

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA BOGIONI PIRA DE CARVALHO

A “EVASÃO” DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE
OURO PRETO- MG: trajetórias interrompidas

Mariana – MG
2018

Débora Bogioni Pira de Carvalho

A “EVASÃO” DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE
OURO PRETO- MG: trajetórias interrompidas

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

Mariana
2018

C331e Carvalho, Débora Bogioni Pira de.
A "evasão" de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto - MG
[manuscrito]: trajetórias interrompidas / Débora Bogioni Pira de Carvalho. -
2018.

185f. il.: graf.; tabs.

Orientador: Prof. MSc^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Evasão escolar na educação de adultos. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Educação - Ouro Preto (MG). I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.091.26(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Débora Bogioni Pira de Carvalho

"A 'EVASÃO' DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO/MG: trajetórias interrompidas."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UPOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua (Membro)
Universidade Estadual de Minas Gerais

A todos os educandos e educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A meu irmão, Francis Lucas Pira, que sempre me apoiou com o seu carinho, seu silêncio e companheirismo. Gostaria que soubesse que foi em meio a sua partida, em setembro de 2014, em uma manhã de segunda ensolarada que me debrucei ao trabalho, aos projetos e as escritas na busca por sanar a dor da perda. E, por incrível que pareça, neste processo, eu me redescobri, me transformei e acreditei que apesar dos pesares: a vida segue em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir desfrutar deste momento e chegar até aqui. Gratidão pela oportunidade de estar sempre rodeada de pessoas de bem.

Primeiramente, dedico e agradeço a essa conquista ao meu esposo Alessandro, que me apoiou, aos meus pais (Marcos e Terezinha), que se fizeram presentes ao longo dessa trajetória e irmãos (Guto, Rúbia, Jean e Francis), que, como uma família, nunca me deixaram abater nos momentos de dificuldade e que, de forma incondicional, sempre estiveram presentes. Em particular, agradeço a meu irmão Francis Lucas Pira, que não está mais entre nós, mas que, com certeza, estaria feliz por mim, por não ter desistido ao longo dessa jornada.

À família Carvalho, pela acolhida, paciência e afetos dedicados a mim.

À União do Vegetal, pelo apoio e carinho, companheiros (as) eternos.

À Roselaine, Valdete, Darliene e Rosemeire, pela amizade, companheirismo e apoio ao longo dessa jornada acadêmica.

À Eliana, pelo apoio durante esse mestrado, sem a qual seria mais difícil chegar até aqui, e pelo companheirismo nos momentos de dificuldades.

À Prof^a.Dr^a. Karla Cunha Pádua, pelas contribuições teóricas e metodológicas, bem como toda atenção e dedicação que contribuíram para a realização desta dissertação.

À Prof^a.Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes, também pelas contribuições e apontamentos realizados que foram de grande relevância o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof^a.Dr^a. Regina, minha orientadora, pela orientação, acompanhamento do trabalho teórico e metodológico, pelas discussões e revisões dos trabalhos acadêmicos e, principalmente, pelo carinho, confiança, paciência e dedicação. Gratidão pelo seu apoio e pela compreensão.

Aos participantes desta pesquisa, que contribuíram para o andamento do presente trabalho, ao responderem as entrevistas narrativas com seriedade e comprometimento. Enfim, a todos que fizeram parte dessa caminhada, meus sinceros agradecimentos.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

RESUMO

No contexto educacional, sobretudo na trajetória de conquistas dos direitos à educação pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível vislumbrar diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica que concorrem para a evasão escolar dentro de tal modalidade de ensino. Os desafios e as discussões sobre evasão na EJA dentro das instituições escolares são recorrentes, no entanto, há poucas produções científico-acadêmicas acerca dessa temática. Determinados autores fundamentaram a presente pesquisa, como Freire (1982; 2015), Gadotti (2007), Romão (2007), Haddad (2000, 2007), Arroyo (2005), Soares (2008), entre outros. Assim, fazendo uso das abordagens qualitativa e quantitativa, esta pesquisa tem como objetivo investigar a evasão escolar na educação das pessoas jovens e adultas e o cenário escolhido para a sua realização são duas escolas estaduais, sendo uma localizada na sede e outra na zona rural do município de Ouro Preto/MG. O instrumento de pesquisa escolhido para esta investigação foi a entrevista narrativa com os discentes evadidos, o que permitiu uma maior aproximação e interação com os participantes. Os dados produzidos foram avaliados por meio da Análise do Conteúdo, com o intuito de se levantar elementos de reflexão acerca da problemática estudada nesta pesquisa. Os resultados desta pesquisa indicam, como fatores que levam à evasão escolar na EJA mais recorrentes, e que são externos ao ambiente escolar: o trabalho, a gravidez precoce na adolescência, problemas de saúde, distância da moradia em relação à escola, dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, a falta de transporte público, a questão da baixa autoestima, o cansaço, a violência nas escolas e as políticas que não contemplam a diversidade e as necessidades da EJA. Evidencia-se, também, dentre os aspectos internos à escola, questões significativas e desafiadoras nas trajetórias escolares dos educandos como a questão geracional, a falta de formação docente, a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, a falta de avaliação diferenciada, a falta de currículos específicos, a falta de recursos pedagógicos, as precárias condições do trabalho docente e a ausência de acompanhamento escolar. Espera-se que os resultados aqui obtidos possam colaborar com os estudos desenvolvidos na área da Educação, em especial com as discussões acerca da evasão na EJA, reconhecendo-se as trajetórias de vida dos educandos, na procura por uma educação emancipadora de qualidade.

Palavras-chave: Evasão. Educação de Jovens e Adultos. Narrativas. Trajetórias.

ABSTRACT

In the educational context, especially in the trajectory of achievements of the rights to education by the students of the Education of Young and Adults (EJA), it is possible to glimpse several social and, mainly, economic reasons that contribute to the school dropout in this modality of education. The challenges and discussions about EJA's dropout inside the school institutions are recurrent, however, there are few scientific and academic productions on this subject. Certain authors have based this research as Freire (1982, 2015), Gadotti (2007), Romão (2007), Haddad (2000, 2007), Arroyo (2005), Soares (2008), among others. Using qualitative and quantitative approaches, this research has as objective to investigate the school dropout in the education of young people and adults and the chosen scenario for the accomplishment of this purpose are two state schools, one in the center and another in the rural area, of the municipality of Ouro Preto/MG. The research instrument chosen for this investigation was the narrative interview with the evaded students, which allowed a greater approximation and interaction with the participants. The data produced were evaluated based on the Content Analysis, with the purpose of raising some elements of reflection about the problem studied in this research. The results of this research indicate, as the most recurrent factors that lead to EJA's school dropout, and that are external to the school environment: work, early pregnancy in adolescence, health problems, distance from home to school, difficulty in reconciling work with studies, lack of public transportation, low self-esteem, fatigue, violence in schools and policies that do not address the diversity and needs of the EJA. There are also significant and challenging issues in the trajectories of the students, such as the generational question, the lack of teacher training, the difficulty of learning the contents, lack of differentiated evaluation, lack of curricula lack of pedagogical resources, the precarious conditions of the teaching work and the absence of school. It is hoped that the results will be able to collaborate with the studies developed in the Education area, especially with the discussions about EJA's school dropout, recognizing the life trajectories of these students, in the search for a quality education and emancipating. .

Keywords: Tax evasion. Education of youth and adults. Narratives. Trajectories.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALFASOL – Alfabetização solidária
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDS - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CNAEJA – Comissão nacional de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB- Movimento de Educação de base
CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica
CPC- Centro Popular de Cultura
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DIM – Diversidade, Inclusão e Mundo do trabalho
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF - Fundo de Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS- Instituto de Ciências Humanas e Sociais
I.D.H – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC- Ministério da Educação
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo
ONU - Organizações das Nações Unidas
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE- Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa Nacional das Nações Unidas em Desenvolvimento
SECADI- Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
TCLE – Termo Livre de Consentimento Esclarecido
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
VEM – Virada Educação Minas Gerais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade de ensino no Brasil, 2008/2016, que atendem a EJA	45
Tabela 2 - Evolução do número de escolas na educação básica por modalidade de ensino no Brasil, 2008/2014, que atendem a EJA.....	47
Tabela 3 - Números de matrículas na Região dos Inconfidentes	97
Tabela 4 - Números de Escolas na Região dos Inconfidentes	97
Tabela 5 – O IDEB nos municípios.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação de Jovens e Adultos: Programas/Políticas Educacionais e evasão escolar	68
Quadro 2 - Educação de Jovens e Adultos: evasão ou trajetórias interrompidas?	72
Quadro 3 - Educação de Jovens e Adultos: casos de sucesso e insucesso na EJA.....	73
Quadro 4 - Educação de Jovens e Adultos: acesso e permanência	75
Quadro 5 - Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida dos sujeitos da EJA	77
Quadro 6 - Trabalhos publicados na CAPES referente ao período de 2010 á 2014.....	91
Quadro 7 - Identificação dos participantes da pesquisa	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo da população no Brasil (1981-2014).....	43
Gráfico2 - Número de matrículas na EJA- Brasil/2015	48
Gráfico 3 - Número de Matrículas na EJA- Minas Gerais/2015	49
Gráfico 4 - Número de matrículas na EJA- Ouro Preto/2015	50
Gráfico 5 - Proporção de estudantes de 15 a 17 anos de idade com distorção idade-série	61
Gráfico 6 - Perfil de Jovens de 15 a 17 anos fora da escola.....	61
Gráfico 7 - Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade Brasil – 2004/2015.....	63
Gráfico 8 - Trabalhos publicados na CAPES (2010 à 2014)	89
Gráfico 9 - Número de trabalhos por Regiões.....	90
Gráfico 10 - Distribuição dos alunos por gênero (escola do distrito).....	98
Gráfico 11 - Distribuição dos alunos por gênero (escola da sede).....	98
Gráfico 12 - Relação aluno/ série (escola do distrito)	99
Gráfico 13 - Relação aluno/ série (escola da sede)	99
Gráfico 14 - Taxas de abandono escolar	99
Gráfico 15 - Taxas de abandono escolar	99
Gráfico 16 - Distribuição dos alunos quanto à matriz étnica (escola do distrito)	101
Gráfico 17 - Distribuição dos alunos quanto à matriz étnica (escola da sede).....	101
Gráfico 18 - Distribuição dos alunos quanto à questão do trabalho (escola do distrito).....	102
Gráfico 19 - Distribuição dos alunos quanto à questão do trabalho (escola da sede)	102
Gráfico 20 - Distribuição dos alunos quanto à idade (escola do distrito)	103
Gráfico 21 - Distribuição dos alunos quanto á idade (escola da sede).....	103
Gráfico 22 - Distribuição das alunas quanto ao exercício de atividades remunerada (distrito)	104
Gráfico 23 - Distribuição das alunas quanto ao exercício de atividades remunerada (sede)	104
Gráfico 24 - Distribuição dos alunos quanto ao exercício de atividade remunerada (escola distrito).105	
Gráfico 25 - Distribuição dos alunos quanto ao exercício de atividade remunerada (escola sede)....105	
Gráfico 26 - Índice de reprovação (escola do distrito).....	106
Gráfico 27 - Índice de reprovação (escola da sede)	106
Gráfico 28 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil (escola do distrito).....	107
Gráfico 29 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil (escola da sede)	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
1.1 O que dizem os teóricos e pesquisadores sobre a EJA.....	25
1.2 O que revelam as legislações, os movimentos sociais e programas voltados para a EJA..	29
1.3 A EJA em números.....	43
1.4 O perfil dos sujeitos da EJA.....	50
2 A EVASÃO ESCOLAR.....	54
2.1 A garantia de acesso ao ensino e a evasão escolar.....	54
2.2 Causas da evasão.....	59
2.3 A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos.....	67
2.3.1 Educação de Jovens e Adultos: Programas/Políticas Educacionais e evasão escolar.....	67
2.3.2 Educação de Jovens e Adultos: evasão ou trajetórias interrompidas?.....	71
2.3.3 Educação de Jovens e Adultos: casos de sucesso e insucesso na EJA.....	73
2.3.4 Educação de Jovens e Adultos: acesso e permanência.....	74
2.3.5 Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida dos sujeitos da EJA.....	76
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	79
3.1 A escolha da abordagem.....	79
3.2 Procedimentos da Pesquisa.....	87
3.3 Instrumentos da Pesquisa.....	85
3.3.1 Estado do Conhecimento.....	87
3.3.2 O contexto da pesquisa.....	95
3.3.3 Os participantes.....	98
3.4 Método de análise dos dados.....	108
4 A INTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EJA.....	112
4.1 Idas e vindas nas trajetórias escolares da EJA: fatores externos à escola que levam a evasão na EJA.....	112
4.2 Dificuldades encontradas no cotidiano dos educandos da EJA: fatores internos à escola que levam a evasão na EJA.....	127
4.3 O retorno à escola e os projetos para o futuro.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
APÊNDICES.....	177
Apêndice A - CARTA AO DIRETOR (A).....	177
Apêndice B - CONVITE AOS ALUNOS.....	178
Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	179
Apêndice D - Roteiro de entrevista com os educandos.....	180
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	182

INTRODUÇÃO

Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 2015, p.52).

Pensar na EJA significa poder adentrar nas especificidades e reflexões acerca dessa modalidade de ensino, sobretudo em atenção a uma parcela da população que, durante muitos anos, foi alijada do processo educativo. Por isso, espera-se das políticas públicas, das instituições e dos educadores uma atenção maior aos sujeitos da EJA, que frequentam os espaços educacionais formais ou não formais, na busca de uma educação de qualidade que contemple as suas particularidades. É a partir dessa percepção que muitos educadores e pesquisadores vislumbram possibilidades de intervenção e de mudanças significativas na educação das pessoas jovens, adultas e idosas.

Como professora de Artes, iniciei¹a minha trajetória em 2007. As primeiras experiências como profissional da educação desenvolveram-se, no âmbito escolar, sobretudo em sala de aula, ministrando aulas para algumas turmas da modalidade da EJA. Ao longo dessa trajetória, a maioria dos alunos(as) compunha um público bastante diversificado, variando de jovens, adolescentes a adultos, formando-se, pois, uma turma com várias faixas etárias. A indagação que contribuiu para o meu objeto de pesquisa surgiu a partir dessa minha experiência como professora, com as turmas do Ensino Médio e as séries finais do Fundamental da EJA, com alunos de faixa etária entre 15 e 45 anos, e da observação de que, com frequência, esses alunos deixavam de frequentar a sala de aula, abandonando o semestre letivo. As perguntas que sempre vinham à tona eram: quais os fatores que contribuem de forma efetiva para evasão dos alunos da modalidade EJA? E, mais especificamente, quais as causas da evasão da EJA na cidade de Ouro Preto/MG? Compreendendo-se, pois, a evasão não como uma prática de abandono, mas sim como um interrompimento de trajetória, mediante as diversidades enfrentadas por estes jovens, adolescentes, adultos e idosos ao longo da vida escolar, procuramos buscar as respostas para tais questões, a partir do desenvolvimento da presente pesquisa.

¹ Por se tratar da trajetória pessoal da autora, empregaremos, aqui, a primeira pessoa do singular.

Essa minha primeira experiência como docente foi um pouco conflituosa em meio a tantos aspectos que tive de enfrentar na escola, que vão desde as resistências dos alunos a outra forma de ensino que não fosse o tradicional, até a questão da gestão da escola, muitas vezes autoritária e pouco participativa. Durante os dois anos de docência me questionava, em muitas situações, o que estava fazendo naquele espaço, onde as ações docentes aconteciam, em meio às lutas árduas e diárias enfrentadas por alunos e professores.

Ao longo dos anos, pude perceber nas aulas de Artes as dificuldades dos alunos da EJA em acompanhar tanto as minhas atividades, quanto outras disciplinas e conteúdos. As vezes, em meio às dificuldades encontradas, os alunos soltavam frases como “Sou velho demais para estar aqui”, “Nossa, sou tão burro que ainda estou aqui”, “Não entendi nada professora deste texto”, “Professora, vou desistir está tudo tão difícil e estes meninos mais jovens não me deixam escutar” ou “Professora, preciso da compreensão da senhora, arrumei um trabalho aqui, terei de faltar 3 meses”. Esses discursos evidenciavam a posição de muitos alunos ao se colocarem diante do desafio da aprendizagem, e que, na maioria das vezes, consistia numa posição de baixa autoestima, de incapacidade, de vergonha de retornar a escola e havia, ainda, o fato de terem de interromper os estudos por questões particulares, como trabalho, gravidez, doença e outros.

Nesse contexto, grande parte dos professores considerava as dificuldades relatadas pelos alunos da EJA como falta de interesse, muitas vezes culpabilizando-os, sem sugerir alternativas ou mesmo metodologias que pudessem contribuir para o desenvolvimento dos alunos e/ou para a sua permanência na escola. O interessante, neste contexto, é que se não policiássemos o nosso olhar e não tivéssemos um exercício crítico-dialético-reflexivo, acabaríamos por reproduzir o mesmo discurso de outros professores com relação à educação das pessoas jovens e adultas.

Muitas eram as queixas e angústias dos alunos que frequentavam as turmas da EJA, percebíamos a dificuldade com a escrita e a leitura, assim como a falta de consciência de seus direitos e deveres no âmbito escolar. Mas o mais alarmante era a baixa autoestima desses sujeitos que, de certa forma, dificultava o processo de aprendizagem. Terminamos aquele ano e, na disciplina que ministrei, os alunos aprenderam um pouco sobre a História da Arte, algumas discussões acerca da cultura local e o desenvolvimento de improvisações teatrais com o intuito de valorizar e elevar a autoestima. Esse último projeto, de improvisação teatral, no início, apresentou algumas dificuldades frente ao ensino tradicional e à gestão verticalizada da escola, mas permaneceu por cinco anos e teve bons resultados, principalmente em relação ao desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da importância do estudo, e, sobretudo, da

tomada de consciência da valorização de “si” na sociedade. De acordo com Freire (2015), o respeito para com a autonomia, a dignidade e a liberdade dos educandos se constitui como um fator ético, e a partir do momento que os educadores rompem com a eticidade², pelo desrespeito quanto a inquietude ou a linguagem do aluno, por exemplo, esse profissional transgredir o que é essencial na sua atuação como educador: a ética. “(...) Nesse sentido, é dever do educador o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e na prática, procurar a coerência com este saber e identidade [...]” (FREIRE, 2015, p.61).

A experiência da sala de aula me proporcionou observar de perto os desafios que os alunos da EJA enfrentavam no retorno ao ambiente escolar, assim como suas angústias, queixas e o medo de não conseguir aprender. Com a experiência docente e a aproximação da disciplina de Artes ao cotidiano desses sujeitos, pude vislumbrar uma educação mais humana e conscientizadora. Nesse sentido, a presente investigação constitui-se num bom alicerce para o fortalecimento das minhas concepções acerca da EJA e, ao mesmo tempo, uma oportunidade única para a compreensão das especificidades de tal modalidade de ensino. Ao dialogar com os alunos da EJA e com meus pares, e observar as angústias e dificuldades vivenciadas por eles, consolidou-se em mim o desejo de investigar as causas reais das interrupções escolares desses sujeitos. Dessa forma, a motivação inicial para a elaboração desta pesquisa parte da minha prática cotidiana escolar, especificamente com alunos da EJA, além do meu profundo interesse por essa modalidade de formação.

Assim, a presente pesquisa surge a partir da curiosidade acerca das trajetórias interrompidas dos sujeitos da EJA. Tal curiosidade gerou inquietações que foram confirmadas, ao se observar os conflitos e dilemas vividos pelos alunos da EJA diante dos desafios impostos pela vida e que exigiam a definição quanto a interromper ou prosseguir seus estudos. A aproximação de tal problemática me levou a compreender as trajetórias de vida desses sujeitos, desnaturalizando o conceito de “evasão”, utilizado em muitas pesquisas que tendem a denominar os sujeitos que abandonam o curso como evadidos, quando, na realidade, eles vivem processos que acarretam a constante interrupção da trajetória escolar, ou seja, são “obrigados”, pelas intempéries do cotidiano, a interromperem por tempo indeterminado a trajetória escolar.

²“Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (...) Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética (...)que condena a exploração da força de trabalho do ser humano (...) A ética de que falo é a que sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero e classe” (FREIRE,2015,p.17).

Compreender o lugar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa na área educação é primordial para reconhecemos seus espaços de lutas e conquistas e, ao mesmo tempo, para garantirmos o acesso e a permanência desses sujeitos a uma escolarização de qualidade. A EJA é uma modalidade da Educação Básica destinada ao atendimento escolar das pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular³o u que não alcançaram êxito na vida escolar. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 determina, no inciso I, do art.208, que

I–ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, p.326)

Tal determinação legal é complementada pela “[...]Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao instituir a EJA como modalidade da educação básica[...]” e o disposto na Resolução CNE/CEB n° 1/2000 (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.113). Em conjunto, a LDB e a Resolução passam a contemplar as especificidades quanto ao atendimento educacional de jovens e adultos.

Nesse contexto, a União assume o papel principal de coordenação das políticas públicas de educação, com o propósito maior de fortalecer a EJA, definindo as responsabilidades dos Estados, Municípios e Distrito Federal frente à organização dos sistemas de ensino e às organizações da sociedade civil. De acordo com Jardimino e Araújo (2014), um dos maiores desafios, neste contexto, está em rever os modelos administrativos e pedagógicos que vem sendo utilizados na EJA e que há muito tempo não têm contemplado as diversidades desses educandos. Percebe-se que, nacionalmente, a EJA reproduz a experiência dos antigos cursos supletivos, por meio da oferta de uma educação muitas vezes aligeirada e de pouca qualidade, que, de certa forma, desconsidera as necessidades de tempos, os espaços pedagógicos diferenciados e as especificidades dos jovens adultos e idosos. Foi pensando nessas especificidades que o MEC, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada,

³A Educação Básica é o primeiro nível escolar do Brasil e pode ser compreendida em três etapas: a Educação Infantil (para crianças até seis anos), o Ensino Fundamental (para alunos de seis a 14 anos), e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos). “Apesar da correlação existente entre a idade dos alunos e o nível e as modalidades de ensino, as leis e regulamentos educacionais garantem o direito de todo cidadão frequentar a escola regular em qualquer idade. No entanto, também é uma obrigação do Estado garantir os meios para que os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola na idade adequada possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à educação básica” (trecho retirado do documento “Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens”, da página <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>)

Alfabetização e Diversidade (SECAD⁴), com o intuito de articular, com os sistemas de ensino estadual e municipal, a implementação das políticas educacionais para EJA.

