltar estudar sim. [...] o estudo faz muita falta para a gente, faz muita falta para tudo. Até o serviço, até o salário seria diferente se você tem estudo” (EDUCANDO 8, entrevista realizada no dia 31/01/2017).

O indivíduo que na adolescência abandonou os estudos para ingressar no mundo do trabalho, agora se vê obrigado a fazer o caminho contrário, ou seja, voltar à escola para garantir uma melhor colocação e até para não ficar fora do mercado de trabalho.

Todavia, o retorno à sala de aula, não deve ser vista apenas sob a ótica do trabalho, pois se assim for o homem continuará escravo do sistema. A busca pela escolarização deve acontecer motivada pela necessidade de ampliar o conhecimento intelectual, pois só assim o ser humano compreenderá melhor o meio em que está inserido, com capacidade e condições de pensar e agir de forma crítica e reflexiva diante dos fatos que ocorrem ao seu redor.

Mesmo sabendo que o aprendizado e a qualificação são meios fundamentais para o desenvolvimento social, seja nas relações pessoais ou profissionais, o cidadão na maioria das vezes encontra e se deixa influenciar pelos obstáculos do cotidiano. Estes obstáculos o desmotiva e o impede de retornar ao ambiente escolar, “vontade de ter o estudo eu tenho, para arrumar um serviço melhor, um emprego com melhor salário. Se eu desse conta de estudar eu até voltaria para escola, mas não dá, não dá para estudar, cuidar da casa e trabalhar e trabalhar fora” (EDUCANDA 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017).

Sensibilizar o estudante para a importância de empenhar o máximo de esforços possíveis para dar sequência aos estudos é também uma das funções do corpo docente da unidade escolar. Muitas vezes, a atitude do educador(a) em ouvir o estudante buscando desenvolver um diálogo, em que se considera e respeita a maneira diferente de enxergar os fatos e acontecimentos, criará em ambos uma relação de respeito e credibilidade, desse modo “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica necessariamente uma interação entre pessoas e que [...] na relação professor–aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente” (ALMEIDA, 1999, p.107).

Ao buscar compreender as angústias, as ansiedades e os sonhos do público que compõe esta modalidade de ensino, o educador(a) estará trilhando o caminho da mediação do conhecimento, tão necessário na educação de adultos.

Sobre o apoio para desenvolver o trabalho com a EJA, os educadores(as) responderam que o pedagógico “deixa a desejar, até porque aqui não tem só a EJA [...] porque são poucas salas de EJA e os professores são os mesmos do ensino regular” (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017).

Outro integrante do corpo docente afirmou que:

Em relação ao pedagógico fica a desejar, porque deveria ter o acompanhamento mais de perto, por parte dos coordenadores, por exemplo, para ver como os professores estão agindo. Nós professores deveríamos ter cursos de formação para trabalhar com a EJA, acredito que se a gente tivesse uma formação continuada, mesmo que fosse um curso oferecido pela escola já ajudaria com nosso trabalho. Eu acho seria algo que iria ajudar a gente a entender mais como funciona a EJA (EDUCADORA 8, entrevista realizada no dia 22/02/2017).

Para o desenvolvimento de um efetivo trabalho educativo é importante que seja realizado um acompanhamento pedagógico, com intuito de auxiliar na otimização das ações educativas em sala.

Como já citado, muitos educadores(as) aceitam as turmas de EJA, com pouca ou sem nenhuma experiência e afinidade, “por isso, a necessidade de uma equipe técnica que oriente e supervisione o programa, sem burocratizá-lo. [...] informando qual o professor que estava se

saindo bem, qual tinha dificuldade” (CASÉRIO, 2003, p. 68). Diante das informações a equipe gestora poderá promover cursos de capacitação profissional voltados para EJA conforme sugerido.

Quando indagados se a instituição escolar oferece condições físicas para a prática educativa com o público da EJA, a maioria respondeu que a gestão faz o que pode, mas não é o suficiente.

Eles tentam, mas tem poucos recursos, é preciso uma biblioteca com mais livros e atendimento todas as noites. O laboratório de informática funcionando corretamente. A questão de oferecer o material pedagógico para os alunos conta muito, pois nem todos têm condições de comprar, se a escola pudesse oferecer a gente faria um trabalho bem melhor do que o que a gente já tenta fazer (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 15/02/2017).

Diante dos desafios encontrados no exercício das funções docentes, é essencial o comprometimento de toda equipe de profissionais da unidade escolar. Com intuito de promover mudanças significativas na vida dos educandos de EJA é imprescindível implementar ações práticas, criativas e contextualizadas, sobretudo, numa relação de cooperação entre os pares. Acreditamos que desse modo, com o trabalho cooperativo, os obstáculos serão superados com mais facilidade e o resultado será a presença de indivíduos com autonomia para agir e interagir no meio em que está inserido.