A Secadi⁵ [sic] conta, na sua estrutura organizacional, com a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que tem, no trabalho da Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos, a responsabilidade pela implementação e acompanhamento das ações e dos programas desenvolvidos para atender à EJA. Auxiliam nesse trabalho os representantes eleitos pelos Fóruns Estaduais de EJA que compõem a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.115).

Mesmo considerando-se os avanços acima mencionados, a dinâmica atual da EJA traz consigo alguns elementos que evidenciam a situação de fragilidade em que se encontra essa modalidade de formação. De acordo com Freire (2015), é preciso lembrar que a realidade social é produto da ação constante dos homens sobre a realidade posta em questão. Portanto, apesar da instituição da LDB e da Resolução CNE/CEB n° 1/2000, com o propósito de legitimar as ações sobre as especificidades da EJA, não há garantias do acesso e da permanência dos sujeitos à educação. A garantia do direito de aprender e de participar dos espaços formais de educação virá com o maior envolvimento não apenas dos alunos, mas, igualmente, de toda a sociedade em acompanhar e cobrar a efetividade das políticas para a EJA. Percebe-se que, mesmo com a legitimação do direito e do acesso à educação por esses jovens, adultos e idosos na instituição escolar, diversos são os debates e reflexões acerca das condições pedagógicas, didáticas e institucionais direcionadas a EJA, que, muitas vezes, não contemplam as especificidades dos alunos.

Deve-se, ainda, destacar a concepção ampliada do que se espera de uma educação destinada a jovens e adultos, não apenas no âmbito da escolarização, mas também, no que se refere ao reconhecimento educação como meio de (re)integração social e econômica e de formação de sujeitos críticos e ativos, frente à própria realidade. Considerando, pois, os sujeitos que ao longo dos anos foram alijados desse processo de escolarização. Portanto,

⁴Com o intuito de proporcionar o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para os sujeitos da EJA, foi criado em 2004 pelo MEC a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Posteriormente, em 2011, com a inclusão de outras modalidades de ensino como a educação indígena, quilombola e étnico-raciais, a SECAD adere o termo inclusão no seu nome, denominando-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

⁵De acordo com o diário oficial, a portaria n° 477 exonerou da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) deste Ministério todos os coordenadores, extinguindo com a posse de Michel Temer a referida secretaria. Acessado em <http://www.uncme.com.br>

pensar a EJA como um todo, nos leva a refletir e reconhecer as especificidades dos sujeitos, para então compreendermos tanto os fatores que contribuem para a interrupção da escolaridade daqueles que frequentam a EJA, quanto a necessidade de se pensar em intervenções e procedimentos que possam levar os cidadãos excluídos da escola de volta ao processo educativo. Assim sendo, ressaltamos, nesta pesquisa, o fenômeno de interrupção escolar como objeto a ser estudado e analisado com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizado dos alunos da EJA.

A interrupção do processo de escolarização entre jovens e adultos, ainda hoje, continua sendo uma preocupação da sociedade brasileira, sobretudo quando relacionada a pessoas que se encontram envolvidas com a EJA. A partir de um olhar geral para as escolas onde se oferece tal modalidade de ensino, percebe-se que alguns problemas vêm contribuindo para o processo de interrupção da escolarização desses sujeitos nas escolas da região de Ouro Preto/MG, como, sobretudo, a falta de um atendimento adequado a esses jovens, adultos e idosos. Aliado a essa problemática, percebe-se, como desafio principal, não somente o retorno desses sujeitos ao processo educativo, ou seja, o retorno à escola, mas também a garantia da permanência e continuidade de estudos dos educandos.

De acordo com os dados PNAD 2014, há no Brasil mais de 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos e que não têm uma escolaridade de no máximo o Ensino Médio. Destes, 58 milhões não têm o Ensino Fundamental. Cerca de 13 milhões de pessoas nessa faixa etária não sabem ler ou escrever (analfabetismo absoluto) e aproximadamente 41,5 milhões dos brasileiros com 18 anos ou mais são classificados como analfabetos funcionais (pessoas que têm menos que cinco anos de estudo concluídos). Ainda seguindo esses dados, dos jovens com idade entre 15 a 17 anos, 1,6 milhão é analfabeto funcional e 2,8 milhões não têm concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, 2016, p.1).

A partir do exposto acima, percebe-se um número considerável de pessoas excluídas do processo de escolarização, sobretudo de pessoas pobres, negros, índios ou moradores do campo. De acordo com Brasil (2016), a existência significativa de pessoas adultas sem a escolaridade adequada esbarra em duas causas principais: em primeiro lugar, “o grande fluxo de pessoas que chegam à vida adulta (18 anos) sem completar o nível fundamental ou evade da escola”(p.4), e em segundo lugar, “(...) a falta de atendimento específico aos sujeitos da EJA”(p.4), o que contribui para a interrupção da escolarização. Nesse sentido, é de suma importância se compreender as especificidades desses sujeitos, a partir da construção de uma

nova identidade que satisfaça as necessidades básicas de jovens e adultos trabalhadores, considerando-se as suas relações com as práticas sociais, e que permita, ao mesmo tempo, capacitar e legitimar as ações em torno da EJA por meio dos organismos de legitimação como o Pacto Nacional pela Educação de Jovens e Adultos e a Década Nacional.

Com o objetivo estratégico de viabilizar a implementação das propostas pedagógicas e de melhorar a gestão da EJA nos estados e municípios se propõe determinar uma Década Nacional e a realização de um Pacto Nacional pela EJA. A década nacional da EJA deverá estabelecer a ambiência governamental necessária para favorecer e implementar as políticas nacionais planejadas. Por outro lado, o pacto nacional pela EJA possibilita a articulação das ações propostas pelo Governo Federal com as suas execuções nos estados e municípios (BRASIL, 2016, p.11).

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), pode-se dizer que, ao refletirmos sobre as especificidades acerca da EJA, devemos exigir das políticas públicas, das instituições e dos educadores um entendimento maior sobre o cotidiano dos sujeitos da EJA, que frequentam os espaços educacionais formais ou não formais, com intuito de vislumbrar uma educação de qualidade, que contemple as particularidades desses sujeitos em formação. Os conteúdos e atividades para os alunos da EJA devem ser pensados de forma articulada com a cultura e com o meio nos quais os sujeitos da EJA estão inseridos, levando-se, pois, a uma reflexão crítica-dialética acerca do processo de construção do conhecimento, juntamente com as experiências vividas pelas camadas populares. É de suma importância “[...] compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da educação como direito fundamental da pessoa humana, o qual vem sendo reafirmado pelo Brasil em seu processo de construção democrática” (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.21).

Mediante as transformações ocorridas na segunda metade do século XX, a instituição escolar, sobretudo os processos educativos, sofreram profundas transformações e, com a construção de novas políticas públicas educacionais, passaram a contemplar os sujeitos que, até então, não tinham acesso aos bens culturais e sociais, reflexo de uma tradição social excludente. Nesse contexto, percebe-se que muitas vezes a classe trabalhadora, mesmo longe da escola formal, procurava adaptar-se aos processos de industrialização e às mudanças no mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, não abdicava da luta pela ampliação das possibilidades de acesso à educação.

Nesse particular, embora a EJA esteja conformada ao aparato do direito à educação, foi a luta desses trabalhadores, desde há muito, que permitiu o acesso a esse bem cultural, tão negado, ao longo da nossa história, aos trabalhadores pobres das nossas comunidades, do norte a sul do Brasil (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.20).

Percebe-se, assim, como a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquistas de direitos no Brasil, e, ao mesmo tempo, vem contribuindo para o “(...) reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.199). No entanto, apesar desses avanços, percebe-se que, em pleno século XXI, as políticas destinadas a EJA estão bem distantes dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando-se que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda materializada em sua plenitude na sociedade e nos governos. Tal situação revela como os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não vêm obtendo resultados significativos, visto que

(...) Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam ver seus direitos realizados (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.199).

Retomando-se a trajetória de conquistas dos direitos à educação pelos sujeitos da EJA, é possível vislumbrar diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica que concorrem para a “evasão”⁶ escolar dentro da EJA. Mesmo com novos espaços educativos e com a possibilidade de se iniciar ou de se dar prosseguimento aos estudos, a evasão escolar tem se tornado um desafio para a escola e para os professores na difícil tarefa de garantir a permanência do aluno em sala de aula.

A EJA merece uma atenção especial; não se deve apenas preocupar com a aquisição da leitura e da escrita, ou mesmo com o domínio das habilidades numéricas, mas com o

⁶ Para Paulo Freire (2000, p.35), “[as] crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola (...) É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades(...)”, portanto, o autor ressalta, em seus textos, claramente “(...) Eu gostaria de recusar o conceito de evasão”(p.35). Assim, nesta pesquisa, inclusive em seu título, usaremos o termo evasão como sugere o autor.

desempenho pessoal e coletivo, com vista à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde esses sujeitos possam ser cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres. De acordo com Gadotti e Romão (2007), ao pensarmos nas especificidades da EJA, é de suma importância que possamos compreender que

[o]s 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. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores” (p.31)

Considerando, pois, o contexto acima, compreendemos a evasão na EJA não como a prática do abandono escolar por parte dos alunos, mas sim como um fato social que tem a sua origem em diversos fatores que vão desde aqueles internos, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, até os fatores externos, de ordem socioeconômica, somados ao descompromisso político com a EJA, como evidenciados nos trabalhos levantados na CAPES e nas Reuniões da ANPED acerca da temática evasão.

A partir de um olhar geral para as escolas que oferecem a referida modalidade de formação no segmento do Ensino Médio, percebe-se que alguns desafios contribuem para a interrupção escolar e interferem, também, no processo de aprendizagem dos educandos, no caso desta pesquisa, jovens, adultos e idosos das escolas estaduais na cidade de Ouro Preto/MG. Temos como hipótese e a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação dos municípios que integram a Superintendência Regional de Ensino, como pode-se observar no cotidiano educacional, que , há um número significativo de interrupção escolar por parte dos educandos da EJA.

Pensar na EJA é compreender as suas especificidades no âmbito escolar, que vão desde a consideração pelo professor do conhecimento prévio e da cultura dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, propiciando uma educação de qualidade, até o reconhecimento de suas especificidades, fortalecendo, assim, as identidades desses sujeitos, rumo a uma educação emancipatória. Reconhecer a posição de excluídos dos alunos da EJA no processo educativo significa compreender e desnaturalizar as disparidades econômicas e sociais vigentes, assim como desmascarar os discursos deterministas que envolvem aqueles e

aquelas que não percorrem os níveis de escolaridade nas idades consideradas adequadas pelas políticas públicas de educação.

A partir do que vem sendo apresentado até aqui, reconhecemos a necessidade de que, por meio da educação, os sujeitos devam ir se constituindo enquanto seres éticos (FREIRE, 2015), e construindo, com seus pares, um tempo de possibilidades e não de determinismo. É sob o viés de possibilidades que Freire (2015) abarca a importância, por parte do sujeito, de saber reconhecer as particularidades na sociedade, que vão desde as condições materiais, econômicas e sociais até as questões políticas, culturais e ideológicas.

Nas últimas décadas, percebe-se significativas mudanças no âmbito da educação, sobretudo conquistas que vem ao longo dos anos garantindo a legitimidade da EJA e contemplando as suas especificidades. No entanto, as práticas de ensino “[...] ainda se apresentam como herdeiras de uma prática pedagógica tradicional, voltada ao atendimento de crianças e adolescentes do ensino regular” (JARDILINO; ARÁUJO, 2014, p.93). Nesse sentido, faz-se necessário o fortalecimento dos profissionais na luta pela defesa das especificidades desses jovens e adultos, desde a construção de currículos específicos para esta modalidade de ensino, como também à renovação da concepção das práticas de ensino e avaliação destinadas a esta modalidade; e ao mesmo tempo, na defesa do direito à educação para todos.

Freire (2015) salienta um aspecto fundamental na experiência educativa: a sua natureza. Para tal abordagem, o autor traz o termo “inconclusas”, ou seja, a tomada de consciência do sujeito como ser inacabado, em processo constante de busca pelo conhecimento. Desse modo, salienta a importância do conhecimento, não para adaptar-se ao meio, mas, sobretudo, para se transformar a realidade. O autor critica, nos processos de ensino e aprendizagem, a memorização mecânica do objeto, apontando-a não como um aprendizado verdadeiro, mas como mera transferência do conhecimento, uma vez que, nesse processo de memorização mecânica, o educando participa apenas como paciente e não como um sujeito crítico e reflexivo. Salienta-se, ainda, que aprender é muito mais do que repetir a lição dada, mas é

(...) construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (...) Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinado, apreende, outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e apreendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos,

utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2015, p.68)

É nesse universo, que se justifica a motivação para a escolha da presente proposta de investigação, indo ao encontro do que Paulo Freire (2015) admite sobre a cotidianidade do ser humano. Assim a partir dessa perspectiva, é possível transformar a educação e, ao mesmo tempo, formar o professor para atender, no contexto da sala de aula, a particularidades da EJA, acolhendo a riqueza cultural de seus sujeitos.

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Com subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 2015, p.74).

Buscamos, nesta pesquisa, um estudo voltado para a EJA com foco nas causas da evasão, bem como compreender os motivos principais que contribuem para a recorrente interrupção escolar dos jovens e adultos.

Conhecer o objeto a ser estudado configura-se como uma boa justificativa para a reflexão crítica e dialógica sobre sua análise. Ao me dedicar de forma empírica e observar dentro de sala de aula o fenômeno da evasão, causou-me certa ansiedade e inquietação, os conflitos e os dilemas vividos pelos alunos da EJA diante dos desafios relacionados a interromper ou prosseguir seus estudos. Portanto, cabe salientar que o conhecimento inicial para este estudo não é baseado apenas no conhecimento bibliográfico, mas também na minha prática cotidiana com os educandos da EJA. A prática docente com os alunos jovens e adultos do Ensino Médio incentivou-me a pensar as causas da evasão nessa modalidade de ensino, assim como me instigou a conhecer os perfis e as trajetórias de vida desses sujeitos.

Assim, a pesquisa *A “evasão” na EJA no município de Ouro Preto/MG: trajetórias interrompidas*, está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e tem como objetivo geral conhecer as trajetórias escolares de alunos que evadiram das turmas de EJA nas

instituições públicas do município de Ouro Preto/MG. Em seguida, têm-se os objetivos específicos que norteiam a trajetória da pesquisa, assim expressos:

- Identificar o perfil dos discentes evadidos da modalidade da EJA das escolas de Ouro Preto/MG;
- Conhecer a trajetória escolar dos alunos que evadiram da EJA, em tal município;
- Compreender os fatores que os afastaram do curso;
- Identificar quais os mecanismos a escola utiliza para combater a evasão.

Propõe-se, com esta pesquisa, o conhecimento acerca da EJA com o foco principal nas causas da evasão. Dessa forma, intenta-se obter uma visão de como os discentes fazem os percursos de suas trajetórias escolares e se são contemplados em suas especificidades. De acordo com Freire (2000), tem-se, como hipótese prévia, que os discentes da EJA não abandonam ou evadem da escola por que querem: “Não há evasão. Há expulsão”(FREIRE, 2000, p.51), mas sim por diversos fatores que vão desde aqueles de ordem socioeconômica, até a falta da instrumentalidade, por parte da escola, voltada para a realidade do educando, assim como o descompromisso político com a EJA.

O corpus sobre o qual incidiu a metodologia desta pesquisa, a priori, é constituído dos levantamentos bibliográficos acerca dos conceitos pertinentes ao tema proposto: trabalhos e pesquisas em torno da temática “Evasão na EJA”, divulgados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2010 a 2014, e no GT18(A Educação de Jovens e Adultos) da ANPED⁷, no período de 2010 a 2015. Foram abordados temas como casos de sucesso e insucesso na EJA (ROCHA, 2011), causas da evasão na EJA (NOGUEIRA, 2012), perfis dos sujeitos da EJA (CARVALHO, 2014), a gestão pedagógica e a sua participação nos processos de acesso e permanência dos estudantes (CAVALCANTE, 2012). Os cursos do Proeja foram os que mais se destacaram no que se refere à evasão nas pesquisas encontradas. Em relação ao GT18, foram encontrados apenas dois trabalhos que se referem à evasão dos educandos na EJA, contemplando as especificidades, os desafios e o retorno dos alunos a essa modalidade de ensino. Posteriormente, foram realizadas as coletas e análise de dados, por meio de entrevistas narrativas, com uma questão gerativa como pergunta principal, e foi utilizado, para a análise de dados, o método de análise de conteúdo.

⁷ANPED é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que busca reunir as produções acadêmicas de variadas temáticas agrupando-as nos seus respectivos GTs, contribuindo dessa forma para as discussões no campo da Educação no Brasil.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos que assim seguem: o primeiro é nomeado como **A Educação de Jovens e Adultos** e nele busca-se apresentar um pouco a história da educação de jovens e adultos, bem como contextualizar as legislações que competem à modalidade da EJA. A relevância desse capítulo se dá à medida que ele nos permite refletir sobre as especificidades da EJA e compreender como a essa modalidade de ensino vem se constituído e sendo reconhecida no país.

O segundo capítulo, **A evasão escolar**, trata dos principais motivos da evasão na EJA e das especificidades dos jovens e adultos nessa modalidade de ensino. A evasão escolar na EJA é entendida como um processo oriundo da estrutura da sociedade, onde se cria uma série de dificuldades que geram obstáculos para o acesso ao ensino e a permanência pelos educandos, e, por isso, buscou-se compreender um pouco sobre o fenômeno da evasão, bem como os principais motivos que levam jovens e adultos a interromperem suas trajetórias escolares.

No capítulo intitulado **Caminhos Metodológicos** buscou-se apresentar todo o percurso feito para a coleta e análise de dados e como a pesquisa vem sendo realizada, os participantes e o contexto no qual estão inseridos. Discorre-se, também, sobre os instrumentos utilizados na pesquisa, bem como sobre o método de análise de dados.

No quarto capítulo, **A interrupção da trajetória escolar na EJA**, apresentamos os resultados e as discussões com base nas categorias estabelecidas a partir da análise das entrevistas realizadas com os educandos da EJA.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(Paulo Freire)*

Neste capítulo, apresenta-se, de forma sucinta, as conquistas no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando-se a existência de programas criados com o intuito de reduzir o analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas. São apresentadas, também, as legislações que reconhecem o direito à educação de todos e a EJA como modalidade de ensino: a Constituição de 1988, a Lei nº 3.941/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (DCNs), instituídas pelo parecer CNE/CEB nº 11/2000. Em seguida, tem-se a apresentação dos principais fatores que corroboram para o fenômeno da evasão escolar, assim como das condições de acesso e da oferta de educação destinada aos jovens, adultos e idosos pertencentes a EJA. Posteriormente, procede-se a uma breve reflexão sobre a importância de se conhecer os perfis dos sujeitos da EJA, para que se desenvolvam os estudos coerentes às suas demandas, de forma que contemplem e motivem o interesse dos educandos na permanência no ambiente escolar. E, por fim, são apresentadas pesquisas que trazem, no seu bojo teórico, contribuições significativas acerca dos principais fatores que incidem na trajetória escolar dos educandos, e que contribuem para o fenômeno da evasão.

1.1 O que dizem os teóricos e pesquisadores sobre a EJA

Para o presente estudo sobre a EJA, foram considerados alguns autores na fundamentação teórica. Dentre esses, destacamos Paulo Freire, por sua importância e contribuição na área da educação, sobretudo na referida modalidade de formação. De acordo com Freire (2015), é importante a superação do modelo de educação bancária, proposto pelas classes dominantes, e a construção de uma educação que parta das experiências e trajetórias de vidas dos educandos, e não da simples transferência de conhecimentos deslocadas de suas realidades. A partir dessa perspectiva, o autor nos leva a vislumbrar uma educação libertadora, por meio da qual o educando se torne consciente de sua realidade de forma crítica

e dialética, podendo transformá-la: “[d]aí a necessidade que tem o trabalhador social⁸ de conhecer a realidade em que atua o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu “viável histórico”⁹” (FREIRE, 1982, p.41).

Ainda sobre os estudos da EJA, de maneira geral, ressaltamos autores que seguem os passos trilhados por Freire, como Gadotti e Romão (2007), Arroyo (2005) e Haddad (2007), Soares (2008), entre outros.

Os autores Gadotti e Romão (2007) trazem contribuições significativas para a modalidade da EJA. Ambos os autores fazem referência, em suas pesquisas, que vão ao encontro dos ideais de Paulo Freire, ao pautarem, em suas discussões, a preocupação com o aprendizado de jovens e adultos, quanto com o reconhecimento de sua postura na sociedade: “(...) jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do analfabetismo” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.31). Para os autores, as desigualdades sociais são oriundas da própria estrutura social e incidem fortemente no acesso à educação, portanto, “o analfabetismo não é uma doença ou ‘erva daninha’, como afirmado nas décadas de 1970 e 1980”. Pode-se dizer, então, que “[o] analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.32).

Sendo assim, ao se estudar a causas da evasão na modalidade da EJA, vislumbra-se, para as camadas das classes populares, o direito à informação, ao acesso e à permanência na escola, e a um ensino e aprendizagem de maior qualidade. Com o reconhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, considerando, pois, no processo de ensino e aprendizagem as suas “(...) experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.64), o educador, com seus métodos de ação, juntamente com os sujeitos da EJA, consegue construir “(...) o futuro a partir de um lugar, isto quer dizer que é a partir de uma referência local que é possível pensar o nacional, o regional e o internacional (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.33).

Acredita-se que os jovens, adultos e idosos continuam prosseguindo em suas trajetórias escolares de forma descontínua e abandonando a escola por múltiplas determinações. De acordo com Gadotti e Romão (2007), a postura do educador em

⁸. Para Freire (1982, p.38) o “trabalhador social atua, com outros, na estrutura social “(...) Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação”.

⁹Freire (1992, p.32) nos mostra em grande parte de suas obras que não é possível entender a história sem as classes sociais, ou seja, sem seus interesses antagônicos, revelando ainda que “(...) no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera por si só, a mudança da realidade” sendo preciso a tomada de consciência da realidade (viável histórico), de forma coletiva, a partir da ação conjunta dos sujeitos.

compreender as particularidades dos sujeitos da EJA e as condições culturais do jovem e do adulto, a partir de uma prática dialógico-reflexiva, facilitam a aproximação de seus métodos de ação à realidade dos educandos.

Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais independente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação (...) que envolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.33).