#### **4.6 Evasão escolar! O que fazer para evitar este fenômeno?**

Ao ouvir os sujeitos desta pesquisa, vários elementos foram apontados como possíveis causadores da evasão escolar na modalidade EJA na escola, (*locos*) desta investigação. Desse modo, acreditamos ser interessante saber, quais as sugestões seriam apresentadas como possibilidade de solução para o problema.

Alguns docentes responderam que seria interessante rever o horário em que estes estudantes são atendidos na unidade escolar, pois nem todos chegam com disposição para ficar quatro horas na escola “eu acredito que se a gente conseguisse organizar um horário diferenciado para esse público ajudaria muito, pois, eles reclamam que saem muito tarde” (EDUCADOR 10, entrevista realizada no dia 25/02/2017). Concordando com esta ideia, os educandos(as) também citaram a redução do horário de aula “podia terminar as 21:40hs, que já ajudaria” (EDUCANDO 6, entrevista realizada no dia 25/01/2017). Na unidade escolar, o horário de aula vai das 19:00hs às 22:35hs.

De acordo com as falas acima, a criação de um horário mais flexível e organizado com base nas possibilidades dos educandos colaboraria para permanência destes na escola.

Visando diminuir a evasão, outro fator significativo é o planejamento de curso. Este, mesmo que seja feito por áreas do conhecimento, precisa ser compartilhado com os demais educadores(as). Acreditamos que para ampliar a compreensão das ações educacionais desenvolvidas na unidade escolar, é fundamental realizar uma maior e melhor socialização dos conteúdos e práticas educativas envolvendo o corpo docente que trabalha com a modalidade EJA.

Com intuito de alcançar maior qualidade no trabalho educativo é primordial “que os professores se unam mesmo. Que façam o planejamento por área, mas que depois, este planejamento seja unificado no final, para que possamos ajudar os alunos” (EDUCADORA 1, entrevista realizada no dia 13/02/2017), assim, todos os profissionais que durante o ano letivo irão desempenhar suas funções na EJA, compreenderão que mesmo utilizando técnicas e metodologias diferentes, todos caminharão na mesma direção.

Esse compartilhamento poderá ser feito através de um encontro, em que dentro de cada área do conhecimento, os educadores(as) façam a exposição do que planejaram para trabalhar durante o ano letivo, de modo que as adequações possam ser realizadas, conforme o grupo acreditar ser necessário, “estamos tentando trabalhar juntos, todos os professores da área do conhecimento, mas eu gostaria de um contato com as outras áreas também, para compreender o que está sendo planejado nas outras disciplinas” (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 15/02/2017).

O trabalho em conjunto, envolvendo os docentes, favorece a solução dos problemas, pois, se torna espaço de aprendizagem e construção de conhecimentos, culminando com a transformação das práticas e ações pedagógicas.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

De acordo com o argumento destas autoras, esta união e troca de informações na forma de reflexão coletiva será de grande valia, pois conseqüentemente refletirá na ação docente em sala de aula e influenciará o desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem.

Conforme os educadores(as), para maior eficiência das ações educativas dirigidas a essa modalidade, é importante que se tenha um efetivo acompanhamento por parte da coordenação pedagógica em relação à ação docente, uma vez que os conteúdos e as

metodologias aplicados em sala foram apontados pelos educandos como fontes de descontentamentos e desinteresses, o que resulta muitas vezes em desistência por parte do educando(a). No intuito de evitar estes transtornos, o acompanhamento da equipe de coordenadores será de grande utilidade, pois este acompanhamento, não constituirá especificamente como função fiscalizadora do trabalho docente, mas sim de auxiliar o profissional em sala.

A motivação, ou a falta dela é outro fator relevante no desempenho, tanto do discente quanto do docente, pois, obstáculos e desafios estão presentes constantemente na vida de ambos os sujeitos. Em sala de aula os pares são motivados por fatores coletivos e particulares.

Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego e do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina (OLIVEIRA, 2004 p.4)

O profissional também tem seus compromissos pessoais junto à sociedade, isto faz com que muitas vezes se sinta cansado, desanimado, sem ânimo para mais uma jornada de trabalho. Neste caso, o educador(a) precisa sentir-se valorizado e estimulado a exercer a docência, de modo que este possa instigar o grupo de estudantes em sala.

O problema da motivação do professor se situa no preenchimento de necessidades de alta ordem em uma profissão, onde os padrões de carreira podem ser limitados. O estabelecimento de metas em termos de resultados quantificáveis é difícil e o grau de procedimentos nas atividades rotineiras da escola podem ser uma verdadeira fonte de frustração (TELFER; SWAN, 1986, p. 42).