A partir dessa ideia Gadotti e Romão (2007), salienta-se que o educador de jovens e adultos precisa fundamentar suas ações numa educação que contemple a diversidade e os valores dos sujeitos, para que seja libertadora e não dominadora, como também defende Freire (2015). Por conseguinte, Gadotti e Romão (2007) também discutem a importância do educador da EJA como agente de mudanças na educação, no seu exercício profissional, ao promover a inserção social dos educandos, fazendo uma ponte entre o saber escolar e as vivências e especificidades do projeto de vida do aluno. “Esta tarefa não é de alguns, mas de todos os que com ela realmente se comprometem. O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula” (FREIRE, 1982, p.41). Muitas vezes, a falta desse intercâmbio entre professor e aluno acaba por provocar “(...) a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.69).

Arroyo (2005) argumenta que o desconhecimento acerca das especificidades da modalidade de EJA, por parte de muitos docentes, tem contribuído de forma significativa para a desmotivação dos educandos e corroborado para evasão dos jovens e adultos do universo escolar. Percebe-se que tal desconhecimento colabora para a naturalização da evasão de jovens e adultos, visto que, no processo de ensino e aprendizagem, não são contempladas e consideradas as trajetórias de vida dos alunos, que tiveram seus direitos negados e acesso limitado à educação escolar, ao longo dos anos, assim como uma escolarização marcada por interrupções.

A EJA é destinada ao atendimento escolar das pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular ou que não alcançaram êxito na vida escolar, por

questões que vão desde as dificuldades socioeconômicas até as trajetórias mais perversas de exclusão social, pessoas que “(...) vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2005, p.24).

Para Haddad (2007), os sujeitos da EJA apresentam fatores e características diferenciadas que incidem, de forma significativa, no seu cotidiano escolar. Apesar de grande parte dos educandos pertencer às camadas mais pobres da população, percebe-se que, além do fator socioeconômico, existem outros fatores que contribuem para um olhar diversificado sobre os educandos dos cursos da EJA: gênero, etnia, presença de deficiência, pessoas vindas de escola urbana ou rural, entre outras questões que são reconhecidas e contempladas na sua composição diversa. Nesse olhar sobre a EJA, Haddad (2007) salienta a importância de se reconhecer os jovens adultos como sujeitos históricos, mandatários de direitos, que são os principais protagonistas da sociedade brasileira.

O autor salienta, ainda, o elevado índice de evasão em programas de EJA, oriundo não só de fatores internos aos processos de ensino e aprendizagem, provocado pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, mas oriundo, também, de fatores externos, como a questão socioeconômica e a ausência de um sistema nacional de EJA.

A ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que frequentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. Isso também é provocado pelo fato de a maioria dos programas federais de alfabetização ter sido desenvolvida sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes provocando o retrocesso, e até a não-fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas. O mesmo pode ocorrer entre as estruturas municipais e as estaduais. (HADDAD, 2000, p.204).

Nesse sentido, Haddad (2007) pontua a importância da continuidade dos programas voltados para EJA, apontando a pouca atenção do governo para com essa modalidade da educação, em termos de recursos financeiros e de profissionalização dos educadores. Ao mesmo tempo, o autor comenta tensões significativas vivenciadas no campo da EJA quanto à flexibilização do ensino e em relação aos métodos utilizados nessa modalidade de formação:

É evidente a diversidade de fatores internos e externos que incidem no processo de ensino e aprendizagem dos jovens, adultos e idosos da EJA. Como evidenciado, os autores

Freire (2007), Gadotti e Romão (2007), Arroyo (2005) e Haddad (2007) trazem a importância de se conhecer as trajetórias de vidas dos educandos da EJA, considerando-se toda a sua diversidade e, ao mesmo tempo, reconhecendo-se que, ao longo dos anos, grande parte desses sujeitos tiveram seus direitos negados e acesso limitado à instituição escolar. A realidade que encontramos hoje, no Brasil, revela os resquícios da negação desses direitos e sua incidência na EJA, mas também evidenciam as conquistas significativas, em termos legais, para as camadas populares quanto ao acesso ao ensino. Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, as normativas legais que demarcam as conquistas na educação de jovens, adultos e idosos, trazendo as leis que subsidiavam o direito à educação dos jovens e adultos e os programas implantados com o intuito de reduzir os índices de analfabetismo. Ao mesmo tempo, são apresentadas as legislações que normatizam a EJA: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

1.2 O que revelam as legislações, os movimentos sociais e programas voltados para a EJA

O período que precede a ditadura militar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no Brasil, foi marcado por significativas mobilizações sociais visando à inclusão e a garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, traz as bases do direito à educação para a toda a sociedade, incluindo a EJA.

1°. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2°. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p.14).

Nessa perspectiva, a EJA é amparada como um direito universal, ou seja, é um direito de todos os cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada própria. Dessa forma, por meio da Lei nº 9.394/96, há a oferta de condições e de acesso à educação, com o intuito de se contemplar as especificidades do público da EJA, para que de fato os direitos garantidos por lei sejam exercidos e contemplados na sua plenitude. Ao mesmo tempo, a EJA “(...) pressupõe em sua *práxis* que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano” (BRASIL, 2009, p.73).

O período compreendido entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960 foi marcado por intensas mobilizações e movimentos sociais, como aparato de lutas a favor da classe popular. Destaca-se, entre esses movimentos, o Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), A Campanha de Pé no Chão e os Centros Populares de Cultura (UNE). É pertinente lembrar que tais movimentos tinham, em seus cerne, o pensamento de Paulo Freire e apontavam, como causa do analfabetismo, a desigualdade social. Tais movimentos passam a reconhecer, de certa forma, as particularidades da EJA, contribuindo, pois, para a sua visibilidade no contexto educacional e sendo reconhecida como direito. Ou seja, há uma valorização dos saberes dos jovens e adultos, assim como da cultura popular.

Um dos primeiros movimentos, da década de 60, em prol da educação de adultos foi o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 1961, e tinha como objetivo principal coordenar “(...) as inúmeras ações que existiam pelo País, desenvolvidas pela Igreja Católica, para atender a educação de base (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.52). A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), à frente do movimento, por meio da transmissão dos programas via rádio, alcançava as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Há, no ano de 1963, a criação do Centro Popular de Cultura em parceria com a União Nacional dos Estudantes que, apesar de inicialmente atuar em áreas de “(...) teatro, cinema, música popular, literatura e artes plásticas (...)” (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.53), após a participação no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, passam a atuar com a alfabetização de adultos.

Destaca-se, também nesse período, e não menos importante, a construção do Plano Nacional de Alfabetização, tendo em sua base o Método de Paulo Freire:

[c]om uma curta existência, esse Plano, criado em janeiro de 1964 e extinto em abril do mesmo ano, convocava toda a sociedade brasileira a um esforço nacional para alcançar sua meta: alfabetizar cinco milhões de brasileiros e elevar o nível cultural das classes populares (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.53).

No século XX, a década de 1960, do que pesem as contradições em virtude da suspensão da democracia, percebe-se estes movimentos sociais como espaços de luta por melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, na luta contra a ditadura militar. Já na década de 1967, em plena ditadura, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tinha como principal objetivo “(...) acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar e prosseguir seus estudos (...) concentrava-se no ensino da leitura e da escrita e de alguns conhecimentos básicos de matemática” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.53). De acordo com a coordenação técnica do Programa de Alfabetização Funcional do Mobral, a sua metodologia era baseada no diálogo, nas vivências dos alunos, assim como indicava a proposta de Paulo Freire. No entanto, o programa evidenciava uma prática autoritária e não dialógica. Portanto, devido a mudanças econômicas que atingiu a sociedade na década de 1980, o Mobral não conseguiu prosseguir com as suas ações, devido aos “(...) altos custos financeiros despendidos pela União para manter a gigantesca estrutura do Mobral” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.61). Posteriormente, em 1970, tem-se a criação do Supletivo, inicialmente como uma campanha, com o intuito de “(...) suprir a escolarização daqueles que não conseguiram concluir seus estudos no período regular” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.62).

Dentre as iniciativas não governamentais com o foco na educação das pessoas jovens e adultas, reconhecida nacionalmente, a Alfabetização Solidária (ALFASOL), concebida em 1996 no governo de Fernando Henrique, tinha como objetivos “reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.62). Este programa foi destinado principalmente nas regiões Norte e Sudeste, onde o índice de analfabetismo era maior. Em termos de reconhecimento, a ALFASOL foi a primeira organização não governamental a estabelecer relações formais com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), criado em 1989, durante a gestão de Freire como Secretário Municipal de Educação, em parceria com a sociedade civil visava a “(...) um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade (...) participação popular (...) e a luta pelos direitos sociais de todo cidadão” (GADOTTI, 2013 apud JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.66). Os MOVAs se estenderam a todo o território nacional, e, na atualidade, esse movimento contempla 629 municípios no interior de 11 estados. Tal movimento, ainda hoje, possui uma grande importância, visto que visa a um processo de alfabetização para além do letramento, ou seja, contempla uma educação crítica e emancipatória,

[f]irmada nos preceitos freirianos de que ninguém alfabetiza ninguém e que o alfabetizador é mediador de um processo de construção do conhecimento, a concepção pedagógica do Mova tem como princípio orientador a tese de que é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita dos outros, o ponto de partida para a leitura do mundo. Sobre essas bases, as ações desenvolvidas pelo movimento buscam se consolidar num ambiente democrático, de gestão participativa e cidadã, favorecendo a autonomia de todos que atuam nesse movimento, como alunos, docentes ou supervisores (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.68).

Tais movimentos confirmam a realidade e as experiências históricas em torno da EJA, de cunho governamental e em parceria com a sociedade civil, vivenciadas ao longo dos anos,

(...) desde as Campanhas da de 1950, com o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral¹⁰), nas décadas de 1970 e 1980, durante o governo militar, o Programa Alfabetização Solidária (AIFASOL), criado nos anos 1990, durante o governo de FHC, e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Luiz Inácio da Silva e no mandato da presidenta Dilma Rousseff (BRASIL, 2016, p.20).

De acordo com Haddad (2007), na década de 1990, há a extinção da Fundação Educar em substituição ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como

¹⁰Implantado em dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (...) tinha como o objetivo acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar ou prosseguir seus estudos (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.59).

objetivo principal articular o ensino supletivo e a política nacional da EJA. Percebe-se que, com o fim da Fundação Educar, houve a descentralização da educação básica voltada para EJA.

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), a década de 1990 foi marcada por uma série de reformas nos sistemas de ensino que seguiam orientações neoliberais visando à racionalização do gasto público, o que fez com que ocorresse um processo de redefinição do papel do Estado em diferentes áreas, sendo dada pouca ênfase à EJA. O resultado de tal processo foi o de que o governo federal procurou manter sua responsabilidade na oferta de programas de alfabetização, levando os governos municipais a atuarem nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto os governos estaduais assumiam os quatro últimos anos do Fundamental, além do Ensino Médio.

Em termos gerais, Haddad (2007) evidencia que houve um crescimento das matrículas em programas de EJA nos últimos anos, apesar dos efeitos perversos do FUNDEF¹¹ para esta modalidade de ensino. Com certeza, todas essas iniciativas tiveram como resultado algum acesso à escolarização e a redução do número de analfabetos, mas nenhuma delas foi capaz de abarcar “(...) um número significativo de egressos nas ações de alfabetização e estender a escolaridade ao público que dela participou, com resultados que correspondesse, pelo menos, à conclusão ao equivalente a 4 anos de estudos” (BRASIL, 2016, p.20). Percebe-se neste âmbito, apesar do amparo legal à EJA, a dificuldade de se estender a escolaridade, ou seja, de manter os educandos nas escolas, sem as interrupções escolares. Cabe ressaltar que a história da EJA, ao longo dos anos, é marcada por lutas e movimentos que se constituíram durante os anos, pensando na inclusão das pessoas que se encontravam à margem da sociedade e não tiveram o direito de estudar ou que foram excluídos do sistema educacional. Portanto é importante frisar a importância da militância desses movimentos na luta pelo direito à educação do jovem, do adulto e do idoso que desejam iniciar ou retornar aos seus estudos. A seguir, apresentaremos algumas legislações e Campanhas voltadas para a EJA.

No Brasil, as políticas de EJA vêm sendo construídas e fundamentadas em documentos que estabelecem princípios e diretrizes para o desenvolvimento dessa modalidade de educação nos sistemas de ensino, assim como para a sua legitimação. Nesse sentido, “(...) a Constituição Federal de 1988 representou um inegável avanço, em especial no que se refere à

¹¹“O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pelo Congresso Nacional em 30 de maio de 2007. Procura transpor os obstáculos para o financiamento da EJA, resultados da implantação do FUNDEF, ao contemplar todo o ensino básico no financiamento do fundo” (HADDAD, 2007, p.11)

educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2009, p.13). Tal legislação preceitua e resguarda o direito à educação através do Art.208 da Constituição Federal, ao referenciar

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p.160).

Ao mesmo tempo, a Constituição de 1988 evidencia as especificidades dessa modalidade de ensino ao referendar, no seu inciso VI do Artigo 206, a oferta do ensino noturno regular, de forma “(...) adequada às condições do educando” (p.161), contemplando os jovens, adultos e idosos que necessitam do estudo no período noturno, mediante as questões trabalhistas e o sustento familiar. Nesse sentido, o referido inciso contempla a todos que não puderam prosseguir nos estudos e, também, a todos aqueles que não tiveram a oportunidade do acesso ao ensino.

Posteriormente, obtém-se com a LDB (Lei nº 9.394/1996) o estabelecimento, nos Artigos 37 e 38, da seção V, das bases para a Educação de Jovens e Adultos, definindo-se o comprometimento do poder público para com as especificidades da EJA e, ao mesmo tempo, legitimando-a, conforme a seguir:

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 (BRASIL, 1996, p.13)

Percebemos no parágrafo segundo do artigo 37º, mencionado acima, o dever e a responsabilidade atribuída ao poder público quanto à garantia do acesso e da permanência do

trabalhador na instituição escolar, contribuindo-se para a redução do fenômeno da evasão ao pensar não apenas sobre o acesso, mas também sobre a permanência dos jovens, idosos e adultos, que se encontram a muito tempo fora da escola, garantindo a continuidade nos estudos.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, percebe-se o estabelecimento de estratégias a serem desenvolvidas e alcançadas por meio da EJA. A partir da Lei nº 13.005/2014, que homologa o referido plano, vislumbramos metas e, a longo prazo, espera-se que se alcance melhores condições para a educação das pessoas jovens e adultas. Destacamos abaixo:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p.67)

Para além das metas acima expostas, o PNE apresenta algumas estratégias específicas e pontuais para reduzir o índice de evasão escolar na EJA, e para conduzir os educandos fora da escola ao universo escolar, como a ampla divulgação, os programas de educação e cultura, o reconhecimento dos saberes dos sujeitos da EJA como ponto atrativo para o retorno à escola e a otimização do tempo, em consonância com a jornada de trabalho.

Dentre as estratégias acima apresentadas, o tópico I das estratégias enunciadas pelo documento do PNE, refere-se à busca ativa da população, que obteve grande êxito com a Campanha VEM¹² (Virada Educação Minas Gerais), realizada em 2015 e 2016, ao contemplar

¹²A Campanha Vem (Virada Educação Minas Gerais) é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação que pretende sensibilizar os jovens sobre a importância de retornar aos estudos. “De 21 de setembro a 31 de

por meio do chamamento público os jovens e adultos de volta à escola. “Em 2016 tivemos especialmente na EJA cerca de 76 000 estudantes que retornaram às escolas e se matricularam ou na EJA Fundamental ou EJA Médio” (ALVES, 2017, p.84). De acordo com a autora, grande parte desses educandos insere-se num contexto de abandono anterior e evadem da escola motivados por diversos fatores que vão desde a questão de trabalho, violência, dificuldade de acesso à escola, até a falta de material específico ao público da EJA.

Outra estratégia bastante significativa para a promoção do engajamento dos educandos da EJA aos bancos escolares, foi da estratégia tópico V do PNE referente à “implementação dos mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores”, nos Currículos da EJA, através da implementação da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM)¹³:

Esta nova disciplina interage com as quatro áreas de conhecimento- Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Humanas- e permite um diálogo do conteúdo apresentado na escola com a realidade que o estudante vive no dia a dia. O horário das aulas também mudou: o início passou de 18h para 19h, e o final, de 22h30 para 22h 15. Isso para atender aos alunos que trabalhavam e que geralmente chegavam atrasados para o primeiro horário (SANTOS, 2016, p.4).

Mediante as implementações acima descritas, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais enfatiza a importância de um olhar mais sensível para com esses jovens e adultos, diante as altas taxas de evasão e reprovação. Evidencia-se, ainda, como as mudanças pontuadas acima, ao atender as especificidades da EJA, tiveram grande impacto positivos para os jovens, adultos e idosos, visto o número significativo do retorno de muitos ao ambiente escolar.

De acordo com Di Pierro (2010), o PNE oferece uma oportunidade, juntamente com as políticas públicas, de enfrentamento aos desafios vivenciados ao longo da trajetória histórica dos sujeitos da EJA, assegurando-lhes seus direitos. No entanto, para não ficar no

dezembro de 2015, foi realizada a Campanha Vem, uma grande mobilização para chamar os jovens de volta à escola. Como resultado, 114 mil novas matrículas foram feitas em 2016. Dessas, 47.500 são do ensino médio, e as demais, da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (BRASIL,2016,p.7)

¹³De acordo com a resolução 2843/2016 que dispõe sobre a organização e funcionamento da EJA – curso presencial, nas escolas da rede pública de Minas Gerais, tem-se a partir dos diálogos feitos pela Virada da Educação, grupos de trabalhos e rodas de conversas a implantação da disciplina DIM (Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho) no Ensino Médio Noturno e nas turmas da EJA. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br>.

lugar comum e protelar para a próxima década as metas de redução do analfabetismo e garantir a permanência de muitos educandos na escola, a autora enfatiza “a importância da retomada dos debates das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, aliadas juntamente ao “desenvolvimento socioeconômico e o exercício de cidadania” (DI PIERRO, 2010, p.952). Na atualidade, a autora revela que

Um desafio relacionado a essa questão reside na dificuldade de mobilizar a demanda social por EJA, aproximando as cifras milionárias da população que potencialmente demandaria oportunidades de formação e aquela reduzida parcela dos jovens, adultos e idosos que efetivamente têm participado dos cursos disponíveis (DI PIERRO, 2010, p.953).

Nesse sentido, a autora pontua que os estudos dos educandos da EJA não estão associados apenas às condições de formação e à quantidade e à qualidade de oportunidades de atendê-las, mas, sobretudo, estão relacionadas “(...) aos horizontes de mudança socioeconômica e nas estruturas de poder, o que depende de políticas participativas e redistributivas que transcendem a esfera educacional (DI PIERRO, 2010, p.954).

De acordo com Haddad (2007), o reconhecimento da EJA, como direito humano, veio se fazendo gradativamente, atingido a sua plenitude com a Constituição de 1988, a partir do momento em que o poder público reconhece e legitima a demanda dos jovens e adultos que não puderam realizar a sua trajetória escolar, “(...) o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentavam a escola em idades próprias ou levemente defasadas” (p.4). Portanto,

[a]vançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p.14).

Apesar do reconhecimento do direito de que todos os cidadãos da sociedade brasileira tenham acesso à escolarização básica, percebe-se que os fatos históricos posteriores à votação

da nova Constituição limitaram a concretização de tal direito, visto que “(...) no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes, inicialmente no governo de Collor de Mello, e posteriormente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso” (HADDAD, 2007, p.4), ocorreram mudanças significativas na esfera educacional, sobretudo a contenção de gastos e fundos destinados à educação, e, com isso, há certa limitação quanto aos recursos destinados a EJA. De acordo com Haddad (2007, p.5), apesar da aprovação do Fundo do Ensino Fundamental (FUNDEF¹⁴), constata-se que a focalização desses investimentos públicos é destinada ao “(...) ensino de crianças e adolescentes de 07 a 14 anos (...)” (HADDAD, 2007, p.4), e não aos educandos da EJA. Dessa forma, o discurso de inclusão é fortemente substituído pelo discurso de limitação de direito, visto que, apesar do direito ser reconhecido formalmente, as condições para a sua plena realização são vetadas e se complicam com a reforma educacional em que as propostas implementadas no governo FHC operam sob a perspectiva de “(...)restrição do gasto público, na lógica da estabilização econômica nos moldes das reformas neoliberais”(HADDAD,2007,p.5).Tais implementações reduziram, de certa forma, o compromisso da sociedade e a responsabilidade dos governos para com a redução das taxas de analfabetismo e para com a cobertura dos gastos com a EJA, desobrigando, assim,“(...) o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação” (HADDAD, 2007, p.5).

De acordo com Soares (2017, p.20), apesar do FUNDEF não computar as matrículas da EJA para fins de distribuição dos recursos financeiros, percebe-se que, com a reformulação para FUNDEB, esperava-se a ampliação de “(...) seu raio de atendimento [do fundo] a toda a educação básica, incluindo a EJA”. No entanto,

[s]e o fato de ter incluído a EJA havia sido considerado uma conquista, um reparo ao fundo anterior, a forma discriminatória com que foi implantado, estipulando pesos menores para EJA, frustrou a grande expectativa que se tinha no incremento das matrículas(...) De acordo com os dados, as matrículas de EJA em 2015 foram cerca de três milhões e quinhentos sendo que anteriormente, eram cerca de cinco milhões (SOARES, 2017, p.20).

Mediante o exposto acima, percebe-se que mesmo com a reformulação do FUNDEF e, posteriormente, com o reconhecimento e valorização do profissional da educação com a aprovação as Lei nº11.738 de 2008, havia, ainda, um retrocesso em relação às matrículas

¹⁴ Posteriormente transformado em FUNDEB.

computadas na época do FUNDEB em relação ao FUNDEF. Na perspectiva de Soares (2017), tem-se como a causa principal da redução de atendimento 04 fatores principais que incidem significativamente na EJA, contribuindo para o índice de evasão escolar, na medida em que eleva os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade nesta modalidade de ensino. São eles: a exclusão social, as ações governamentais com características de campanhas, as políticas descontínuas implantadas nos Municípios e Estados, e o olhar superficial para com os sujeitos da EJA.

Primeiramente, Soares (2017) pontua a exclusão social como um dos fatores principais dos elevados índices de analfabetismo e das taxas de evasão, que evidencia a discriminação e o preconceito em relação ao educando da EJA, e que constitui uma das principais razões para a baixa escolaridade “(...) acompanhada da reduzida oferta de cursos públicos, da ausência de formação específica, da falta de material e recursos didáticos” (p.20) dentre outros fatores.

Soma-se a essa discriminação a falácia que no Brasil não são muitos aqueles que têm pouca escolaridade (...) a tese de são poucos os que ainda não se escolarizaram colabora para um olhar estreito sobre as ações necessárias ao atendimento a esse público. Não são poucos: são 65 milhões com 15 anos ou mais no total de 210 milhões de brasileiros. Isso confirma a invisibilidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos e tem impacto naquele município que não se organiza nem se estrutura para formular políticas permanentes da EJA, as salas improvisadas e os professores temporários (SOARES, 2017, p.21).

Um segundo fator trazido pelo autor refere-se às ações governamentais com caráter de Campanhas, num ritmo muitas vezes acelerado, provisório e descontínuo, e não pensadas como políticas permanentes para o atendimento dos educandos da EJA. Tais mecanismos podem ser evidenciados em algumas ações governamentais citadas pelo autor, como o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização /Mobral (1969-1985). Os indícios deixados por esses movimentos e programas, de forma aligeirada, refletem fortemente na modalidade da EJA, visto que trazem, no seu cerne, resquícios de uma educação improvisada e em condições precárias. “Como estabelecer políticas permanentes, de estado, se a cultura dissimulada pela sociedade desqualifica os sujeitos e o atendimento a eles?” (SOARES, 2017, p.22).

O terceiro fator evidencia o caráter transitório e descontínuo das políticas e ações implementadas nos Municípios e Estados, mediante a oscilação de poder nessas esferas, que influencia na longevidade das ações voltadas para a educação de jovens, adultos e idosos.

Por fim, o quarto fator revela o olhar superficial para com os sujeitos da EJA, a falta do reconhecimento das suas especificidades durante a elaboração de políticas e pedagogias condizentes a sua realidade, portanto,

[c]onsiderar as especificidades dos jovens e adultos é reconhecer que trabalhar com eles não é mesmo que trabalhar com crianças: requer espaço apropriado, material e recursos adequados, currículo diferenciado que estabeleça vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho, e isso requer formação distinta. Se são outros sujeitos, demandam outras pedagogias (SOARES, 2017, p.23).

As considerações acima expostas reforçam o objeto desta pesquisa, na medida em que coloca-se em evidência a baixa escolarização de jovens, adultos e idosos, além dos percalços enfrentados por esses educandos, como a exclusão social, aliada as ações descontínuas do Estado e Município, que contribuem para a evasão desses sujeitos do sistema de ensino.

De acordo com o Brasil (2016), os dados oficiais apresentados na Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, e coletados pela Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD/2014), apontam à enorme discrepância social na escolaridade brasileira, em particular na modalidade da EJA. Apesar dos avanços importantes nas taxas de analfabetismo: “(...)23,1% em 1982, para 8,3% em 2014, na população com 15 anos de idade” (BRASIL, 2016, p.1), percebe-se, ainda, que há um grande número de pessoas excluídas da escola, sobretudo, em sua maioria, adultos, sendo esses, pobres, negros, índios ou moradores do campo. Ressalta-se ainda que

(...) há no Brasil mais de 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos e que não têm uma escolaridade de no máximo o Ensino Médio. Destes, 58 milhões não têm o ensino Fundamental.¹⁵ Cerca de 13 milhões de pessoas nessa faixa etária não sabem ler ou escrever (analfabetismo absoluto) e aproximadamente 41,5 milhões dos brasileiros com 18 anos ou mais são classificados como analfabetos funcionais (pessoas que tem menos que cinco

¹⁵ E, além disso, 14,8 milhões destes declaravam nunca ter concluído sequer um ano de estudo.

anos de estudos concluídos)¹⁶. Ainda seguindo esses dados, dos jovens entre idades de 15 a 17 anos, 1,6 milhões é analfabeto funcional e 2,8 milhões não têm concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, 2016, p.1).

Dessa forma, considerando-se os pontos críticos mencionados acima, faz-se necessário reforçar o compromisso do Brasil com a modalidade da EJA e resguardar o direito de todos a uma educação com equidade e qualidade social, onde os sujeitos possam ter o acesso e a garantia da sua permanência na escola. De acordo com Barcelos e Dantas (2015), as políticas da EJA, neste contexto, apresentam como princípios norteadores “(...) a equidade, a diversidade, a inclusão e a qualidade social (...)” (p.28) com o intuito de dimensionar uma educação que possibilite a superação das desigualdades sociais e reforçam o compromisso para com a modalidade da EJA.

Barcelos e Dantas (2015) destacam que, nas políticas de EJA, ao ocorrer a mudança conceitual de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade passou a abranger diversos processos de formação e a educação profissional de nível técnico pode ser efetivada de modo concomitante, sequencial ou integrado¹⁷. Pode-se dizer que essa mudança amplia a compreensão da educação, superando o olhar de compensação para o ensino na EJA. O processo educativo envolve não apenas o direito de acesso a escolarização, mas, igualmente, o direito ao aprendizado por toda a vida. Lembrando-se, pois, que a “(...) crescente institucionalização da EJA garantindo maior acesso à educação escolar ao longo da vida é uma tentativa tímida, embora palpável, de buscar estratégicas políticas para fazer frente às gritantes desigualdades” (IRLEAND, 2012, p.2).

Apesar da “(...) educação ser compreendida como um direito subjetivo de toda e qualquer pessoa independente de outras variáveis, especialmente idade” (IRLEAND, 2012, p.4), o autor salienta que a própria existência de um sistema de educação para EJA configura-se como indício comprobatório da ausência dessas garantias. Dessa forma, mesmo a educação

¹⁶ Normalmente se classifica o analfabetismo como funcional no Brasil a partir das pesquisas do IBGE com o corte de escolaridade de quatro anos e não cinco. Adotamos um novo patamar em função da mudança do ensino fundamental de 8 para 09 anos.

¹⁷De acordo com o Decreto nº 5154/2004, ao promover a oferta de Educação Profissional, no sentido de articular-se ao Ensino Médio, a preparação para o trabalho e a formação continuada dos estudos aos educandos, tem-se a sistematização dessa articulação da seguinte forma: “I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino Fundamental [...]; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio [...] podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas [...];III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio” (Brasil, 2004).

tendo o poder de favorecer a transformação das relações sociais, ao mesmo tempo, ela contribui para a manutenção das mesmas, visto que

(...) no contexto brasileiro, a educação continua gerando desigualdades ao distribuir desigualmente oportunidades e qualidades de serviços educacionais. Conforme o relatório do CDES¹⁸, o sistema educacional tanto escolariza pessoas com insuficiências em aprendizagens fundamentais quanto expulsa estudantes precocemente (IRLEAND, 2012, p.5).

Nesse quesito de distribuição desigual de oportunidades, Ireland (2012) indica, na EJA, alguns atributos que incidem fortemente no acesso de oportunidades educacionais como questões de gênero, idade, renda, região, localidade e etnia/cor e, por conseguinte, acabam por influenciar “(...) sobre os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, sobre o número de anos de estudo, sobre o índice de abandono, retenção e repetência, evasão e sobre os resultados de aprendizagem” (IRLEAND, 2012, p.5).

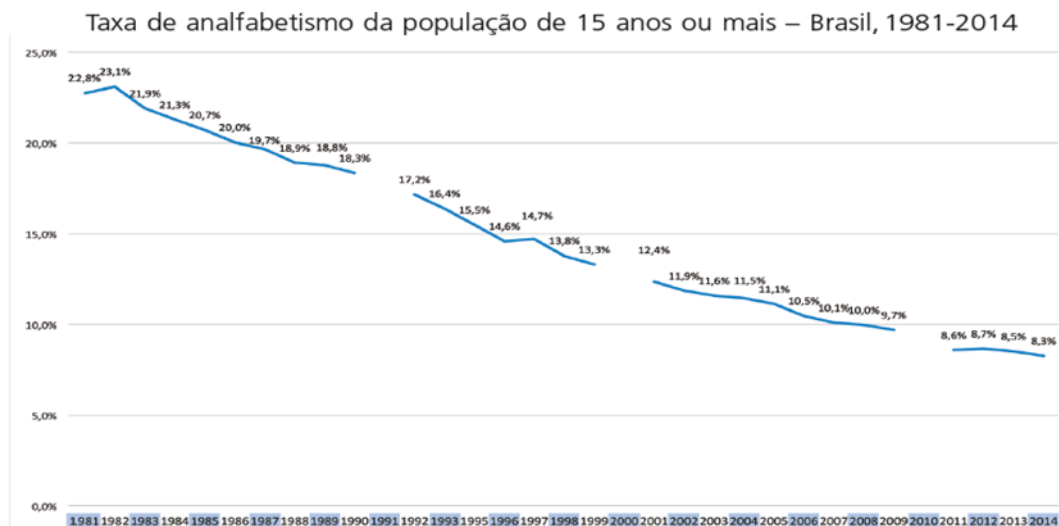
São evidentes, nas normativas legais da EJA discutidas acima, o reconhecimento do direito à educação por meio da oferta, e ao mesmo tempo, a garantia do acesso a todos os sujeitos jovens, adultos e idosos ao sistema escolar. Percebe-se, na atualidade, como um dos maiores desafios na EJA, o alto índice das taxas de evasão. De acordo com Alves (2016), mediante as legislações, metas e estratégias discutidas ao longo deste capítulo, o cenário que encontramos hoje, no Brasil, revela que não é a ausência de legislações a grande questão enfrentada pelos educandos da EJA, mas sim a dívida social para com esses jovens, adultos e idosos, “(...) no sentido de trazê-los de volta à escola e garantir que ali chegando, produzam aprendizagens necessárias para a vida e desenvolvam com profundidade o senso democrático e participativo” (ALVES, 2017, p.84), dando continuidade aos estudos, sem interrupções. A presente pesquisa pretende, neste sentido, colaborar com essas discussões, desvendando os reais motivos das causas da evasão.

¹⁸ “O conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi criado pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que estabelece que “ao conselho de Desenvolvimento Econômico e Social compete assessorar o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes específicas, e apreciar propostas de políticas públicas, de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social que lhe sejam submetidas pelo Presidente da República, com vistas na articulação de governo com representantes da sociedade” (IRELAND, 2012, p.21)

1.3 A EJA em números

As condições de acesso e oferta de educação para esses jovens, adultos e idosos, apesar de avanços relevantes, ainda encerram muitos desafios. De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2016) a taxa de analfabetismo apresentou uma queda significativa de 1981 até 2014. No entanto, ao tomarmos o ano de 2014, em relação a 2006, percebe-se uma queda relativamente pequena, totalizando 2,2% na taxa de analfabetismo. Percebe-se, ainda, que em números absolutos, houve “(...) apenas uma pequena redução do total de analfabetos com 15 anos ou mais: 14,5 milhões para 13,2 milhões” (BRASIL, 2016, p.28).

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo da população no Brasil (1981-2014)



Fonte: IBGE (2015)

O relatório da UNESCO (2014) mostra que o número de adolescentes, jovens e adultos analfabetos no Brasil praticamente não se alterou desde o relatório de 2000. Em números, em 2011, “havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000” (UNESCO, 2014, p.05). Projeta-se, neste contexto, uma estimativa de que até 2015 esse número cairá ligeiramente, para 743 milhões. Pode-se dizer, nesse cenário, que um dos índices que mais chama a atenção é o de analfabetismo entre adultos, e dez países são responsáveis por 72% (quase três quartos) dos adultos analfabetos no mundo. O Brasil é o oitavo colocado nessa lista, tendo à sua frente outros países como Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito.

De acordo com os documentos do CEDS (2011, p.21),

[a] população historicamente excluída do mundo letrado passou a frequentar ambientes escolares empobrecidos em infraestrutura, currículos e em quadro de trabalhadores da educação, pouco preparados para formar estudantes oriundos deste segmento da população (...). O acesso à escola com estas características não tem resultado no desejável resgate do “estoque” produzido pela dívida histórica acumulada pela tradição elitista do País.

Mesmo com a implantação de políticas educacionais, com o intuito de reduzir a dívida social com os sujeitos da EJA, ainda perdura um quantitativo significativo de analfabetismo e o atraso na escolarização, sobretudo a crescente evasão escolar. “Na busca de universalizar a alfabetização para toda a população acima de 15 anos de idade, há certas variáveis que continuam tendo um peso forte sobre o acesso do jovem e adulto à educação: classe social, renda, etnia/raça e localização” (IRLEAND, 2015, p.7). Para além dessas variáveis, o autor evidencia e questiona, ainda, a qualidade, a eficácia dos serviços ofertados e a relevância social dos programas destinados a EJA.

Tal dado é alarmante, na medida em que na parte 3 do relatório da UNESCO, denominada *Apoiando os professores para acabar com a crise de aprendizagem*, evidenciam como “A falta de atenção à qualidade da educação, bem como a incapacidade de alcançar os marginalizados, contribuíram para uma crise na aprendizagem que necessita de atenção urgente” (UNESCO, p.30 2014). Aliada à falta de qualidade na educação tem-se outros fatores que contribuem de forma significativa para o abandono escolar como as questões relacionadas à pobreza, gênero, localização, língua, grupo étnico, deficiência e outros. Os que estão em desvantagem têm maior probabilidade de sofrer com o número insuficiente de professores qualificados, com a infraestrutura sobrecarregada e com materiais inadequados. No entanto, é possível que os países expandam o acesso à escola, ao mesmo tempo em que melhoram a equidade na aprendizagem (UNESCO, 2014, p.33).

Considerando a conjuntura acima como pano de fundo da realidade mundial e brasileira, têm-se as matrículas efetivas ao longo de quatro anos no ensino fundamental e médio na modalidade EJA, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade de ensino no Brasil, 2008/2016, que atendem a EJA .

	2008	2010	2012	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	3.295.240	2.860.230	2.561.013	2.284.122	1.869.426	2.467.096
Ensino Médio	1.650.000	1.427.004	1.345.864	1.308.186	923.332	1.410.833

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP¹⁹.

Analisando a Tabela 1, percebe-se que há uma diminuição de alunos matriculados no Ensino Fundamental referente período entre os anos de 2008 e 2015, enquanto no Ensino Médio ocorre o crescimento de alunos no período de 2008 a 2010, tendo uma pequena queda nas taxas de matrículas nos anos seguintes, 2010 a 2015. A questão se coloca diante da ampliação de vagas no Ensino Fundamental que, proporcionalmente, amplia a demanda para o número de matrículas para o Ensino Médio. No entanto, essa etapa de ensino encontrará dificuldades de atender a demanda crescente, na medida em que seus recursos e suas estruturas continuam os mesmos, embora haja o crescimento para tal demanda. Portanto, para além do simples acesso ao ensino, existe a necessidade da garantia de condições mínimas para a viabilização do prosseguimento dos estudos para jovens, adultos e idosos.

A diminuição do número de matriculados no ano de 2008, no Ensino Fundamental, entra em consonância com o aumento da economia e das taxas de emprego, de acordo com os dados do PNAD, visto que, nesse período “(...) o mercado passa a absorver mão de obra mesmo com baixa qualificação. Ou seja, a pressão do mercado não estaria operando em favor das pessoas retornarem aos estudos” (DI PIERRO; HADDAD, 2016, p.4).

Outra questão pertinente é que, ainda, no Brasil, não se construiu uma cultura do direito à educação ao longo da vida. Tal processo vem se consolidando a passos lentos, e muitas vezes os educandos da EJA não se vêem como cidadãos de direito. E sobre isso, a autora Di Pierro (2016) salienta a falta de chamamento por parte do poder público, visto que as políticas de EJA demandam mobilização e convocação da população, o que não vem ocorrendo no Brasil. E, por fim, o quarto fator, não menos importante, e presente em grande parte das pesquisas levantadas neste estudo que refletem as quedas nas matrículas na EJA, é a questão da inadequação das políticas públicas voltadas ao público da EJA, o que corrobora

¹⁹ <http://portal.inep.gov.br>.

com os índices das quedas nas taxas das matrículas. A começar pelos recursos oriundos do FUNDEB, uma vez que a EJA é modalidade de ensino que recebe o menor percentual de recursos do financiamento em relação às demais modalidades de ensino.

Conforme os dados do Censo Escolar²⁰, a maior parte das matrículas na EJA está concentrada no Ensino Fundamental, basicamente nas suas séries finais, o que revela um índice crescente de escolarização dos alunos da EJA. No entanto, apesar desse crescimento, ao visualizarmos a evolução das matrículas na Educação Básica, ao longo dos anos, no período de 2008 a 2016, tem-se, em evidência, uma queda nas taxas de matrícula. Tal queda apresenta seu ponto crítico no ano de 2015, preocupando, pois, grande parte dos estudiosos da área. “No total, 3,4 milhões de adultos frequentavam a escola em 2015, número 4,5% menor que em 2014” (INEP, 2015).

Os dados da tabela acima, apesar de sinalizarem, no ano de 2016, um aumento nas matrículas de um modo geral, mostram, mediante o levantamento de pesquisas na área acerca da evasão na EJA, que as políticas públicas até então têm sido ineficazes para atender os anseios e necessidades desses sujeitos. Trata-se de pessoas desejosas de ir além de uma mera escolaridade, ou seja, as políticas não devem somente garantir o acesso, mas também garantir a permanência e continuidade dos estudos.

O Censo Escolar 2015 ainda revela que apenas 31,4% dos docentes da Educação Básica possuem pós-graduação, o que demonstra um número pouco expressivo de educadores capacitados, se comparamos ao cumprimento da meta 16 do Plano Nacional de Educação, que estipula, que, em 2024, 50%, dos docentes da Educação básica devem ter pós-graduação. Ao mesmo tempo, Romanovski (2007) salienta que a expansão da escolarização na educação vem ocorrendo para o conjunto da população, sem a respectiva correspondência na expansão da formação, revelando a carência da qualificação docente. Dessa forma, sem a formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma escolarização que supere os altos índices de reprovação e evasão no sistema de ensino. Ressalte-se, pois, que a precariedade da formação inicial é reforçada por outro agravante: a falta da formação continuada.

Conforme a Tabela 2, adiante, percebe-se o aumento nos números de escolas do Ensino Médio, informação referente ao período de 2008 a 2010. Porém, há uma redução do número de escolas no ano de 2012, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

²⁰“O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente. Com ele, o Inep verifica desde o número de matrículas e rendimento dos alunos até a infraestrutura das escolas e funções docentes. Os dados são fornecidos pelas próprias escolas, públicas e privadas, e redes de ensino estaduais e municipais” Disponível em <http://academia.qedu.org.br/>. Acesso em março de 2018.

Com a formação dos educandos no Ensino Fundamental, há um aumento nos números de discentes no Ensino Médio. No entanto, tal aumento não acompanha um crescimento significativo no número de escolas para este segmento de ensino.

Tabela 2 - Evolução do número de escolas na educação básica por modalidade de ensino no Brasil, 2008/2014, que atendem a EJA.

	2008	2010	2012	2014
Ensino Fundamental	38.581	35.888	32.776	30.991
Ensino Médio	8.753	8.834	8.689	9.153

Fonte: Elaborado pela autora partir dos dados do INEP.²¹

De acordo com os dados acima, percebe-se o crescimento da demanda de educandos para o Ensino Médio, mas tal demanda não acompanha o crescimento das escolas para esta modalidade. Lembrando, que para além da necessidade do aumento de escolas, tal modalidade demandaria mais recursos, materiais pedagógicos e professores específicos na área.

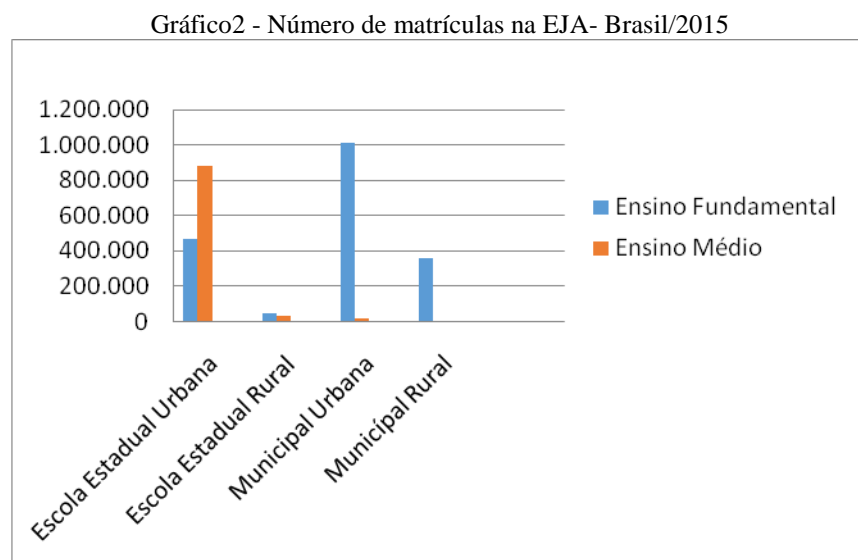
Carvalho (2014) destaca que a evasão é um processo que se inicia muito antes do aluno abandonar o curso, visto que há um descompromisso político com a EJA, expresso na sua não inclusão efetiva no sistema educacional por meio de campanhas, na falta de educadores com formação específica e na falta de investimento, o que demonstra claramente que a EJA não se caracteriza como prioridade nos sistemas de ensino do país. Ao pensarmos nos alunos da EJA,

[p]rimeiro, é preciso não considerá-los como crianças em relação ao processo de aprendizagem, infantilizando materiais e textos e desconsiderando que são sujeitos de aprendizagem e protagonistas em seu processo de desenvolvimento. Segundo, é preciso vê-los não apenas como aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização, deles se evadiram ou a eles não tiveram acesso, pois estudantes carregam consigo uma história de vida, rica e diversa, que os caracteriza e os torna únicos em seu processo de desenvolvimento. Por fim, é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.175).

²¹ <http://portal.inep.gov.br>

As instituições que oferecem a EJA têm sido procuradas por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando constantemente, em relação a idade, gênero, expectativas e comportamento. A história dessa modalidade de ensino foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas, localizando-se, muitas vezes, no sistema de ensino como um lugar o qual se encaminham os excluídos desse mesmo processo. Dessa forma, a EJA torna-se mais que um direito, visto que viabiliza, a uma grande parcela de pessoas não escolarizadas ou com pouca escolarização, melhores condições de vida e acesso ao mercado de trabalho.