Se o estudante percebe o educador(a) desmotivado, sem paciência, despreparado para conduzir as discussões em sala, conseqüentemente este também se sentirá sem coragem para continuar. “O professor precisa vir motivado para motivar os alunos [...] conhecer a realidade deles, essa questão do aluno estar cansado e a gente saber usar estratégias que motivem eles a vir estudar (EDUCADORA 3, entrevista realizada no dia 15/02/2017)”.

Tanto educandos(as), quanto educadores(as) precisam estar motivados para buscar o conhecimento. Uma vez que a motivação é desenvolvida no ser humano, a partir de ações internas e externas, porém, sempre com motivos construídos nas relações sociais, em que se pretende alcançar determinado objeto (SANTOS; STOBAÜS; MOSQUERA, 2007). Acreditamos que como motivação para o trabalho com a educação de adultos, é preciso garantir, uma jornada de trabalho justa e bem remunerada; ambientes físicos, sala de aula,

laboratórios, espaços de convivência social, que favoreçam o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade e promover a participação dos educadores(as) em cursos que os capacitem cada vez mais. Qualificado, o educador(a) no exercício da docência terá condições de influenciar positivamente a vida dos educandos(as).

[...] os professores têm que ser capacitados, porque o público da Educação de Jovens e Adultos é um público diferenciado. Eu tiro por mim mesmo, se eu tivesse tido uma formação melhor, nessa questão da EJA, eu não ficaria tão preocupada toda vez que entro na sala. A formação para o professor é primordial (EDUCADORA 7, entrevista realizada no dia 30/01/2017).

De modo geral, é importante a capacitação para atuar especificamente com a modalidade EJA, pois assim, ao entrar em sala o educador(a) reconhecerá que está trabalhando com um público rico em saberes culturais e experiências de vida. Compreenderá que em sala de aula sua principal função é a mediação entre os conhecimentos empíricos e científicos, com intuito de construir novos conhecimentos ressignificando os já existentes. Educadores(as) motivados e preparados para atuar na EJA saberão valorizar e respeitar essa diversidade cultural trazida de fora para dentro da escola promovendo nos educandos(as) maior compreensão e assimilação do conteúdo proposto. Este terá condições de sensibilizar o educando(a) sobre a importância de estar ali em busca de qualificação, não só para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Numa relação voltada para o desenvolvimento do indivíduo humano, como ser crítico, reflexivo e autônomo é importante ouvir o educando(a). Ao ouvi-lo, se tornará mais fácil ao educador(a) a execução de ações educativas com foco na realidade global, porém com ênfase nos fatos regionais e locais, nos quais o educando mantém contato direta e indiretamente.

A importância de ouvir os/as estudantes foi apontada pelos sujeitos desta pesquisa, como uma das possibilidades de evitar a evasão. Ao ouvir o público com que se está trabalhando, o educador(a) se aproximará dos educandos(as) e, assim de forma criativa poderá desenvolver suas práticas e ações, com base nas carências individuais e coletivas do grupo.

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEBRENS, 1996, p. 64).

Além do educador(a), que convive com os estudantes em sala de aula, é fundamental o envolvimento das outras pessoas que têm contato direto com estes sujeitos. Desse modo a sugestão para ouvir estes estudantes é

[...] que façam reuniões periódicas com intenção de ouvir o aluno, para saber o quanto está progredindo, se está crescendo em conhecimento, se tem reclamações, cobranças, elogios, [...] que nesta reunião participem professores, alunos, coordenação e direção, pois isto é uma forma de estímulo para eles. [...] se eles não forem incentivados na escola, eles não vão continuar, porque muitas vezes eles têm tantos problemas dentro de casa, o incentivo já não vem de dentro da própria casa, é o marido proibindo, é o marido brigando ou a mulher com ciúmes, daí chega à sala de aula e não vê nada que os motivem, não sentem que são apoiados [...] na sala o professor fala de um assunto que ele não sabe do que se trata. Aí já viu! Eles abandonam mesmo (EDUCADORA 1, entrevista realizada no dia 13/02/2017).

Uma parcela significativa dos estudantes de EJA é composta por pais de família, muitos têm filhos pequenos e para frequentar a sala de aula, precisam trazê-los, isso segundo os docentes pesquisados atrapalha a concentração dos pais e dos colegas em sala. Organizar um espaço, em que estas crianças possam ficar durante o período das aulas, seria uma maneira de manter as mães tranquilas e focadas nos estudos. Sabendo que os filhos estão no mesmo ambiente e em segurança, estas, provavelmente teriam menos motivos para evadir da escola.

Algumas pessoas participantes desta pesquisa acreditam que a separação da turma de estudantes em dois públicos específicos, de um lado os adolescentes e os mais jovens e do outros os adultos e idosos, poderia ser uma maneira de evitar a evasão, uma vez que a discrepância no relacionamento em sala é muito grande.

[...] eu penso que deveriam separar os jovens e adolescentes dos adultos. Os jovens em uma sala e os adultos em outra, eu tinha uma turma ano passado que começou com quase 60 alunos e terminou com 18, destes, 4 eram jovens ou adolescentes, o restante era adulto, pessoas com 35, 40, 50 e 62 anos. Os mais velhos têm mais força de vontade, [...] eu mesmo trabalhei com alunos da faixa etária mais nova e eram alunos que queriam brincar, conversar, mexer no celular, andar nos corredores, sair sem pedir licença. Juntos eles atrapalhavam os demais (EDUCADORA 1, entrevista realizada no dia 13/02/2017).

Na inter-relação entre os atores deste processo educativo, as reclamações são de ambos os grupos. Em um momento os mais jovens discordam das atitudes dos mais velhos, em outro são os adultos que não concordam com as ações dos adolescentes e os mais jovens.

Numa análise superficial, a separação da turma se apresenta como possível solução para vencer este desafio da heterogeneidade em sala. Contudo, devemos analisar esta situação com muito carinho e cuidado, pois é justamente nesta miscigenação cultural a grande possibilidade de crescimento mútuo. Visto que a “diversidade com que a coletividade e os sujeitos em particular se expressam revela as múltiplas raízes sociais, culturais e políticas que possibilitam os diálogos entre esses, em especial na sala de aula” (KERN; AGUIAR, 2014, p. 28).

Sendo assim, ao invés de separar a turma, é necessário encontrar uma maneira de integrá-la, de forma que sob a orientação do educador(a), um colabore com o outro, promovendo o desenvolvimento intelectual de todos. Neste caso, “a mediação docente torna-

se fundamental para que as relações intergeracionais sejam um fator de multiplicação de conhecimentos, diálogos e aprendizagem, não de exclusão e diferenciação” (KERN; AGUIAR, 2014, p.29).

Criar novas estratégias e didáticas para atuar com os educandos(as) de EJA, promover ações diferenciadas das que são implementadas com o público infanto-juvenil e valorizar os saberes existentes contextualizando-os com os fatos do dia a dia, desenvolverá no educando(a) o sentimento de que realmente participa da produção do conhecimento. Isso tudo, faz o/a estudante sentir-se motivado e o leva a compreender a importância dos estudos no seu cotidiano. Ao perceber que os resultados de seus esforços serão significativos para sua vida em sociedade, este, persistirá e dificilmente evadirá da escola.

Diante das histórias de vida dos indivíduos que frequentam a EJA, é importante compreendê-los em suas particularidades. Essa compreensão facilitará a ação educativa em prol do desenvolvimento intelectual. Desse modo, “é preciso dar mais valor a eles, mostrar que eles são importantes [...] Eles têm muitas dificuldades de aprendizagem, tem os problemas em casa, chegam à escola cansados com a cabeça cheia de preocupações, é preciso ter paciência” (EDUCADORA 5, entrevista realizada no dia 17/02/2017).

Ao compreender quais são as motivações, os anseios e as angústias individuais, conseqüentemente se tornará mais fácil uma ação coletiva e isso pode significar o encorajamento necessário para que o educando(a) possa prosseguir na busca por seus espaços na sociedade em que está inserido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esvaziamento das salas de EJA, logo nos primeiros dias de aula e o desejo de compreender o porquê deste fenômeno, foi o que motivou a realização desta investigação científica. De modo que, ao realizar a pesquisa na escola Papa João Paulo II, no município de Itaúba/MT, analisamos os documentos que versam sobre o tema, embasamos nossa discussão em estudiosos que pesquisam a modalidade e consideramos os dados obtidos na pesquisa de campo como fatores determinantes para nossas considerações finais.

Ao realizar a análise dos dados compreendemos que é grande o fluxo de indivíduos que efetuam suas matrículas na EJA e não concluem o ano letivo, caracterizando assim a evasão escolar. Percebemos que o público que frequenta a modalidade é composto em sua maioria por mulheres. Entre os educandos(as) a metade é casada ou amasiada e a maioria tem filhos. São indivíduos que diante das exigências intelectuais impostas pela sociedade da classe dominante, a cada início de ano, buscam a unidade escolar para conclusão do ensino básico, porém, não dão sequência e desistem da escola logo nos primeiros dias de aula. São jovens e adultos que para cumprir suas obrigações sociais desempenham diversas funções no mercado de trabalho. Estas funções geralmente estão ligadas a serviços braçais e na maioria das vezes com baixa remuneração.

Compreender quem são estes sujeitos, quais os anseios, as expectativas, as necessidades e o que pode ser feito para que estes continuem na escola se qualificando, não só para o mercado de trabalho, mas para vida em sociedade facilitará a implementação de ações que contribuam com o desenvolvimento destes indivíduos.