No Brasil, o índice de matrícula na EJA em 2015 é maior nas escolas municipais urbanas, sobretudo na modalidade do Ensino Fundamental, totalizando 1.013.026 matrículas, enquanto na modalidade do Ensino Médio totaliza-se 15.127 inscritos. Em relação às escolas municipais rurais, tem-se um número pouco significativo em relação à região urbana: 352.766 matrículas na modalidade de Ensino Fundamental, e 1.757 inscritos na modalidade do Ensino Médio. Já nas escolas estaduais, há 462.549 inscritos no Ensino Fundamental e 879.244 inscritos no Ensino Médio. Dessa forma, as matrículas na EJA totalizam no geral, somando-se a rede estadual e municipal, 1.869.426 inscritos no Ensino Fundamental e 923.332 inscritos no Ensino Médio, o que é ilustrado no gráfico a seguir.

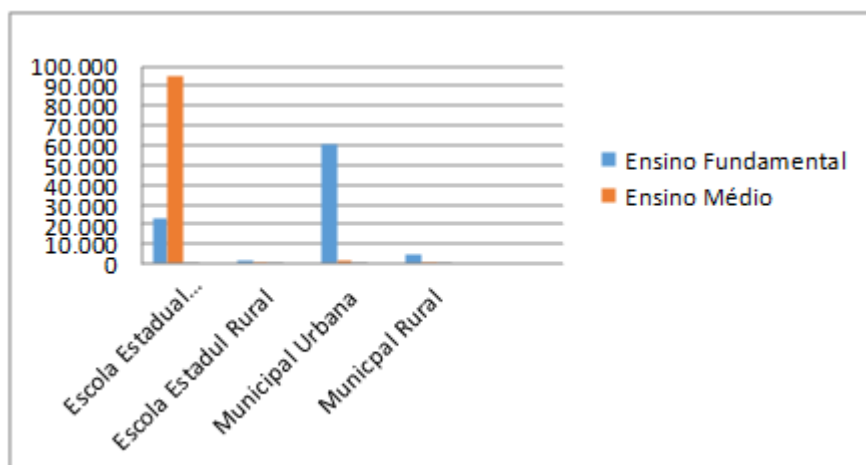


Fonte: Elaborado pela autora partir dos dados do INEP²². <http://portal.inep.gov.br/>

²²<http://portal.inep.gov.br/>

Considerando-se, pois, o universo a ser pesquisado, o índice de matrículas na região de Minas Gerais, sobretudo referente à modalidade da EJA, apontam para um maior número de inscritos nas regiões urbanas, 23.259 matrículas nas escolas estaduais e 60.405 nas escolas municipais, sendo esses números referentes a modalidade de Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, percebe-se um número significativo de matriculados no Ensino Médio, 94.604 inscritos nas escolas estaduais urbanas. No entanto, em relação às matrículas nas áreas rurais, tem-se 1.225 inscritos na modalidade de Ensino Fundamental e 743 inscritos no Ensino Médio, todas em escolas estaduais na zona rural. Em relação às escolas municipais, percebe-se um número pouco significativo, sendo 4.706 inscritos no Ensino Fundamental e 31 inscritos no Ensino Médio²³.

Gráfico 3 - Número de Matrículas na EJA- Minas Gerais/2015



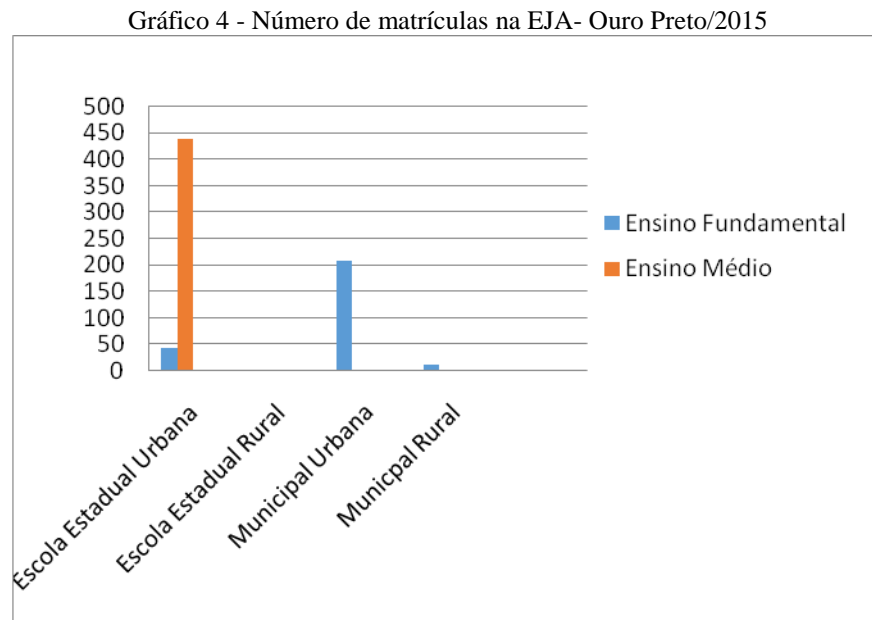
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP²⁴.

No município de Ouro Preto/MG, o índice de matrícula no segmento do Ensino Médio totaliza 440 matrículas, enquanto no Ensino Fundamental tem-se 43 matrículas, sendo esses números referentes às escolas estaduais urbanas. Já nas escolas estaduais rurais, não há inscritos nas duas modalidades de ensino, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. Nas escolas Municipais, há 209 inscritos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não há inscritos. Em relação às escolas municipais rurais, tem-se 12 matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não há inscritos. Considerando-se, pois, o número significativo de inscritos no segmento do Ensino Médio da EJA, na rede estadual, em Ouro

²³Dados retirados do site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira legislação e Documentos) referente ao ano de 2015.

²⁴ <http://portal.inep.gov.br>

Preto/MG, fez-se um recorte específico para esta pesquisa, elegendo-se tal segmento para a investigação no presente estudo sobre a evasão na EJA na região de Ouro Preto/MG.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP²⁵.

1.4 O perfil dos sujeitos da EJA

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, vista como modalidade de escolarização, recebe um público específico, e garante o acesso à educação aos educandos, cuja entrada na instituição escolar foi negada ou nela não conseguiram permanecer. Nesse sentido, faz-se necessária a reflexão sobre as especificidades dos alunos e alunas atendidos por essa modalidade de ensino, com o intuito conhecer quem são, quais são suas necessidades e seus projetos de vida.

O documento nacional preparatório da VI Confinteia (Conferência Internacional de Jovens e Adultos) destaca a importância do conhecimento acerca do amplo e heterogêneo conjunto de sujeitos existente na EJA, modalidade de educação que contempla uma multiplicidade de situações existenciais, sociais, econômicas e culturais que são comuns. Portanto, “[p]ensar os sujeitos da EJA significa trabalhar para, com e na diversidade”

²⁵ <http://portal.inep.gov.br/>

(BRASIL, 2016, p.73). O reconhecimento da diversidade desses sujeitos é importante, e, ao mesmo tempo, responsabilidade principal dos governos com a participação de toda sociedade, no compromisso de superação das “(...) formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão, das quais a desigualdade se vale” (BRASIL, 2016, p.73).

No contexto educacional, muitas vezes, as relações de tensões entre jovens e adultos são tratadas como problemáticas, mediante os padrões homogêneos vigentes nas instituições escolares, que não consideram a EJA como “(...) espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência (...) e da sabedoria entre as culturas de jovens, adultos e idosos” (BRASIL, 2016, p.73).

Na educação de jovens e adultos, o conhecimento acerca do perfil dos alunos é importante na prática docente, visto que eles estão em busca não apenas da escolarização, mas se constituem em um público com histórias e trajetórias de vida adversas, um público que retorna aos bancos escolares por vários motivos. O conhecimento acerca dessas especificidades viabiliza

(...) a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escolar, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos” fragmentados e estáticos, acrílicos e distantes da realidade, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres (BRASIL, 2016, p.79).

Além de oportunizar o acesso à educação a todos os sujeitos que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola ou nela permanecer, é importante que as escolas acolham os educandos de acordo com as suas especificidades, fazendo com que o ensino oferecido seja a base e um suporte ao longo de toda a sua trajetória de vida, motivando-os a dar continuidade aos estudos.

De acordo com documentos oficiais, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias, “[o] mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza no país, consequência do processo de exclusão social ocasionado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2016, p.74). Ainda encontram-se, nas periferias das cidades, indicadores e situações humanas degradantes, entre as quais: “(...) condições precárias de moradia, de saneamento básico e de trabalho; equipamentos

públicos insuficientes, como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer; além dos crescentes índices de violência e desemprego” (BRASIL, 2016, p.75).

Esses indicadores contribuem para que se evidencie na EJA, uma educação escolar marcada por interrupções, levando, muitas vezes, inicialmente ao abandono por parte de muitos educandos, e, por fim, a evasão de fato. “O não reconhecimento das diferenças como diversidade cultural, que afirma as identidades, tem fortalecido um perfil homogêneo do direito à educação que descaracteriza os sujeitos” (BRASIL, 2016, p.73), corroborando para a não permanência dos jovens, adultos e idosos nas instituições escolares.

Dessa forma, o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA e das diferenças culturais no espaço escolar, assim como das relações sociais, contribuem para a formação da identidade desses sujeitos, como também fortalece as políticas destinadas a EJA, ao buscar “(...) mecanismos de luta pela igualdade sempre que as diferenças se tornarem desigualdades”(BRASIL,2016,p.73).

De acordo com Soares (2016, p.24), pesquisas apontam as especificidades desses sujeitos como ponto inicial para a formulação de “(...) políticas, para iniciativas de reformulação curricular, de produção de material e recursos didáticos e para a formação do educador”. Ao mesmo tempo, o autor evidencia que os marcos legais já faziam referências a um atendimento adequado a EJA e que, portanto,

(...) cabe-nos avaliar até que ponto as práticas educativas atuais se aproximam ou se distanciam dessas referências. Até que ponto as práticas atuais continuam tomando o modelo de ensino supletivo como base ou avançado em direção a uma reconfiguração da educação de jovens e adultos com base nos sujeitos de direitos? (SOARES, 2016, p.25).

De acordo com os documentos da VI Confinteia, há uma certa preocupação quanto à reprodução da educação no formato de Ensino Supletivo nas turmas da EJA. Com “[o] reconhecimento e a garantia do direito à organização do atendimento a jovens e adultos, em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2016, p.88), esperava-se o rompimento com a oferta da EJA no formato do Ensino Supletivo, proporcionando um ensino de qualidade e para todos. No entanto, percebe-se ainda a existência de uma “(...) educação aligeirada e compensatória com base na justificativa equivocada de que os “educandos e educandas têm pressa e, por isso, a escola oferece pouco

conteúdo em pouco tempo” (BRASIL, 2016, p.88). Tal aspecto corrobora com a veracidade da “crise de aprendizagem” que vem ocorrendo na educação, como enunciada pela UNESCO (2014, p.9), atingindo todos os alunos, sobretudo aqueles que se apresentam em processo de desvantagem, em relação ao ensino e aprendizagem, ou seja, os sujeitos que somente estão tendo a oportunidade de retomar os estudos em uma idade não considerada regular.

Nessa perspectiva, os documentos da UNESCO avaliam que as políticas para combater o analfabetismo entre adultos não têm obtido muito sucesso. Percebe-se, cada vez mais, que grande parte dos “(...) estudantes estão presos em círculos de repetência e evasão, que se reforçam mutuamente” (UNESCO, 2014, p.12), diz o relatório, completando: “essas taxas são endêmicas em muitos países” (UNESCO, 2014, p.10). Entre eles está o Brasil, que detém o segundo maior índice de repetência escolar da América Latina.

Mediante o exposto, fica evidente que o conhecimento acerca do perfil dos jovens, adultos e idosos é um fator primordial para a garantia de um ensino de qualidade para o público da EJA. E, assim, vislumbra-se uma preparação adequada e apropriada com o intuito de contemplar esses sujeitos em sua totalidade, corroborando para a redução dos índices de evasão. Para tal preparação, “[a]s unidades da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000, p.33), visto que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal, devendo ser oferta da pela rede pública e para aqueles que não puderam prosseguir com seus estudos ou aqueles que não tiveram acesso. É importante lembrar, ainda, que, nesse sentido, torna-se necessário o reconhecimento de que:

(...) a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. 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 (BRASIL, 2000, p.6).

As discussões e reflexões, feitas acima, até o presente momento, em torno da importância do conhecimento acerca do perfil dos jovens, adultos e idosos, leva-nos a compreender que a EJA vem sendo “(...) uma promessa a ser realizada na conquista de

conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade” (BRASIL, 2000, p.10). Nesse sentido, tornam-se essenciais, para além da questão de sobrevivência, os debates acerca dos fatores que incidem significativamente na trajetória de muitos sujeitos da EJA.

2 A EVASÃO ESCOLAR

Neste subcapítulo, apresentamos o conceito de evasão escolar, bem como a reflexão sobre as demais terminologias, como abandono escolar, trajetórias interrompidas, fracasso escolar, entre outras, utilizadas por muitos autores ao referenciar o fenômeno da evasão. Serão E, também, serão mostradas e discutidas determinadas pesquisas significativas que vislumbram tal problemática e que contribuíram com o presente trabalho.

2.1 A garantia de acesso ao ensino e a evasão escolar

Para Araújo (2012, p.22) “a evasão escolar tem ocupado uma posição histórica dentro da conjuntura educacional brasileira. Coloca-se como uma das temáticas mais debatidas por profissionais dentro da área da educação”. Ao tratar, em sua pesquisa, da temática da evasão, Ferreira (1986, p.593) apud Araújo (2012) conceitua o termo como originário do latim *evasio* e que se remete a ação de fuga. A partir dessa definição, ao explicitar os debates em torno da evasão, a autora coloca no mesmo patamar de conceituação a temática do abandono escolar, como se ambas partissem do mesmo pressuposto, revelando duas causas principais do fenômeno da evasão ou abandono escolar:

(...) muitos são os problemas que permeiam o sistema educacional e, dentre tantos, tem-se o abandono escolar. A despeito disso, os debates sobre a evasão têm como ponto central duas vertentes: tanto o papel da família, quanto o papel da escola acerca da vida escolar do indivíduo (ARAUJO, 2012, p.45).

Nessa perspectiva, Araújo (2012), ao citar Petitat(1994), Bourdieu e Passeron (1970), traz esclarecimentos sobre a organização escolar, mediante diferentes análises sociológicas, e revela, a partir desses autores, que o próprio sistema de ensino possui, em seu cerne, a “violência simbólica²⁶” (ARAÚJO, 2012, p.46) no processo educativo, visto que “(...) há uma imposição de valores, normas e atitudes que, de alguma forma, elimina outras significações trazidas pelos alunos” (ARAÚJO, 2012, p.46). Portanto, de acordo com a autora, na medida em que a instituição escolar não contempla as especificidades desses sujeitos, ela contribui para a ocorrência do fenômeno da evasão na escola.

Ao mesmo tempo, Passos (2011), ao referendar o fenômeno da evasão escolar na sua pesquisa, utiliza a terminologia “trajetórias interrompidas”, “abandono escolar’ ou “fracasso escolar”, para evidenciar as causas da evasão. O autor sinaliza que, apesar das causas do abandono pelos educandos da EJA, em sua maioria, estarem “(...) ligadas a questões financeiras, à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, ou, ainda, à própria incapacidade de acompanhar os estudos e/ou ao desânimo que essa atividade provocava” (PASSOS, 2011, p.78), percebe-se a dificuldade de ingresso e de permanência na escola por parte de muitos educandos, durante o período de escolarização inicial, devido a questão da exclusão²⁷ na/da escola. Tal fator é evidenciado pelo recorrente fracasso escolar nas turmas da EJA, “(...) expresso pelos índices de não-acesso, reprovação, repetência e evasão escolares ou de permanência desqualificada dos alunos na escola (...)” (PASSOS, 2011, p.79).

Rocha (2011) assevera, em sua pesquisa, que a evasão escolar vem sendo discutida, na área educacional, de forma recorrente. No entanto, no que tange a área da EJA, encontramos poucas publicações, sobretudo acerca das ações que contemplam a inserção dos educandos no mundo do trabalho e a integração com o ensino médio. O autor faz um comparativo das produções feitas antes e depois de 2006 sobre a temática evasão juntamente aos seus sinônimos, abandono escolar e fracasso escolar, evidenciando 54 dissertações antes de 2006 e, posteriormente a esse ano, a totalidade de 126 dissertações. Nesse contexto, o autor utiliza a mesma terminologia específica para se referir à evasão, ao abandono escolar e ao fracasso escolar. De acordo com Rocha (2011, p. 78),

²⁶De acordo com Petitat (1994), Bourdieu e Passeron (1970), “ a ‘violência simbólica’ é um poder arbitrário que consegue estabelecer-se como poder legítimo (...)Essa “violência simbólica” aparece mascarada, muitas vezes, pelas ações pedagógicas”(ARAÚJO, 2012, p.47), na instituição escolar, corroborando para o fenômeno da evasão.

²⁷A categoria exclusão na escola, conforme Ferraro (1999, apud Passos, 2011, p.78) é “(...) expressa por alunos com defasagem idade/série superior a dois anos, em contraposição à exclusão da escola por aqueles que não tiveram acesso ou se evadiram da escola”.

[a] evasão, pelo senso comum, se relaciona com os fatores que levam o estudante a não permanecer nos estudos. É, portanto, uma questão relacionada à democratização da escola técnica no país, tendo vista, ainda, como uma questão de exclusão, o que é mais um elemento para evidenciar a relevância da investigação deste tema, desenvolvendo estudos sobre os processos de evasão escolar, de modo a propor medidas preventivas que contribuam para a permanência do aluno na escola e para a sua formação.

Lara (2011, p.81) assinala que “[d] entre os indicadores descritos pelos alunos, o mais frequente e importante tanto no incentivo de ingresso e de evasão na EJA, está à necessidade do trabalho”. Para a autora, esses sujeitos têm a consciência de que o acesso e a continuidade nos estudos, bem como a inserção no mercado de trabalho, têm um vínculo direto com o nível de escolaridade, por isso grande parte dos educandos retorna aos bancos escolares.

De outro modo, Cruz (2011, p.21), ao referir-se à temática da evasão, enfatiza que “(...) ao contrário do que geralmente costuma-se afirmar, tais sujeitos não são responsáveis pelo abandono da escola, a interrupção não se dá apenas porque tais pessoas não querem estudar. Na realidade, são vítimas da desigualdade social”. Isso se deve, segundo o autor, ao fato de que “[a]o longo da história, esse grupo de educandos vem sendo expulsos das instituições escolares, em grande proporção, porque se encontra refém de suas limitadas condições de vida” (CRUZ, 2011, p.19).

Por fim, Silva (2010, p.24) afirma que, em relação ao fenômeno evasão, encontramos a discussão em torno dessa temática, bem recorrente em pesquisas do ensino noturno e supletivo, visto que

O ensino noturno é associado à reprovação e à evasão escolar prevalecendo ideia de que o ensino diurno é melhor que o noturno. Não muito diferente, o ensino supletivo é caracterizado pelas pesquisas como aquele em que os alunos apresentam histórias de vida marcadas pelo fracasso, no qual professores estão cansados e desinteressados e veem o trabalho como apenas um “bico”. Essas experiências reforçam a marginalidade da EJA segundo os pesquisadores.

Neste contexto, muitos educandos da EJA, ao longo de sua trajetória escolar, vêm sendo estigmatizados e associados à “turma do fracasso escolar”, o que corrobora com a tese de que a evasão é o fenômeno típico da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No

entanto, é importante refletir sobre a diversidade do perfil desses educandos, sua situação socioeconômica e cultural, assim como as suas motivações principais para retornarem as instituições escolares.

Uma característica freqüente do (a) aluno (a) é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressa sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 16).

Alguns autores mencionados anteriormente utilizam de uma terminologia específica ao conceituar a evasão, por exemplo, trajetórias interrompidas, fracasso escolar, insucesso, abandono escolar, dentre outros. No entanto, é preciso frisar que estes termos, apesar de serem utilizados como sinônimos de evasão escolar e até mesmo contribuir de forma significativa para o entendimento acerca dele, tais denominações não correspondem de fato ao conceito de evasão. De acordo com Saraiva (2010), a evasão escolar é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo e não retorna mais ao ambiente escolar. Percebe-se que muitas vezes

[a] situação de abandono escolar é frequentemente associada e até mesmo confundida com a evasão escolar. Entretanto trata-se de situações educacionais diferentes, pois, no caso do abandono o aluno retorna à escola no ano seguinte, mas para ser considerada uma situação de evasão escolar é necessário que ele não volte a se matricular (SARAIVA, 2010, p.1).

Santana (2011), em sua pesquisa, *Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador*, publicada pela ANPED, destaca que não há uma clareza teórica quando se trata de definir o abandono escolar e, ainda, revela que tal conceito se confunde, muitas vezes, no uso cotidiano das próprias instituições escolares. De acordo com

INEP(2014), há uma diferença conceitual entre evasão e abandono escolar: “[a]bandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (INEP, 2014).

Dessa forma, mesmo com um número pouco significativo de produções científicas no campo da evasão e, ao mesmo tempo, com a falta de clareza sobre esse conceito, percebe-se uma grande preocupação por parte de gestores e educadores que atuam na EJA em relação aos altos índices de abandono, fracasso escolar e repetência que, de certa forma, contribuem fortemente para o fenômeno da evasão. Santana (2011, p.21) revela, em sua pesquisa, que

A complexidade da problemática do abandono escolar na formação de pessoas jovens e adultas reside no fato desta não apresentar uma única determinação e contexto. Ao contrário, está relacionada a determinantes múltiplos e a contextos diversos. Denominada, principalmente no Brasil, pelos órgãos e instituições educativas, de “evasão escolar”, o abandono tem suas determinações investigadas na perspectiva de estudos multirreferenciados, nos quais amplia a análise das denominações que designam a ausência do educando do processo de formação. Dentre tais classificações, além das mais frequentes que são evasão e abandono, estão a infrequência ou baixa frequência, fracasso escolar, interrupção dos estudos e diversas outras.

O estado do conhecimento sobre a temática abordada nos permitiu compreender que ainda existe e persiste a demanda de conhecimento sobre a evasão na EJA, pois sua produção vem ocorrendo de forma pouca significativa, ao tomarmos o período de 2010 a 2014. De acordo com Arroyo (2006), apesar do campo da EJA ter uma longa história, ainda não é um campo consolidado nas áreas de pesquisas, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Para o autor, ainda persiste o desconhecimento acerca das especificidades dos sujeitos da EJA, ocasionando um atendimento não adequado aos jovens, adultos e idosos desta modalidade de ensino. Nesse sentido, Arroyo (2006) traz a importância significativa de se

(...) conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto (...) quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. (p.22)

Freire (2000) mostra que é preciso reconhecer a posição de excluídos desses sujeitos no processo sócio histórico da educação, ou seja, é preciso compreender as desigualdades econômicas e sociais vigentes, como também reconhecer os discursos deterministas que envolvem os educandos que não percorreram os níveis adequados de escolaridade. Esse autor assim se expressa: “Minha sensibilidade machucada me deixa triste quando sei o número de meninos e meninas populares em idade escolar, no Brasil, que são proibidos de entrar na escola; quando sei que, entre os que conseguem entrar, a maioria é expulsa e ainda se diz dela que se evadiu da escola” (FREIRE, 2000, p.58). Mediante o exposto, são apresentados alguns fatores de riscos que contribuem significativamente para a taxa de evasão na EJA, bem como os grupos mais vulneráveis ao abandono escolar.

2.2 Causas da evasão

As causas do alto índice de evasão escolar no Ensino Fundamental, Médio e na EJA são inúmeras. Percebe-se que, na atualidade, diversos fatores vêm contribuindo para que o aluno interrompa a sua trajetória escolar. A evasão escolar é caracterizada pela interrupção escolar, ou seja, quando o educando deixa de frequentar a escola durante o período letivo e não retorna mais à instituição. De acordo com Freire (2000), a evasão é caracterizada pela expulsão escolar, visto que a saída do educando da escola não é um ato voluntário, mas sim uma imposição sofrida por ele, diante das adversidades presentes na sua trajetória de vida.

De acordo com o relatório de desenvolvimento, divulgado em 2012 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil apresenta a terceira maior taxa de evasão escolar entre 100 países que possuem o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A taxa de evasão escolar vem se sobressaindo e atingindo o percentual de 24,3%. E o índice se torna ainda mais preocupante se comparado com países vizinhos, como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%). Na América Latina, só a Guatemala (35,2%) e a Nicarágua (51,6%) tem taxas de evasão superiores.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, percebe-se que, uma vez ingressando na escola, grande parte dos alunos permanece estudando até 14 anos de idade. No entanto, a partir dos 15 anos, o quantitativo dos alunos que evadem da instituição escolar, vai aumentando significativamente, alcançando a porcentagem de 19% aos 17 anos de idade. Para Fernandes (2010),

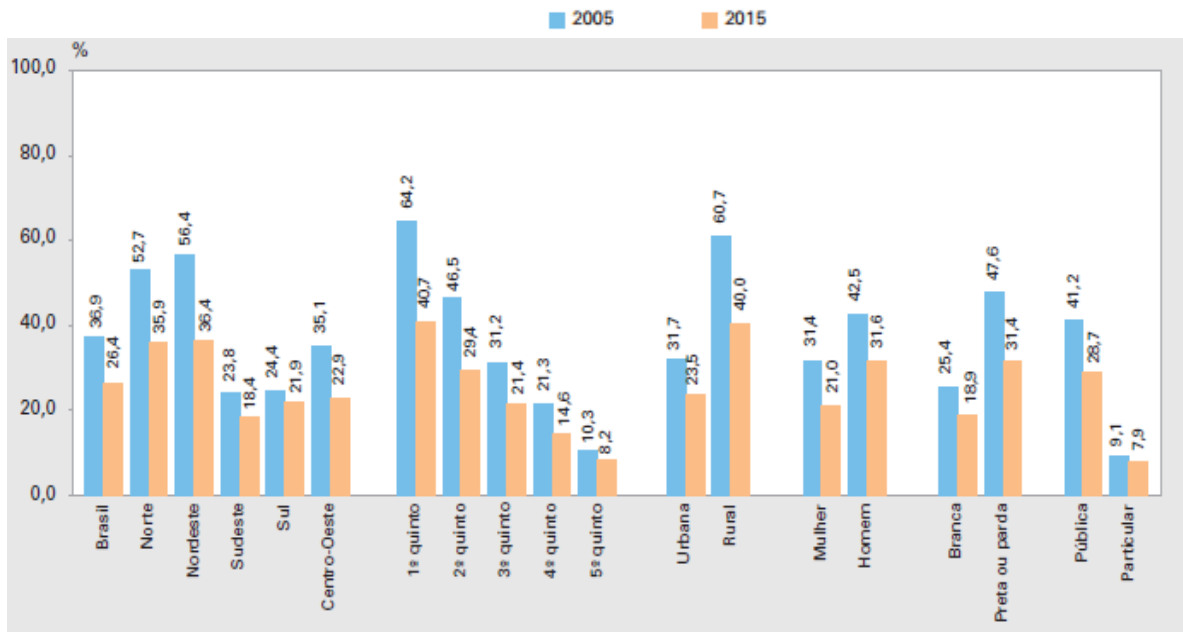
[a] evasão escolar não é um ato repentino, mas fruto de um processo lento de desengajamento do estudante na escola. Os sinais da evasão escolar costumam ocorrer muito antes do fato em si: faltas, repetências, não realização das tarefas, etc. Então, uma estratégia seria a de identificar os alunos com alto risco de evasão e atuar diretamente sobre eles (p.10).

Dessa forma, em sua pesquisa, *Ensino Médio: Como aumentar a atratividade e evitar a evasão*, o autor evidencia que alguns fatores de risco contribuem para a taxa de evasão e vão desde as questões relacionadas à elevada taxa de gravidez, a participação no mercado de trabalho, a distorção idade-série, até as questões relacionadas ao gênero e a raça. Fernandes (2010), apesar de evidenciar em sua pesquisa que os homens evadem mais que as mulheres devido à participação precoce no mercado de trabalho, que é mais alta entre os homens de 15 a 17 fora da escola sem Ensino Médio completo, o autor alerta que “a gravidez precoce eleva em quase quatro vezes o risco de evasão” (FERNANDES, 2010, p.4). O autor salienta, ainda, que um dos principais fatores de abandono escolar recai sobre a distorção idade-série, consequência do atraso escolar e dos círculos de repetência frequentes nesta modalidade de ensino.

(...) o pico de evasão se dá entre os 14 e 18 anos de idade. Como essa faixa de idade coincide com a idade adequada para frequentar o ensino médio, alguns comentadores têm tomado essas evidências como um sinal das deficiências intrínsecas do ensino médio. Entretanto, é preciso reconhecer que muitos dos que evadem a escola o fazem após uma série de repetências, sendo que uma parcela significativa evade sem finalizar o ensino fundamental (FERNANDES, 2010, p.4).

Outro fator relevante, destacado pelo autor, consiste na distorção idade-série, medida pelo percentual de alunos que estão dois ou mais anos atrasados em relação a série em que deveriam estar cursando. Tal fator é decorrente das elevadas taxas de repetência no Brasil, sendo, portanto, uma das características dos alunos com risco de abandono. A seguir, são apresentadas a proporção dos educandos de 15 a 17 anos de idade no ensino regular com idade dois anos ou mais acima da esperada para a série/ano que frequentavam, em relação ao total dos educandos dessa faixa etária

Gráfico 5 - Proporção de estudantes de 15 a 17 anos de idade com distorção idade-série, segundo algumas características selecionadas – Brasil – 2005/2015

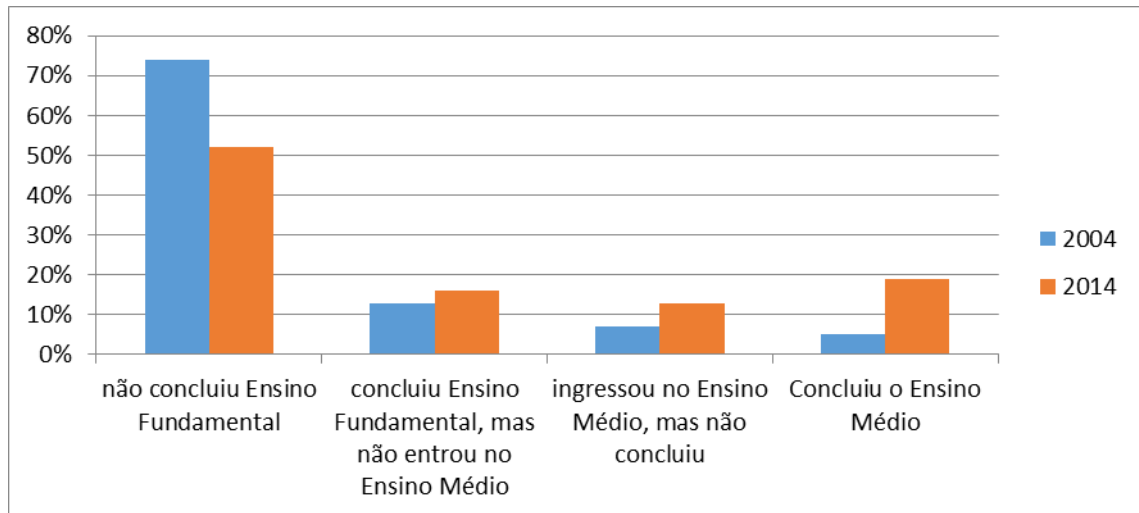


Fonte: IBGE (2016)

Mediante observação dos dados acima, percebe-se que há um grupo específico onde o fenômeno da evasão se torna mais recorrente. Os dados do IBGE (2016) mostram que são geralmente jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário. Aliado a esses grupos mais vulneráveis ao abandono escolar, há, também, os fatores relacionados à instituição escolar, como a repetência e a baixa qualidade do ensino. O indicador de atraso escolar no Brasil, acima citado, revela os índices elevados de reprovação e estão relacionados ao abandono escolar de uma parcela específica que ainda não concluiu a educação básica. “Essa situação representa um custo elevado ao sistema de ensino brasileiro e tem como consequência o aumento das desigualdades educacionais na medida em que penaliza de forma mais intensa os estudantes vulneráveis” (IBGE, 2016, p.60).

O gráfico a seguir, de acordo com os dados do IBGE, revela que grande parte dos educandos, que estão fora da instituição escolar, ainda não finalizaram o Ensino Fundamental, correspondendo a totalidade de 52% desses sujeitos no ano de 2014.

Gráfico 6 - Perfil de Jovens de 15 a 17 anos fora da escola



Fonte: IBGE (2016)

Na pesquisa intitulada *Evasão de alunos na EJA e Reconhecimento Social: crítica ao senso comum e as suas justificativas*, Carmo (2010) evidencia, a partir de análises estatísticas quantitativas envolvendo aspectos como a etnia, o gênero, a classe econômica e a escolaridade dos educandos, que há o crescente senso comum em referir-se à evasão escolar como falta de interesse dos educandos. Dessa forma, o autor revela que, muitas vezes, o confronto existente entre a cultura seletiva e excludente de fazer a educação e a cultura estabelecida pela diversidade cultural de massa, “(...) desejosa de ser incluída nessa mesma escola, evidencia o fracasso escolar e a evasão como resultado” (CARMO, 2011, p.3).

Carmo (2011) ainda revela que um dos maiores motivos para a evasão é a falta de reconhecimento dos jovens, adultos e idosos enquanto sujeitos de direito, e que grande parte dos estudos sobre evasão destacam que esse “(...) não reconhecimento é presente diante dos modos de perceber e agir no mundo dos alunos” (p.5). Tal desconhecimento consistiria em problemas frequentes no processo de constituição dos espaços públicos, em termos de negociação de interesses e regras de sociabilidade. Evidenciou-se, ainda neste trabalho, a temática evasão “(...) que compreendem a evasão como construção social negativa ‘colada’ aos alunos de EJA “(CARMO, 2010, p.2). Ressalte-se, pois, que a evasão escolar é um fenômeno recorrente a todas as modalidades de ensino, e não uma particularidade da EJA.

Ainda sobre o fenômeno da evasão, Freire (2000, p.50) afirma:

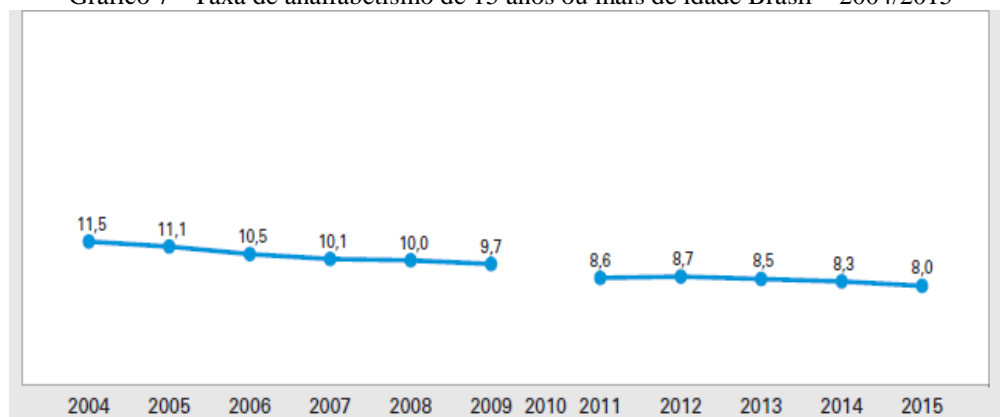
Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola—não obviamente,

porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que tem direito.

A partir dessa conceituação, fica claro que as classes populares, sobretudo os educandos que frequentam as escolas da EJA, não interrompem suas trajetórias escolares por escolha própria, mas sim por serem expulsos das instituições escolares, em virtude das limitações de suas condições de vida. O que reforça a importância de contemplar estes sujeitos, que foram alijados dos seus direitos fundamentais, durante vários anos, sobretudo do seu direito à educação.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE, 2016), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, referente ao ano de 2015, foi estimada em 8,0% o equivalente a 12,9 milhões de analfabetos. No ano de 2014, essa estimativa estava em torno de 8,3%, o equivalente a 13 milhões de pessoas, e, no ano de 2004, há 11,5% (15,3 milhões de pessoas). Tal comparativo entre os anos e a sua correspondência em taxas de analfabetismo demonstra o lento processo de escolarização de milhões de educandos e, ainda revela um quantitativo significativo fora dos bancos escolares. Tal evidência sinaliza que, para além da garantia do acesso, deve-se pensar na garantia de condições materiais e pedagógicas para permanência desses sujeitos na escola.

Gráfico 7 - Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade Brasil – 2004/2015



Fonte: Fonte: IBGE (2016)

Considerando-se os anos anteriores a 2015, percebemos uma evolução na taxa de alfabetização, porém a passos lentos. Em relação à taxa de escolaridade, tomando-se como

base as pessoas de 25 anos de idade ou mais, a taxa de analfabetismo mostra aumento à medida que a idade avança, atingindo “22,3 % entre as pessoas de 60 anos ou mais em 2015” (IBGE, 2015, p.41). “Para a faixa imediatamente anterior, de 40 a 59 anos de idade, a taxa foi menor que a metade da observada para o último grupo etário (8,5%) e, entre os mais jovens, de 15 a 19 anos de idade, não chegou a alcançar 1,0%” (IBGE, 2015, p.42).

Tal observação dos índices das taxas de analfabetismo, mesmo considerando-se os avanços em termos da legitimação da EJA, programas e recursos destinados a essa modalidade de ensino, nos leva a compreender como os números revelam a situação de fragilidade em que se encontra a EJA, sendo pertinentes os estudos sobre os reais fatores que vem contribuindo para o fenômeno da evasão.

Mesmo com o aparato legal disponibilizado pelas políticas educacionais voltadas para a EJA, vários são os debates e questionamentos acerca das condições institucionais, pedagógicas, didáticas, das experiências educativas e práticas emancipadoras realizadas com os sujeitos da EJA, bem como as discussões e reflexões em torno da formação docente para professores desta modalidade de ensino.

Tais reflexões são relevantes uma vez que, para além da oferta do ensino, deve-se pensar na permanência desses sujeitos no ambiente escolar. Nesse contexto, é importante que, em sua cotidianidade, o educador possa conciliar o compromisso construído a partir dos princípios de liberdade e equidade com as camadas oprimidas da população, contribuindo com uma educação de qualidade voltada para a realidade do aluno. Ou seja, “[a] politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a captura da instrumentalidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.81). Nesse sentido, Gadotti e Romão (2007, p.81) relatam que:

É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma series experiências, vivencias e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar na incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas.

Os autores salientam que a falta da formação docente específica para EJA, voltada para a realidade do educando compete para a ocorrência do fenômeno da evasão. Nesse

sentido, cabe uma ação reflexiva, por parte do educador, sobre questões que, de certa forma, contribuem para uma educação emancipadora e para a redução da evasão na sua totalidade, contribuindo para a continuidade dos estudos de muitos educandos na instituição escolar. Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão por parte do educador a respeito do seu exercício profissional e de como sua prática vem sendo conduzida ao público da modalidade da EJA. Ou seja, “(...) para quem estou ensinando”, “por que planejei minha aula dessa forma” e “para que projeto de sociedade estou trabalhando(...)”(GADOTTI, ROMÃO, 2007,p.81).Tais ponderações permitem que os educadores da EJA contemplem, em sua caminhada docente, as especificidades dos alunos, sobretudo em relação às funções específicas do exercício profissional para com esta modalidade de ensino, em termos de conhecimento, didática, relacionamento e avaliação.

Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade como acontece em algumas faculdades de educação [...] Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias conseqüências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. (ARROYO, 2006, p.18)

Como Arroyo (2006), Romanowaski (2007, p.16) ressalta em seus estudos a importância da formação da identidade do professor no processo de ensino, evidenciando que “essa identidade não é dada, ao contrário, é construída tanto pelo indivíduo ao longo da vida, como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores”. Aliado ao processo de construção da identidade do professor dos educandos da EJA, é importante o reconhecimento do perfil do jovem, adulto e idoso como sujeito, cujas histórias não são as mesmas de outros jovens de sua faixa etária. Tal reconhecimento se faz necessário na medida em que descortina o equívoco de se caracterizar, como evidenciado em muitas pesquisas citadas acima, as causas da evasão como um fenômeno peculiar da EJA ou a falta de interesse dos alunos, por não se considerar a trajetória de vida desses sujeitos, visto que grande parte desses educandos “(...) carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam

trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p.24).

Nesse sentido, percebe-se a importância da formação dos professores da EJA contemplar a realidade e as experiências de vida desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Soares (2008), apesar da relevância que a EJA tem ocupado nos debates educacionais, percebe-se, nas academias, ações pouco significativas ou incipientes para a formação dos educadores da EJA, “(...) ainda que [nos] deparemos com manifestações históricas²⁸ que afirmam a necessidade de se ter uma preparação adequada/apropriada para se trabalhar com a educação de jovens e adultos (SOARES, 2016, p.23). A formação dos educadores da EJA vem ocorrendo de forma silenciosa e a passos lentos.

Aliada à importância da formação específica dos docentes para a EJA, reconhecemos a necessidade de refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados com os jovens, adultos e idosos. “O trabalho na escola com saberes do cotidiano, com a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não hierarquizados e não dicotomizados de intervenção pedagógicos (...)” (BRASIL, 2016, p.79), para que a educação tenha um significado e propósito no cotidiano desses sujeitos e, ao mesmo tempo, seus conhecimentos sejam valorizados na instituição escolar.

Dessa forma, as reflexões feitas acima, a respeito das causas reais da não permanência de muitos educandos na instituição escolar, evidenciaram como é importante a ponderação e o conhecimento acerca do perfil desses sujeitos da EJA, bem como o preparo específico dos docentes para o atendimento dessa modalidade de ensino, para a redução das taxas de evasão. A seguir, de forma mais ampla, são apresentadas algumas pesquisas, que trazem em sua base teórica contribuições significativas acerca do fenômeno da evasão que complementam as discussões já realizadas. É importante lembrar que grande parte das pesquisas menciona, primeiramente, as condições materiais de sobrevivência dos jovens, adultos e idosos, como um dos fatores que mais influenciam na evasão escolar.

²⁸ “I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, 1947; II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, 1958” (SOARES, 2016, p.23).

2.3 A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos

Para a construção deste capítulo, utilizaremos os dados encontrados nas pesquisas divulgadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nas Reuniões Anuais da ANPEd sobre as contribuições de diversos autores acerca do fenômeno da evasão. A evasão escolar sobressai, nessas produções, como uma das faces da exclusão social, em que grande parte dos sujeitos da EJA percebem-se excluídos pela sociedade, do sistema educacional, devido a vários fatores que serão apresentados nos cinco temas mais abordados pelas pesquisas.

Percebemos algumas contribuições acerca do fenômeno da evasão que marcam a produção em torno da modalidade da EJA. Sobre a temática evasão foram eleitos cinco grandes temas pertinentes e mais abordados nas pesquisas levantadas: *Programas/Políticas Educacionais e a evasão escolar, evasão escolar ou trajetórias interrompidas, acesso e permanência, perfil dos sujeitos da EJA e casos de sucesso e insucesso na EJA.*

2.3.1 Educação de Jovens e Adultos: Programas/Políticas Educacionais e evasão escolar

A presente temática encontrada em sete dissertações e uma tese discute a evasão em programas educacionais como o PROEJA, o Programa Brasil Alfabetizado e as Políticas Educacionais, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Educação de Jovens e Adultos: Programas/Políticas Educacionais e evasão escolar

Titulo	Autor	Ano	Universidade
A Evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Santa Teresa	Iraldirene Ricardo de Oliveira	2011	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano – Campus Guanambi	Silvana Vanessa Martins da Silva Bonfim	2012	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência	Margarete Maria ChiapinottoNoro	2011	UFRGS
Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará Campus de Fortaleza	Wellington Moreira da Rocha	2011	Universidade Federal do Ceará
Egressos do Programa Brasil Alfabetizado: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB	Arlu da silva Cavalcanti	2012	Universidade Federal da Paraíba
A educação de jovens e adultos na modalidade a distância: o impacto da gestão no combate a evasão	Edna Regina Andrade Vilhena	2012	Universidade católica de Brasília
Realidade da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): Desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do Direito à educação em escolas da Cidade e do Campo.	Francisco Cláudio de Sousa Silva	2012	Universidade Estadual de Campinas
Evasão no Proeja: estudo das causas no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do maranhão/IFMA – Campus Monte Castelo	Elaine de Jesus Melo Araujo	2012	Universidade Católica de Brasília

Fonte: Elaborado pela partir dos dados disponibilizados no Banco de Teses da Capes, abril, maio e junho de 2016.