Caracterizamos também os docentes que atuam na EJA, na unidade escolar em que a pesquisa foi realizada. Neste grupo de sujeitos predomina também o sexo feminino. Todos os profissionais possuem nível superior e a maioria tem Pós-Graduação. As graduações contemplam as áreas da linguagem, exatas e humanas. O que nos chama a atenção é que, mesmo atuando na EJA, nenhum educador e/ou educadora cursou ou está cursando uma especialização voltada especificamente para modalidade. Outro fator preocupante é a rotatividade entre os docentes, uma vez que, como a maioria é interina, não há garantia de sequência na modalidade de ensino no ano seguinte, o que pode dificultar a continuidade do trabalho pedagógico implementado na EJA.

Acreditamos que com intuito de capacitar os profissionais ligados a esta modalidade educativa a equipe gestora deve buscar apoio junto aos órgãos governamentais e não governamentais para realização de cursos de qualificação da equipe docente.

O desenvolvimento deste estudo evidenciou que não é possível apontar um motivo único para as evasões na educação de jovens adultos e sim diversas causas internas e externas, que fomentam a evasão escolar na EJA. Entre as causas externas, que agem como possíveis motivadores para o afastamento dos educandos(as) da sala de aula destacaram-se as questões econômicas e familiares.

As primeiras ligadas ao mercado de trabalho. Neste caso a busca pelo emprego e a permanência nele, tem influenciado a frequência e a não frequência escolar do jovem e do adulto. O cansaço causado pelo trabalho, e/ou a distância entre a escola e o serviço também foi constatado na pesquisa como elementos que impedem o indivíduo de frequentar a sala de aula.

Ficou evidente a necessidade de aulas organizadas com foco na realidade dos indivíduos, para que estes percebam a relação do que estão vendo em sala com os fatos de seu cotidiano. Caso contrário o educando não sentirá motivação para dar continuidade nos estudos, superando os desafios impostos pela distância e o cansaço.

Constatamos ainda que as relações familiares têm influenciado negativamente na permanência do educando(a) em sala. Especialmente no caso das educandas com filhos pequenos, e que por não ter com quem deixá-los são obrigadas a levá-los para escola. Essa atitude incomoda tanto a mãe estudante, quanto aos colegas. Outra questão familiar está ligada aos desentendimentos entre os cônjuges, causados especialmente por ciúmes devido às horas em que o/a estudante precisa ficar ausente de seu lar.

Com intenção de dar tranquilidade às educandas em relação aos filhos que trazem consigo, a unidade escolar poderia organizar um espaço onde estas crianças possam ficar enquanto as mães estudam. No que diz respeito aos desentendimentos envolvendo os cônjuges, uma maior aproximação entre escola e as famílias pode ser uma ação capaz de amenizar os desentendimentos e evitar a evasão.

Os desafios internos também influenciam a decisão de abandonar a escola, segundo os sujeitos participantes desta pesquisa. Como causas internas foram destacadas questões comportamentais e estruturais.

Em se tratando de comportamento em sala, as conclusões que chegamos são de que o relacionamento entre educandos(as) de faixa etária diferente, o desinteresse por determinadas disciplinas, a dificuldade de compreender o conteúdo e acompanhar o ritmo dos colegas, a metodologia utilizada e o despreparo de alguns educadores(as) para atuar junto à modalidade, têm sido causa de desmotivação entre os pares, o que pode fomentar a evasão escolar.

Desenvolver práticas educativas que promovam a interação entre os pares e desperte no educando(a) o interesse pelos conteúdos trabalhados, adequar a metodologia ao grupo de indivíduos, buscar apoio para preparar as ações a serem implementadas em sala de aula é uma forma de manter os pares motivados e conseqüentemente evitar o fantasma da evasão.

Como causas estruturais que colaboram para evasão foram identificados na pesquisa elementos como, o horário de início e término das aulas, o currículo e o planejamento das ações realizadas como base no ensino regular, a falta de um acompanhamento mais próximo ao educador(a) por parte da coordenação pedagógica, laboratório e biblioteca mais acessíveis, tem dificultado a permanência do educando(a) de EJA na unidade escolar.

Rever estas questões estruturais realizando as adequações necessárias para o desenvolvimento de uma educação flexível e de qualidade pode significar a permanência do educando(a) em sala de aula.

Percebemos com esta investigação que os participantes da pesquisa, tanto o grupo de discentes quanto o grupo de docentes, acreditam na Educação de Jovens e Adultos como forma de desenvolver novos conhecimentos, garantindo ao sujeito autonomia para pensar e agir livremente no ambiente em que está inserido. Nesta ação educacional é preciso, portanto, que haja a participação de todos, ou seja, é necessário que profissionais da unidade escolar, governo e comunidade empreendam esforços para que o trabalho proposto para esta modalidade de ensino seja realizado, de tal modo que promova o real desenvolvimento dos pares envolvidos nesta relação de ensino e aprendizagem.