A pesquisa realizada por Oliveira (2011), intitulada *A evasão no proeja ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa*, mostra a preocupação para com a evasão escolar no Curso PROEJA. Para tal análise, Oliveira (2011) traz o conceito de evasão escolar como uma das faces da exclusão social, uma vez que os sujeitos evadidos da EJA se percebem excluídos pela sociedade da qual deveriam se sentir integrados. Ao mesmo tempo, revela como a metodologia e as práticas docentes precisam ser readequadas às especificidades da modalidade da EJA, com o intuito de despertar o interesse desses educandos e garantir sua permanência nas escolas.

A pesquisa de Bonfim (2012), intitulada *A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano – Campus Guanambi*, analisa a problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA e revela que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, muitas vezes devido a dificuldades socioeconômicas, constituem um público com trajetórias de vidas diferenciadas. Dessa forma, os fatores que levam à interrupção dos estudos pelos sujeitos da EJA se justificam por questões de dificuldades financeiras, trabalhistas e, até mesmo, médicas.

A pesquisa de Noro (2011), intitulada *Gestão de processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência*, teve como objetivo principal a problematização da gestão pedagógica vinculada aos processos de acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes no PROEJA. Para tal abordagem apoiou-se na sociologia da educação, sobretudo nos estudos de Lahire (1995), para a compreensão da permanência e do sucesso escolar sob a perspectiva do encontro das culturas escolares e não escolares. A autora concluiu, a partir da pesquisa realizada, que as políticas de assistência estudantil, a formação de professores e a qualidade da infraestrutura das escolas são fundamentais para a permanência dos estudantes nas escolas, bem como as relações de amizade e o apoio de familiares, que determinam o sucesso escolar. Ao mesmo tempo, adverte-se que a organização curricular fragmentada dificulta a aprendizagem, podendo resultar em evasão, sendo necessário, portanto, que se considere as especificidades da EJA e de seus alunos.

A pesquisa de Rocha (2011), intitulada *Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação*, teve como objetivo principal identificar quais os fatores que contribuíram para que os alunos evadidos dos cursos de nível médio integrados à formação profissional na modalidade da EJA prosseguissem, ou não, os estudos. Na análise dos dados encontrados em tal pesquisa, constatou-se que

os fatores internos - as práticas pedagógicas, a falta de preparação adequada e a permanência desses professores atuando na EJA - relacionados à instituição tiveram um peso significativo no aumento da evasão no campus, e não os fatores externos, como se imaginava.

Com o título *Egressos do Programa Brasil Alfabetizado: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/ PB*, a pesquisa realizada por Cavalcanti (2012) teve como objetivo principal investigar os motivos que colaboravam para que as educandas egressas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) prosseguissem, ou não, os estudos na EJA. Nessa pesquisa, Cavalcanti(2012) mostra que prosseguir dos estudos se relaciona, salientaram as egressas, com a importância do ensino e da aprendizagem enquanto meios de bem se relacionarem no espaço escolar, e ao mesmo tempo, um meio de se capacitarem e terem facilidades no dia-a-dia como ajudar os mais novos nas tarefas escolares, resolver assuntos de bancos, entre outros.

Realizada por Vilhena (2012), a pesquisa, que tem como título *A educação de jovens e adultos na modalidade a distância: o impacto da gestão no combate a evasão*, buscou identificar em escolas de EJA que utilizam, como processo didático, o ensino a distância, a contribuição da gestão escolar no quesito à acessibilidade dos alunos, ao sucesso escolar e ao combate à evasão. Nessa pesquisa a autora mostra que um dos principais desafios que contribuem para a evasão é o conteúdo extenso e desconectado da realidade do aluno. Ao mesmo tempo, o que contribui para a sua permanência não é nenhuma estrutura tecnológica, mas sim a socialização e integração entre colegas e professores. Outro fator determinante para o retorno a escola foi à exigência do mercado de trabalho.

Na pesquisa de Silva (2012), denominada *Realidade da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): Desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do Direito à educação em escolas da Cidade e do Campo*, o autor buscou compreender os desafios da gestão educacional, tendo como foco de análise a EJA. Para tal análise, ele pesquisou os sujeitos que lecionam em classes de EJA e os sujeitos que coordenam o ensino, como diretores, vice-diretores e supervisores-escolares. Nesse estudo, o autor percebeu alguns fatores relevantes que contribuíram para o alto índice de evasão escolar, desde os problemas de via de acesso às escolas rurais, a falta de apoio pedagógico, livros didáticos que não atendem as especificidades da EJA, até a falta de formação docente para EJA, a falta de acompanhamento da secretaria da educação, incluindo os desafios

quanto à gestão (administrativa e pedagógica), o desafio dos docentes em lecionar em classes de EJA com adolescentes, jovens, adultos e idosos, e a importância da merenda escolar para estes sujeitos.

O estudo realizado por Araújo (2012), que tem como tema *Evasão no Proeja: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – Campus Monte Castelo*, buscou investigar as causas da evasão sob a percepção de alunos desistentes e de professores do Programa. Tal investidura aponta para as questões intraescolares como maiores responsáveis pela evasão, não se menosprezando fatores extraescolares, que também contribuem para a evasão, como o cansaço ocasionado pelo trabalho e o custeio de transporte, que influenciam na desistência do aluno. Aliadas a esses fatores, as percepções dos professores revelam a falta de relação do currículo esperado pelos discentes como o motivo mais forte para o abandono dos estudos.

Mediante as análises das pesquisas acima, foi possível visualizar que as abordagens em torno da temática evasão incidem sobre o contexto histórico da educação - sobretudo da modalidade da EJA - que é permeado por elementos relevantes no que se refere à evasão escolar, como questões tanto econômicas, curriculares, como de políticas públicas, de mercado de trabalho, de gestão pedagógica, de qualificação profissional, de metodologias e práticas docentes, de formação continuada, de conflitos geracionais.

2.3.2 Educação de Jovens e Adultos: evasão ou trajetórias interrompidas?

A presente categoria refere-se a duas dissertações de mestrado que abordam de forma direta os motivos da evasão na modalidade da EJA, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Educação de Jovens e Adultos: evasão ou trajetórias interrompidas?

Titulo	Autor	Ano	Universidade
Educação de jovens e adultos: um estudo sobre trajetórias interrompidas	Vilson Pereira dos Santos	2012	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)
Educação de jovens e adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres-MT	Pedro Jose de Lara	2011	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Banco de Teses da Capes, abril, maio e junho de 2016

Santos (2012), em sua pesquisa, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas*, tem como objetivo principal analisar a trajetória de vida e a trajetória escolar de seis ex-alunos da EJA da Rede Pública Municipal de Palmas/TO. O autor, a partir das discussões sobre o direito a educação, sobre a EJA como modalidade de educação e por meio do perfil dos sujeitos pesquisados esclarece as causas da evasão dos jovens e adultos nesta região. Dentre os fatores evidenciados, a questão do trabalho constitui a principal causa da interrupção escolar, aliada a outros aspectos como problemas de família e de saúde, de moradias distantes e de conflitos geracionais dentro da escola.

A pesquisa de Lara (2011), que tem o título de *Educação de Jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação*, teve como objetivo principal o conhecimento das expectativas dos alunos ao ingressarem na EJA e dos motivos das elevadas causas de evasão nas series iniciais nessa modalidade de ensino. A partir de entrevistas feitas com alunos evadidos do ano de 2000 a 2009, escolhidos aleatoriamente, o autor mostra o gradativo declínio da oferta da EJA no município de Cáceres-MT, e, ao mesmo tempo, revela a necessidade desses sujeitos de trabalhar, sendo esse o principal motivo de regresso dos sujeitos a escola, como também, o principal motivo de evasão do ambiente escolar.

As pesquisas acima nos permitem compreender que as abordagens em torno da temática evasão incidem sobre a trajetória de vida e escolar dos sujeitos da EJA. Tal abordagem de estudo perpassa o perfil dos educandos, e ao mesmo tempo, evidencia as expectativas dos alunos ao ingressarem na EJA.

2.3.3 Educação de Jovens e Adultos: casos de sucesso e insucesso na EJA

A presente categoria é contemplada em três dissertações de mestrado que mostram os fatores e as estratégias que contribuem para o sucesso e o insucesso na modalidade das turmas da EJA, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Educação de Jovens e Adultos: casos de sucesso e insucesso na EJA

Titulo	Autor	Ano	Universidade
Educação de Jovens e Adultos na cidade do Natal: uma reflexão sobre o sucesso e insucesso	Anete Alves da Silva Nogueira	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no Ensino Fundamental.	Neilton Castro da Cruz	2011	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Educação de jovens e adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar	Valmir Almeida Passos	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Banco de Teses da Capes, abril, maio e junho de 2016

A pesquisa de Nogueira (2012), intitulada *Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre o sucesso e insucesso*, teve como objetivo principal identificar o insucesso e o sucesso na EJA com base nos índices de aprovação, reprovação e de evasão das escolas do Município de Natal/RN. Dessa forma, a autora realiza a sua investigação em duas escolas e por meio de entrevistas com alunos, professores, gestores e funcionários, retrata o caminho trilhado pelos alunos da EJA apontando os fatores internos e externos que contribuem para o sucesso e insucesso na escola; revelando, ainda, que a escola que apresenta o menor índice de insucesso é a que apresenta um trabalho pedagógico desenvolvido em equipe na escola.

A pesquisa denominada *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*, realizada por Cruz (2011), buscou identificar, descrever e analisar casos de trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série). Para tal abordagem, Cruz (2011) entrevistou oito

educandos egressos da EJA com idade entre 30 e 53 anos, mostrando, através de sua análise, que, para permanecer na escola, os sujeitos da EJA desenvolvem diferentes estratégias, como mudar o horário de trabalho para se adaptar ao tempo da escola ou solicitar o auxílio de colegas, filhos e outros. Ao mesmo tempo, o autor evidencia dois fatores relevantes para o retorno e a permanência dos educandos na escola: a possibilidade de se conseguir um emprego, bem como a oportunidade de se realizar os sonhos. Outro fator também relevante nas narrativas dos sujeitos da EJA e que contribuíram para a permanência nas escolas foi a socialização estabelecida no interior da escola: amizades, experiências vividas e a descontração.

Educação de jovens e adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar foi a pesquisa desenvolvida por Passos (2011) e que mostra como foram construídos os processos de permanência e de sucesso escolar dos alunos da EJA no município de Francisco Morato, pertencente ao estado de São Paulo. Esse município possui um dos mais baixos IDHs contrariando a perspectiva que relaciona a EJA e a evasão ao fracasso escolar. A autora mostra que os sujeitos da pesquisa desenvolveram estratégias que favoreceram a permanência, e a não evasão, como a mobilização pessoal e familiar, uma nova relação com a escola e a possibilidade de se adquirir capital cultural.

Com as pesquisas apresentadas acima, foi possível visualizar que as abordagens em torno da temática evasão incidem sobre o sucesso e o insucesso na escola, perpassando os fatores internos e externos que corroboram para a continuação ou interrupção dos estudos dos jovens e adultos da EJA. Ao mesmo tempo, tais pesquisas trazem elementos e estratégias que esses sujeitos utilizam para o sucesso na escola: mobilização pessoal, socialização, emprego, trabalho em equipe, adaptação do horário de trabalho.

2.3.4 Educação de Jovens e Adultos: acesso e permanência

A presente categoria é contemplada em duas dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. As pesquisas abrangem a temática de acesso e permanência dos alunos da EJA. Esses estudos abordam questões relacionadas ao estado de conhecimento em torno das temáticas abandono, evasão e fracasso escolar, assim como,

das questões ligadas a infraestrutura adequada, recursos pedagógicos diversos e disponíveis, professores que participam de formação continuada, apoio pedagógico, conteúdos curriculares, entre outros.

Quadro 4 - Educação de Jovens e Adultos: acesso e permanência

Titulo	Autor	Ano	Universidade
Estratégias para permanência: Percepções dos jovens e adultos sobre o processo abandono processo de escolarização na rede municipal de educação de salvador	Verônica de Souza Santana	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP)
Permanência e Desempenho na EJA: Um estudo sobre a eficácia escolar no programa de educação de jovens e adultos no município do rio de Janeiro	Jaqueline Luzia da Silva	2010	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens (CEJA) dos municípios Itaboraí, São Gonçalo e Niterói	Leandro Siqueira de Mello 2012	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Banco de Teses da Capes, abril, maio e junho de 2016

Santana (2011) desenvolveu a pesquisa intitulada *Estratégias para permanência-percepções de jovens e adultos sobre o abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador*. A autora abordou, em seu trabalho, os elementos fundamentais para a análise do abandono, fazendo uma revisão do estado do conhecimento sobre tal problemática, assim como sobre a evasão e o fracasso escolar, considerando os condicionantes históricos e os antagonismos de classe que contribuem para a desigualdade educacional dos jovens e adultos. Tal estudo revelou as limitadas iniciativas escolares para com os sujeitos da modalidade da EJA e, ao mesmo tempo, mostrou que os sujeitos da EJA trazem a percepção dos conceitos de abandono e permanência como relacionados aos tributos pessoais, dissociando-os do contexto social e econômico.

A pesquisa de Mello (2012), que tem como título *Retornos (im) prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios Itaboraí, São Gonçalo e Niterói*, teve como objetivo principal refletir

sobre as possibilidades e perspectivas dos alunos que contribuíram para potencializar a EJA. Dessa forma, Mello (2012) abordou questões sobre o motivo do abandono no ensino presencial, do retorno aos estudos na modalidade da EJA e, ao mesmo tempo, contemplou as motivações dos educandos para a continuação dos estudos. Tal pesquisa revelou a situação social precária dos jovens e adultos e a importância de se considerar as especificidades da EJA.

Silva (2010), com sua pesquisa denominada *Permanência e Desempenho na EJA: Um estudo sobre a eficácia escolar no programa de educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro*, buscou compreender as características de escolas que oferecem a EJA que tem a capacidade de incidir de forma positiva, por meio do emprego de recursos materiais, políticas, práticas pedagógicas e gestão, no processo de alfabetização e na redução de evasão dos alunos. Tal estudo foi feito em três escolas que se destacavam pelo alto índice de aprovação e com baixos índices de evasão. Na pesquisa, a autora verificou que os principais fatores que contribuíram de forma positiva na redução da evasão foram a infraestrutura adequada, recursos pedagógicos diversos e disponíveis, professores que participam de formação continuada, apoio pedagógico, conteúdos curriculares que fazem sentido aos alunos, professores que têm expectativa positiva quanto à aprendizagem dos alunos e uma supervisão pedagógica que garanta o acompanhamento e a orientação dos docentes.

Essas pesquisas acima apresentadas nos permite compreender que as abordagens em torno da temática evasão incidiram a partir dos mecanismos que os sujeitos da EJA utilizam para a não interrupção das suas trajetórias escolares. Tais estudos revelam os seguintes elementos como facilitadores na redução da evasão: os recursos materiais, as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a gestão.

2.3.5 Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida dos sujeitos da EJA

Apenas duas dissertações de mestrado contemplam a categoria relacionada às histórias de vida dos alunos da EJA, evidenciando o perfil desses sujeitos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida dos sujeitos da EJA

Titulo	Autor	Ano	Universidade
Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos	Adenivan Mendes Carvalho	2013	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Representações de escola por alunos evadidos e reescritos em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)	Fábio de Oliveira Ramos	2013	Universidade de Taubaté (UNITAU)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Banco de Teses da Capes, abril, maio e junho de 2016

A pesquisa realizada por Carvalho (2014), intitulada *Memória e identidade do aluno da EJA*, buscou investigar a história de vida dos alunos, seus anseios, sua cultura, seu repertório linguístico por meio das autobiografias, verdadeiros discursos memorialísticos produzidos pelos alunos da EJA, nos quais eles relatam suas vivências, fornecendo subsídios para os professores conhecerem melhor o jovem e o adulto estudante. Carvalho (2014) destaca a importância de se conhecer os sujeitos da EJA como condição principal para evitar o fracasso escolar e a evasão na EJA.

Ramos (2013), em sua investigação que recebeu o título *Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)*, analisou as representações de escola a partir dos depoimentos de alunas pertencentes a classes sociais menos favorecidas e que evadiram da escola durante o Ensino Fundamental e, posteriormente, retornaram seus estudos nas turmas da EJA. De acordo com a pesquisa, Ramos (2013) mostrou que, ao iniciar a vida escolar, o aluno depara-se com a diversidade da língua e da educação, o que pode gerar, como resposta, movimentos de exclusão, ou seja, a renúncia do seu papel social de educando.

Essas pesquisas evidenciam diferentes abordagens em torno da temática evasão e que partem dos perfis dos sujeitos da modalidade da EJA. Tais estudos abordam os anseios, os repertórios linguísticos dos sujeitos da EJA, bem como a relação dos jovens e adultos com a diversidade da língua e a organização do ensino e da escola que encontram ao retornarem os estudos.

Com essas pesquisas percebemos que as discussões acerca da evasão vêm sendo problematizadas no campo educacional ao longo dos últimos anos e, recentemente, vêm ocorrendo no cenário nacional. No entanto, no que se refere às produções científicas que discutem a evasão na EJA, é evidente o número pouco significativo das produções que

se debruçam e discutem especificamente a evasão em tal modalidade de ensino, o que reforça o nosso interesse em investigar a temática.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico pensado para a coleta e análise dos dados, bem como o delineamento de como a pesquisa vem sendo realizada, os participantes e o contexto no qual estão inseridos. Apresentaremos, ainda, o instrumento utilizado na pesquisa e o método de análise de dados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos as opções metodológicas escolhidas para se chegar aos objetivos da presente pesquisa. Para tanto, discorreremos, primeiramente, sobre o caminho metodológico selecionado, bem como sobre o contexto no qual se insere a pesquisa, a região de Ouro Preto/MG. Posteriormente, destacamos o perfil dos discentes dessa região e dos participantes da investigação, e, na sequência, demonstram-se os procedimentos realizados para a coleta de dados e o método de análise dos mesmos.

3.1 A escolha da abordagem

Pode-se dizer que “[...] toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto” (SEVERINO, 2007, p.100). Dessa forma, não basta apenas o pesquisador seguir um método e aplicar técnicas para se fazer ciência, mas é preciso que o pesquisador aborde os fenômenos aplicando-se recursos técnicos, seguindo-se um método e se apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Nesse preâmbulo, assume-se que

[a] ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo de conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião (SEVERINO, 2007, p.102).

No delineamento da presente pesquisa, buscamos, enquanto procedimento metodológico, a investigação por meio da abordagem qualitativa e quantitativa para a melhor apreensão da realidade a ser investigada. A abordagem qualitativa contribui para o acesso a informações e coletas de dados de forma dinâmica e dentro de uma realidade social. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o uso dessa metodologia nos permite

investigar os fenômenos dentro da sua complexidade em seu próprio contexto, ou seja, proporciona a compreensão dos comportamentos dos sujeitos e a apreensão da realidade investigada, de forma minuciosa. A metodologia de abordagem qualitativa

[...] se apresenta como uma investigação voltada à reprodução de dados descritivos, a partir da fala das pessoas ou da observação de suas condutas. São inúmeras as estratégias de investigação, pois, em educação, a investigação qualitativa assume várias formas e pode se inserir em vários contextos (ARAÚJO, 2009, p.88).

É de suma importância que o pesquisador tenha um conhecimento significativo acerca dessa abordagem, com o intuito de uma maior aproximação dos sujeitos da pesquisa em seus ambientes habituais de ocorrência, assim como dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados. Tal conhecimento permite que o pesquisador, ao examinar a realidade posta em questão, tenha a ciência “[...] de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Por isso, é importante captar a realidade, sem rejeitar as contribuições da investigação quantitativa, nem tampouco qualitativa, no esforço de captar o objeto a ser estudado (ARAÚJO, 2009, p.88).

Em complementação à abordagem qualitativa, a pesquisa de abordagem quantitativa faz-se necessária, na medida em que contribui com a dimensão mensurável da realidade, apresentando uma complementação aos dados da pesquisa e a sua compreensão numa perspectiva numérica. Nesse sentido,

[o] que se procura é identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre eles. Seus dados são passíveis de medidas e suas abordagens se apresentam, em geral, de maneira experimental, hipotético-dedutiva e verificatória (ARAÚJO, 2009, p.89)

Essa abordagem nos permite adentrar com maior segurança na caracterização da realidade histórica e na sua compreensão sob uma perspectiva de totalidade. Portanto, de acordo

com Araújo (2009), a pesquisa quantitativa corrobora para o planejamento de ações coletivas e produz, ao mesmo tempo, resultados que nos aproximam de uma maior fidelidade na representação do coletivo como um todo.

Entretanto, é importante frisar, de acordo com Bogdan e Biken (1994), a importância do cuidado do pesquisador em não separar o ato, palavra ou gesto dos sujeitos pesquisados do seu contexto social, visto que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. Dessa forma, ao pesquisar o cotidiano desses sujeitos, sobretudo, os relatos dos discentes da modalidade de EJA, pertencentes às instituições públicas de ensino de Ouro Preto/MG, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, ocasionando a evasão escolar de ensino, teremos a oportunidade de conhecer as peculiaridades dos processos formativos desses sujeitos, a partir dos seus contextos sociais.

A partir da fala dos sujeitos, é possível, por meio da abordagem de pesquisa qualitativa, examinar o processo descritivo do cotidiano dos jovens e adultos da EJA, contribuindo, pois, para a compreensão do sentido que eles dão aos processos de ensino e aprendizagem, e dos fatores que contribuem para a interrupção de suas trajetórias escolares na região de Ouro Preto/MG.

A direção qualitativa e quantitativa na abordagem da pesquisa se justifica pelo fato de se considerar os sujeitos participantes - os sujeitos da EJA- como fonte de informação e conhecimento, por meio do conhecimento dos seus anseios, pensamentos, atitudes e situações cotidianas ao contexto educacional na modalidade da EJA.

As características apresentadas acima contribuem, por meio da abordagem qualitativa e quantitativa, para a investigação das trajetórias dos alunos da EJA e as causas de sua evasão escolar. Para tal investidora, buscaremos compreender o que os discentes da EJA pensam, sabem, representam, fazem e argumentam sobre a sua permanência ou não nas salas de aula da EJA.

3.2 Procedimento da pesquisa

Primeiramente, foi realizado um contato com as escolas municipais e estaduais de Ouro Preto/MG com o intuito de se fazer um breve levantamento sobre as instituições que ofertam a modalidade de ensino EJA. Outra informação importante para

a estimativa do trabalho, neste projeto, foi o número de discentes evadidos²⁹ dessas instituições.