Diante de um público portador de ricos saberes empíricos, mas que por não ter concluído a escolarização básica imposta pela sociedade como padrão a ser seguido, sofre diversas formas de discriminação. Esta modalidade de ensino tem o compromisso de promover de forma crítica e reflexiva a capacitação do indivíduo, para que este possa ser capaz de relacionar as diversas formas de conhecimentos, produzindo novos e ressignificando os saberes existentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: n. 96, p. 71-78, fevereiro, 1996.
- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: n. 113, p. 51-64, Julho, 2001.
- AOKI, Virgínia. **Educação de jovens e adultos: alfabetização**. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARAÚJO, Elaine de Jesus Melo. **Evasão no PROEJA: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA**. 113f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C; GOMES, N. L. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 18-32.
- ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Brasília: MEC, 1992.
- AZAMBUJA, Darcy. **Introdução a Ciência Política**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1979. 402p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 2010.
- BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (Orgs.). **Ser Professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.
- BEBRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora LTDA, 1994.
- BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. 254f. PPGE/UFRGS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: 2002.

Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/80038/000332042.pdf?sequence=1> acesso em: 19/04/2017

BRAGA, Giselle Maria Barbosa. Os professores da EJA face à Diversidade Etária Discente em sala de aula. **Revista Pandora Brasil**: “Educação de Jovens e Adultos: da invisibilidade à cidadania”, n. 32, São Paulo: Giostri, p. 01-14, julho, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20) 49" reimpr. da 1. ed. de 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> Acesso em: 09/04/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)> Acessado em: 09/04/2017

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução no 3/2010, de 15 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2010a.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866)> acesso em: 09/04/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA**. Marco de Ação de Belém. UNESCO. Brasília: abril de 2010b.

Disponível em:

<[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)> Acessado em: 17/04/2017

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Os Encaminhamentos e Resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI**. Brasília: 7 de jul. de 2010c.

Disponível em:

<[https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707\\_UNESCO\\_NeroaldoAzevedo.pdf](https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf)> acessado em: 17/04/2017

\_\_\_\_\_, Lei nº. 13.005, **Plano Nacional de Educação – PNE**, 2014.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. 11. ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2015**: resultados finais. INEP. Brasília: 2015b. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>> Acesso em: 19/04/2017

\_\_\_\_\_, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. INEP. Brasília, fevereiro de 2017a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2017/apresentacao\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_%202016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf)> acesso em: 19/04/2017

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 4º trimestre de 2016**. Rio de Janeiro: 2017c. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Trimestral/Fasciculos\\_Indicadores\\_IBGE/pnadc\\_201604\\_trimestre\\_caderno.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201604_trimestre_caderno.pdf)> Acesso em: 19/04/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: sinopses Estatísticas da Educação Básica. INEPb. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 19/04/2017

BRASIL, Cristiane Costa. **História da Alfabetização de Adultos**: de 1960 até os dias de hoje. Universidade Católica de Brasília, p. 01-08, Brasília, DF: 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acessado em: 16/04/2017

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. Planejamento e avaliação. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. v. 10, p. 53-61, Brasília: 1999.

CORRAL, Thais. Cidadania e gênero. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. v. 10, p. 81-87, Brasília: 1999.

CASÉRIO, Vera M. Regino. **Educação de Jovens e Adultos**: Pontos e Contrapontos. Bauru, SP: Edusc, 2003.

CAVALCANTI, Engracia Manhães Gabriel de Brito. SANTOS, Sharlys Jardim da Silva. Um novo olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Científica Interdisciplinar**.

ISSN: 2358-8411 n. 4, v. 2, p.1-14, Outubro/Dezembro, 2015.

Disponível em: <[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=cr,ssl&ei=5prvWInSH8v-wQTsobQDw#q=UM+NOVO+OLHAR+SOBRE+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+DOS+JOVENS+E+ADULTOS](https://www.google.com.br/?gws_rd=cr,ssl&ei=5prvWInSH8v-wQTsobQDw#q=UM+NOVO+OLHAR+SOBRE+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+DOS+JOVENS+E+ADULTOS)> Acesso em: 13/04/2017

DANYLUK, Ocsana Sônia. Educação de adultos: compromissos, parcerias e esperanças vivas. In: DANYLUK Ocsana Sônia. (Org.). **Educação de Adultos: ampliando horizontes de conhecimento**. 1.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001, v.1, p. 175-191.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Autores associados. Campinas: 2011.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

Disponível em:

<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16244/1/Tese%20ROMILDA%20TEODORA%20ENS.pdf>> Acesso em:12/11/2016

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**. 2013, 117f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Juiz de Fora, MG. 2013.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **CONTRAPONTO**, v. 9, n. 1, p. 43-54, Itajaí: janeiro/abril. 2009.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação**. Presidente Prudente, SP: 2001. v.2,

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, Amaral. **Psicologia Educacional**, Editora Aurora, Rio de Janeiro: 1961.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção leitura)

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GAGNO, Roberta Ravaglio; PORTELA, Mariliza Simonete. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente.** São Paulo: Cortez, 2003.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico - crítica.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma didática para a pedagogia histórico - crítica.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos - chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba: v. 6, n.19, p. 25-35, setembro/dezembro, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução a pesquisa: projetos e Relatórios.** São Paulo: Loyola, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130. maio / agosto, 2000.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acessado em: 14/04/2017.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Comped, 2002. 140p. (série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.8)

HOFF, Marcio. Ressignificando a prática docente na Educação. **Revista Reflexão & Ação**, n.1, v.15, p. 43-57, Santa Cruz do Sul, RS: 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ITAÚBA. Lei, n. 1.047. **Plano Municipal de Educação – PME**, 2015.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer–SME**. Acessória de comunicação. Prefeitura do Município de Itaúba/MT, 2017. Disponível em: <[www.itauba.mt.gov.br](http://www.itauba.mt.gov.br)> Acesso em 31/03/2017

JATOBÁ, Ana Lucia P. Escola Pública: espaço de compromisso ético. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. v. 10, p. 89-96, Brasília: 1999.

KERN, Caroline; AGUIAR, Paula Alves de. **Sujeitos da diversidade**. 79f. Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica de Jovens e Adultos – Proeja. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Florianópolis, SC: 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARA, Pedro José de. **Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres-MT**. 99f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Presidente Prudente: 2011.

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro de. Proposta curricular. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. v. 10, p. 19-27, Brasília: 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Tânia Maria de; CRUZ, Ana Cristina da; SILVA, Adelmo Carvalho da. **Políticas de Currículo no Contexto da EJA**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude. Cuiabá: 2014. 43p.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A Especificidade do Trabalho do Professor da Educação de Jovens E Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica SECADMEC/UNESCO, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.]. São Paulo: EPU, 2012. (Temas básicos de educação e ensino)

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MATO GROSSO. **Resolução N° 177/02-CEE/MT**. Aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/MT. Cuiabá: 2002.

Disponível em:

<<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20177-02%20-%20aprova%20Proeja.pdf>> Acesso em: 20/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Fórum permanente de debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso**. Seduc / MT. Cuiabá: 2006. Disponível em:

<<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/SiteAssets/Paginas/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos/Hist%C3%B3rico%20F%C3%B3rum%20da%20EJA%20em%20MT.pdf>> Acesso em: 27/04/2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Difanti, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.111. **Plano Estadual de Educação – PEE**, 2014.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3. ed. EDUFAL, Maceió: 1999.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Educarte, Curitiba: 2003.

MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: mediação, 2004. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas)

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 141f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte: 2012.

NICOLA, José de. **Novo tempo: livro de alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2003.

NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. **Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso**. 69f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal: 2012.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. 177f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS. Porto Alegre: 2011.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. **Salto para o futuro** - Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. p. 39-49, setembro, Brasília: 2004. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1427812812481.pdf>>. Acesso em: 25/04/2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006. 46p.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1982.

PRADO, Maria Regina. Estudos da sociedade e da natureza. **Salto para o futuro**-Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999, v.10, p. 75-80.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Revista Contrapontos**, v.1, n.2. p. 109-123, Itajaí, SC: 2001.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. CERQUEIRA, Cézár Augusto. As Bases de Dados do INEP e os Indicadores Educacionais: Conceitos e Aplicações. **Bases de dados educacionais parte II**. INEP/MEC. Brasília: 2001.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza**. 155f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará - UFC. Fortaleza: 2011.

SANCHES, Juliano César Aparecido. **As taxas de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em duas escolas do município de Osasco/SP, no período de 2009 a 2014**. 139f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo: 2016.

SANTANA, Verônica de Souza. **Estratégias para permanência** – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador. 132f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia - UFB. Salvador: 2011.

SANTOS Bettina Steren dos; STOBAÛS, Claus D.; MOSQUERA Juan José M. Processos Motivacionais em Contextos Educativos. **Revista Educação**, PUC-RS, ano 30, n. especial, p. 297-306, outubro, Porto Alegre: 2007.

SANTOS, Maria de Lourdes. Apontamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contexto histórico. In: **II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”**. Abril, Buenos Aires: 2014. ISBN-978-987-3617-11-9.

Disponível em:

<[http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Santos,%20Maria%20de%20Lourdes\\_0.pdf](http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Santos,%20Maria%20de%20Lourdes_0.pdf)> Acessado em: 18/04/2017

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O Fenômeno do “Rejuvenescimento” dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico.** 154f. PPGEdU/UNEMAT. Dissertação de Mestrado. Cáceres/MT. 2013. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/edineia\\_natalino\\_da\\_silva\\_santos.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/edineia_natalino_da_silva_santos.pdf)> Acesso em: 16/04/2017

SANTOS, Andréa Temponi dos; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida (Org.). **E por falar em boa velhice.** Campinas, SP: Papirus, 1999. 135p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas.** São Paulo: SME / DOT, 2016

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. **25. ANPED.** G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos - G.T. 07, Caxambu, MG: 2002.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Vozes, Petrópolis, RJ: 2010.

SILVA, Marilda da; URBANETZ, Sandra Terezinha. **O Estágio no Curso de Pedagogia – Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Prática Docente.** Curitiba: IBPEX, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do aluno da EJA / médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima.** 54f. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2007.

SOEIRO, Kelma Araujo. Currículo e formação de professores: construção coletiva dialogada. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Maria Helena Ferreira de; LOPES, Ideusa Celestino. Descartes e um novo fundamento para a verdade. In: **Revista Homem, Espaço e Tempo**, setembro/outubro, p.72-73. Sobral, CE: 2009.

SOUZA, Maria Antônia. **A educação de jovens e adultos.** IBPEX, Curitiba: 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livros, 2004

TELFER, R.; SWAN, T. Teacher motivation in alternate promotion structures for NSW high schools. **The journal of Educational Administration**, v. 24, n.1, p. 38-57, 1986.

TERRIEN, Jacques. O Saber do Trabalho docente e a Formação do Professor. In: NETO, Alexandre Shigunov (org) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, São Paulo, Papirus, 2002, p.192.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas S.A, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais.** 18. ed. São Paulo: ATLAS, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, Ângela et al. **Coleção didática e prática de ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A - PERFIL DOS EDUCANDOS(AS) EVADIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA – MT**

**QUESTIONÁRIO**

DATA DA ENTREVISTA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

INÍCIO \_\_\_\_\_

TÉRMINO \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR \_\_\_\_\_

ENTREVISTADO (A) \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL \_\_\_\_\_

TEM FILHO(S) QUANTOS? \_ \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - ROTEIRO BÁSICO, PARA ENTREVISTAS COM OS EDUCANDOS(AS) EVADIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA – MT**

**QUESTÕES:**

1. Quando você iniciou seus estudos na Educação de Jovens e Adultos?
2. Quando você parou de frequentar a escola na EJA?
3. Quais as dificuldades enfrentadas para frequentar a escola?
4. Em sala de aula, quais são seus maiores desafios?
5. O que levou você a desistir dos estudos?
6. É a primeira vez que para de frequentar a escola?
7. Em algum momento sentiu vontade de voltar a estudar na EJA?
8. Você pretende voltar estudar?
9. Você acredita ter perdido algo ao abandonar os estudos? O que?

**APÊNDICE C - PERFIL DOS EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA – MT**

**QUESTIONÁRIO**

DATA DA ENTREVISTA \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

INÍCIO \_\_\_\_\_

TÉRMINO \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR \_\_\_\_\_

ENTREVISTADO (A) \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL \_\_\_\_\_

TEM FILHO(S) QUANTOS? \_\_\_\_\_

GRADUAÇÃO: \_\_\_\_\_

ANO DE TÉRMINO: \_\_\_\_\_

PÓS-GRADUAÇÃO: \_\_\_\_\_

ANO DE TÉRMINO: \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA EJA? \_\_\_\_\_

DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA NA EJA? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - ROTEIRO BÁSICO, PARA ENTREVISTAS EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA ESCOLA ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO II EM ITAÚBA – MT**

**QUESTÕES:**

1. Na graduação teve alguma disciplina voltada para a EJA?
2. Você já participou de curso de formação continuada com foco em EJA?
3. Você considera importante cursos de formação para atuar na EJA? Por quê?
4. Você compartilha as situações problemas que vivência na sala de EJA, com os pares (Educadores(as))?
5. Você se sente motivado (a) a trabalhar com EJA?
6. Quais os desafios enfrentados no ensino de EJA?
7. De que forma você articula a sua prática pedagógica em se tratando de educando(a) de EJA?
8. Você trabalha em outra modalidade de ensino além da EJA?
9. A escola oferece condições adequadas (Físicas e Pedagógicas) para atender os educandos(as) de EJA?
10. A escola tem um planejamento curricular anual específico para EJA? Este planejamento é diferente do ensino regular?
11. Em sua opinião por que uma parte considerável dos educandos(as) de EJA abandona a escola?
12. O que você acredita que deve ser feito para evitar a Evasão na EJA?