Iniciamos nossa busca por respostas a respeito de quantas e quais escolas estavam funcionando com as turmas da EJA no ano de 2016, com o objetivo de ter uma visão geral do que estava funcionando naquele momento. Desta forma, fomos levantar dados junto à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ouro Preto/MG. Tivemos um diálogo informal com o Coordenador Técnico da EJA, que nos apresentou, posteriormente, por meio do levantamento feito no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), o quantitativo de turmas da EJA, bem como o número de escolas que ofereciam tal modalidade no ano de 2016. Na região dos Inconfidentes, foram encontradas 26 escolas (municipais e estaduais) que contemplam a modalidade da EJA.

Considerando a minha trajetória docente na EJA, com as turmas do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o quantitativo significativo de matrículas de educandos da EJA foi que a minha escolha por tal segmento se despertou mediante as demais etapas de ensino. Dessa forma, no ano de 2016, após o levantamento das escolas estaduais que ofereciam a etapa do Ensino Médio, e após a análise das escolas que obtinham o maior número de inscritos na EJA que se procedeu à escolha das duas escolas na região de Ouro Preto/MG, sendo uma localizada na sede e outra no distrito de Cachoeira do Campo/MG.

Posteriormente, foi agendada uma reunião com cada diretor das escolas selecionadas para a apresentação da pesquisa e autorização para seu início (APÊNDICE A). Em seguida, foram aplicados os questionários em todas as turmas do Ensino Médio da EJA nas duas escolas selecionadas.

Após a tabulação dos dados desses questionários, cada escola foi monitorada durante seis meses, com o objetivo de verificar se houve alguma evasão no período compreendido entre fevereiro e agosto de 2017.

A entrada no campo de pesquisa, nas escolas pesquisadas, iniciou-se no mês de fevereiro de 2017 com a visita nas escolas e a apresentação da pesquisa a todos educandos da EJA, com as vistas nas escolas e a apresentação da pesquisa a todos educandos da EJA, ressaltando-se, sempre, ressaltando a importância do estudo para comunidade escolar e acadêmica. Posteriormente, foi agendada, nas escolas, uma data

²⁹ Ao utilizar-se o termo evadido, deve-se ater ao fato de que os sujeitos, em geral, não evadem porque querem, mas rompem suas trajetórias escolares devido às limitações da vida cotidiana, definidas pelas questões econômicas e culturais.

específica para a aplicação dos questionários com intuito de se fazer o levantamento dos perfis dos educandos da EJA, o que facilitaria, posteriormente, o contato com os possíveis educandos que evadissem no final do semestre letivo. É importante ressaltar que, no período da aplicação do questionário, uma das escolas estava vivenciando o processo de paralisação das aulas devido à adesão à greve escolar por parte dos professores. Tal processo, que ocorreu na escola estadual da sede, por um período prolongado, acabou por interferir no processo de aplicação dos questionários, visto que a pesquisadora teve de retornar, em vários momentos, à escola para aplicação e, mediante a greve prolongada, alguns educandos se sentiram desestimulados e não retornaram ao banco escolar. Já a escola no distrito não aderiu totalmente à greve, tendo feito paralisações apenas em alguns dias específicos, o que permitiu o andamento normal das aulas e, ao mesmo tempo, o número de questionários respondidos foi mais significativo, em função do maior quantitativo de alunos frequentando a escola.

Mediante a aplicação dos questionários no período de fevereiro a março, iniciamos o mapeamento dos perfis dos educandos da EJA, bem como o levantamento do número desses educandos matriculados. Sendo, assim, há na Escola Estadual da Sede, o quantitativo de 148 alunos inscritos e, na Escola Estadual do distrito, 149 educandos.

O processo de levantamento do número de educandos matriculados nas turmas da EJA foi solicitado presencialmente pela pesquisadora nas escolas, e, ao mesmo tempo, foi contemplado, via aplicação dos questionários aos educandos da EJA. Tal levantamento na escola do distrito de Cachoeira do Campo aconteceu de forma mais rápida, uma vez que as atividades escolares não sofreram as paralisações da greve, em função da escola não ter aderido totalmente à greve, fazendo apenas pequenas paralisações pontuais. Enquanto na escola da sede de Ouro Preto/MG, o levantamento foi demorado, devido a paralisação geral da escola, pois todos os professores haviam aderido à greve.

Ao retornar às escolas no início do 2º semestre letivo de 2017 (mês de agosto) para averiguar quais alunos haviam retornado a escola, tive certa dificuldade em obter essa informação. O momento de greve vivenciado pelas duas escolas corroborou para o acúmulo de tarefas, notas em atraso, espera da reunião do colegiado, entre outros. O atendimento ao público externo foi adiado, devido às necessidades das escolas colocarem em ordem o andamento de suas atividades. Na escola do distrito, foram obtidos os dados sobre o número de alunos que haviam retornado à escola via e-mail,

visto que, nas últimas três tentativas, a pesquisadora não pode ser atendida. Em compensação, na escola da sede, onde o período de greve foi maior, o atendimento foi mais rápido – foi necessário apenas esperar que a reunião do colegiado acontecesse para que se averiguasse quais alunos haviam retornado à escola. Assim, a pesquisadora teve de voltar à escola apenas mais uma vez, para conseguir ter acesso ao número de alunos que retornaram aos bancos da escolares na EJA no 2º semestre de 2017.

Após tal mapeamento, iniciamos o contato via telefone com os educandos para o agendamento das entrevistas narrativas no período do mês de março a agosto. O agendamento na escola do distrito foi tranquilo, visto que grande parte dos sujeitos responderam os questionários, o que tornou fácil a localização e o acesso aos contatos para o agendamento das entrevistas. No entanto, na escola da sede, o agendamento das entrevistas foi bem mais demorado, visto que foi necessário acessar os arquivos da escola para obter o contato e a localização dos educandos, pois uma parcela destes não havia preenchido o questionário devido à infreqüência na escola. Foi solicitado, às escolas, o número de educandos que haviam parado de estudar no primeiro semestre letivo e o número de educando que havia retornado no segundo semestre. Na escola da sede, não houve retorno dos alunos que interromperam os estudos ao longo do primeiro semestre, já na escola estadual do distrito teve o retorno de um aluno, aos bancos escolares.

Para a coleta de informações juntos aos alunos e alunas da EJA que evadiram em tal período, optamos por utilizar a *entrevista narrativa*, que nos possibilitou responder as questões pertinentes ao estudo proposto. A entrevista foi realizada com os discentes evadidos da EJA das escolas estaduais de Ouro Preto/MG. Definimos o trabalho, dentro desse universo escolar, com três discentes evadidos de cada escola, perfazendo um total de seis entrevistados.

Para tal estudo, ao entrarmos em contato com as escolas, para apresentação da pesquisa e convite à participação, buscamos o consentimento das instituições e dos alunos envolvido. Juntamente a esse convite (APÊNDICE B), foi entregue a carta de apresentação, a carta de anuência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). A adesão dos discentes à pesquisa foi voluntária e autorizada formalmente. No decorrer dos estudos, os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato.

3.3 Instrumentos da pesquisa

Para a coleta de dados, optamos por utilizar, *a priori*, um questionário, que abordava questões relacionadas ao gênero, trabalho, idade, estado civil, escolaridade, entre outras, com o propósito de conhecer o perfil do discente. Essas informações são de suma importância, uma vez que nos permitem conhecer melhor os sujeitos alunos e alunas da EJA.

O questionário (APÊNDICE D) foi constituído de 23 questões acerca da vida pessoal, familiar e social dos educandos. A escola da sede de Ouro Preto/MG possui 144 alunos, e, nesta pesquisa, foram, no total, três turmas pesquisadas, e 55 dos alunos responderam o questionário. Desse quantitativo, 48 sujeitos interromperam a sua trajetória escolar na metade do 1º semestre de 2017. Assim, desses 48 alunos, 25 responderam o questionário.

A escola do distrito de Cachoeira do Campo/MG possui 149 educandos, e forma, no total, cinco turmas analisadas nesta pesquisa. 91 alunos responderam ao questionário e, desse total, 42 interromperam sua trajetória escolar na metade do 1º semestre de 2017.

Dessa forma, o questionário, a partir de um conjunto de questões articuladas, nos permitiu levantar as informações escritas pelos sujeitos pesquisados em torno do estudo, em questão. Severino (2007), ao comentar a importância da aplicação do questionário, revela que as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelo sujeito. “[...] Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas são escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar respostas, com suas próprias palavras” (SEVERINO, 2007, p.126).

Em seguida, utilizamos a *entrevista narrativa*, por ser um instrumento que permite ao pesquisador uma aproximação e maior interação com os sujeitos pesquisados e, também, por ser uma “forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas” (MUYLAERT et tal, 2014, p.193), contribuindo, de forma significativa, para uma maior apreensão das informações desejadas.

A escolha da entrevista narrativa permite a imersão no passado histórico dos sujeitos a partir de suas próprias palavras, de forma colaborativa e dialógica, o que contribui para uma maior apreensão sobre o que os sujeitos pensam, sabem, fazem e argumentam. De acordo com Flick (2004), as entrevistas narrativas permitem, ao pesquisador, abordar o mundo experimental do entrevistado e, a partir dessa abordagem, é possível captar o contexto em que esse informante está inserido. As narrativas partem, prioritariamente, de uma questão gerativa “[...] que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado (FLICK, 2004, p.110). Dessa forma, o caráter de interação social da entrevista visa a encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante em sua vida e sobre o contexto social no qual está inserido, tendo como base a ideia de se reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos participantes da entrevista. De acordo com Josso (2002, p.21) é primordial que, nas entrevistas narrativas,

[...] es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca em silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante , a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que hantenido siempre los relatos de investigación.[...]el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan se oídas.³⁰

Dessa forma, as narrativas mostram-se pertinentes na medida em que propiciam o aprofundamento das investigações e, ao mesmo tempo, veiculam “(...) conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas” (MUYLAERT et al., 2014, p.193), tornando possível a compreensão dos valores, crenças e contextos sócio históricos dos sujeitos pesquisados. Ao mesmo tempo, as entrevistas narrativas se caracterizam como “(...) ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos científicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como entrecruzadas no contexto social” (MUYLAERT et al, 2014, p.194). Para Matos

³⁰ “(...) É importante que os pesquisadores primeiro levem em conta a história do participante, e é o participante quem primeiro conta sua historia. Mas isso não significa que o investigador permaneça em silêncio durante o processo de investigação. Isso significa que o participante, que por muito tempo foi silenciado na relação da pesquisa, recebe o tempo e o espaço para contar sua história e, assim, que sua historia também ganha autoridade e a validade que as histórias investigativas sempre têm estar ciente de estar construindo um relacionamento em que ambas as vozes podem ser ouvidas.” (JOSSO, 2002, p.21).

(2001), a tradição³¹ do uso de narrativas apresenta-se como memória e retém lembranças que nos permitem pensar e julgar, ampliando o conhecimento, transformando a sensibilidade e a consciência. Nesse sentido, a autora nos traz a importância da narrativa como processo criativo e nos mostra que a recordação se faz pelo conjunto de experiências que nos conferem identidade.

Nesta pesquisa, as narrativas dos sujeitos pesquisados serão tratadas de forma a se captar, por meio das entrevistas, os aspectos básicos de suas vidas e trajetórias escolares, além de seus comportamentos frente a realidade da EJA e das instituições em que estudam. É possível conhecer as principais representações, percepções, hábitos, crenças, preconceitos e linguagens, desses sujeitos por meio dos seus relatos.

A questão gerativa da entrevista (APÊNDICE D) que norteará o diálogo entre entrevistador e entrevistado é composto por apenas uma questão gerativa que aborda a trajetória de vida do sujeito e o seu ingresso na EJA e, ainda, contempla as principais causas que os levaram a interromper sua trajetória escolar. O que se pretende com esta pergunta gerativa é a obtenção de informações a respeito dos educandos evadidos da EJA: “Relate sobre sua relação com a escola e as experiências de vida que o levaram a interromper os estudos detalhando os momentos mais difíceis dessa trajetória e por fim apontando os projetos para o futuro”. Posteriormente, tem-se por meio da aplicação da entrevista com os coordenadores da EJA, um a diálogo entre entrevistador e entrevistado, abordando por meio da questão gerativa “Quais mecanismos a escola utiliza para combater a evasão”, revelando como a escola trabalha a questão da evasão na EJA. Mediante a falta de coordenadores na EJA, em ambas as escolas pesquisadas, foram entrevistadas as pedagogas responsáveis por essa modalidade de ensino.

3.3.1 Estado do conhecimento

O referencial teórico sobre o qual esta pesquisa se debruçou é composto pelos trabalhos apresentados no GT18 (A Educação de Jovens e Adultos) da ANPEd³² no período de 2010 a 2015 e no Banco de Tese da CAPES no período de 2010 a 2014.

³¹ “Para Benjamin, se a superestrutura da sociedade de massa é a uniformização do tempo, do gosto e do pensamento é porque a contemporaneidade está desterrada não de uma tradição, mas de toda tradição; também para H. Arendt, o homem de massa é um ser ‘desolado’, ‘des-solado’, sem solo, sem lugar de pertencimento no mundo” (MATOS, 2001, p.16)

³² ANPED é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que busca reunir as produções acadêmicas de variadas temáticas agrupando-as nos seus respectivos GTs, contribuindo dessa forma para as discussões no campo da Educação no Brasil.

Primeiramente foi realizado uma busca em todos os trabalhos apresentados nos GT 18, por meio da leitura dos resumos, buscamos os trabalhos que se aproximavam da temática desta investigação. Cabe destacar que quando os resumos não apresentavam objetividade quanto à temática, foi realizada a leitura do trabalho completo. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES buscando-se as teses e as dissertações que se aproximavam da temática desta pesquisa. Para tanto, foram utilizadas, como filtro de busca, as palavras chaves “Evasão” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Assim, foram encontrados dois trabalhos no GT18 da ANPEd, duas teses e 16 dissertações no Banco de Teses da CAPES.

Pode-se dizer que inúmeras pesquisas vêm sendo feitas na área da educação, sobretudo abordando-se a EJA, com o objetivo principal de se compreender e de se destacar os aspectos gerais e principais dessa modalidade de ensino. Atualmente, os estudos acerca das principais causas da evasão na EJA vêm assumindo um campo bastante significativo em diversas pesquisas, o que reafirma que “[é] preciso pensar em estratégias de acesso, permanência e qualidade para EJA, se desejarmos uma educação de fato comprometida com o direito público subjetivo de todos os cidadãos” (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.114).

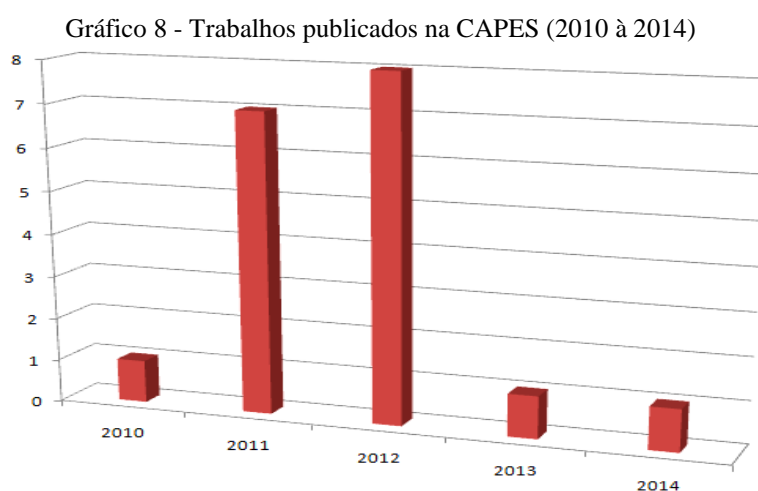
Nesta seção, apresentamos o levantamento realizado das dissertações e teses sobre a evasão na EJA, defendidas nas universidades brasileiras, assim como dos autores que discorrem sobre a temática. Esse levantamento se caracteriza como necessário, uma vez que

[...] nos auxiliam na interpretação da realidade vivida nos espaços escolares como uma “prática social de conhecimento” [...] fornecendo dados e proporcionando uma visão abrangente da EJA, seja no âmbito local, seja no cenário nacional) (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.98).

Nesse contexto, configura-se, pois, o levantamento do “estado do conhecimento”³³ que se baseou nos trabalhos realizados por Haddad (2000), Jardimino e Araújo (2014), Lara (2011), Santana (2011) e que buscou selecionar e reunir trabalhos

³³O Estado do Conhecimento nos permite acessar e discutir a produção acadêmica que vem sendo feita sobre a temática da EJA, em diferentes contextos e áreas, proporcionando uma visão mais abrangente acerca dessa modalidade de ensino.

sobre a temática em questão. A seleção desses trabalhos foi feita a partir do acesso aos seus resumos, disponibilizados no banco de teses da CAPES³⁴, entre os anos de 2010 e 2014. A busca partiu do tema “Evasão; EJA”, tendo sido encontrados 18 trabalhos. Desses, 16 constituem dissertações de mestrado acadêmico e duas são teses de doutoramento. Percebe-se, por meio da análise do gráfico abaixo, uma maior produção de trabalhos sobre a evasão na EJA, produzidas nos anos 2011 e 2012. Em relação aos demais anos, 2010, 2013 e 2014, há poucas produções referente à temática pesquisada. No entanto, ao tomarmos a produção geral, totalizando o universo de 18 pesquisas, ao longo dos anos, visualiza-se um número pouco significativo para a área.

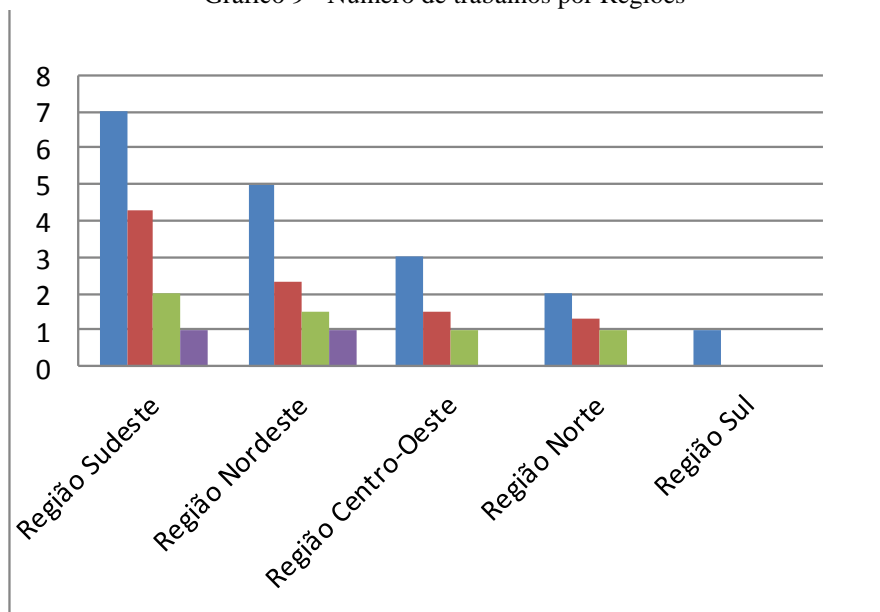


Fonte: Elaborado pela autora através dos dados da CAPES/2016

Considerando-se a localização geográfica, a região Sudeste apresentou um maior número de trabalhos, totalizando sete dos 18 analisados. Em seguida, está a região Nordeste, com cinco trabalhos. A região Centro-Oeste apresentou três trabalhos, a região Norte, dois, e a região Sul, um trabalho.

³⁴Buscas feitas em www.capes.gov.br, em abril, maio e junho de 2016.

Gráfico 9 - Número de trabalhos por Regiões



Fonte: Elaborado pela autora através dos dados da CAPES/2016

Nesse levantamento, identificamos que os autores pesquisaram a evasão em cursos de PROEJA (OLIVEIRA, 2011; NORO, 2011; ARAÚJO, 2012; BONFIM, 2012; SILVA, 2012; VILHENA, 2012), e com o foco nas seguintes temáticas: causas da evasão na EJA (LARA, 2011; ROCHA, 2011; SANTOS, 2012), gestão pedagógica e sua participação nos processos de acesso e permanência dos estudantes (CAVALCANTI, 2012; MELLO, 2012; SANTANA, 2011), casos de sucesso e insucesso na EJA (PASSOS, 2011; NOGUEIRA, 2012; CRUZ, 2011), perfil dos sujeitos da EJA (RAMOS, 2013; CARVALHO, 2014). Em complementação ao levantamento realizado na CAPES, também buscou-se no GT18, no período de 2010 à 2015, trabalhos aceitos e publicados. Verificou-se, nessa base de dados, apenas dois trabalhos sobre a evasão na EJA produzidos nos últimos cinco anos e que se referem às especificidades, aos desafios e o retorno dos alunos à EJA. O quadro abaixo nos mostra o ano em que esses trabalhos foram apresentados.

Quadro 6 - Trabalhos publicados na CAPES referente ao período de 2010 á 2014

Reunião	Ano	Número de trabalhos	Temáticas abordadas
33	2010	0	Nenhum
34	2011	1	Evasões e Retornos de alunos de Educação de Jovens e Adultos
35	2012	1	Os processos formativos em que os jovens evadidos estão inseridos e os sentidos que eles atribuem à educação escolar.
36	2013	0	Nenhum
37	2015	0	Nenhum

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados acima evidenciam a pouca discussão em torno da evasão dos educandos na EJA, o que se reflete na pouca produção e divulgação sobre a temática, considerando-se que a ANPEd é o principal espaço daqueles que pesquisam e discutem a educação no Brasil.

Destacamos, a seguir, um dos trabalhos publicados nesse GT18 que aborda o fenômeno da evasão na EJA. Esse trabalho foi apresentado na 34ª reunião da ANPEd por Carmo (2011), e é intitulado *Evasão de alunos na EJA e Reconhecimento Social: crítica ao senso comum e as suas justificativas*. Pensando no fenômeno da evasão, o autor procurou destacar, a partir de uma análise estatística quantitativa, os aspectos que envolviam a etnia, o gênero, a classe econômica e a escolaridade dos educandos, evidenciando que a categoria trabalho, renda e dificuldades de acesso não constituíam os principais motivos de evasão escolar, mas sim a falta de sintonia do educando com a escola. Carmo (2010, p.10) revela o crescente senso comum em referir-se a evasão escolar como falta de interesse dos educandos, e ainda, evidencia, o equívoco da pesquisa de Néri (2009, p.10) ao atrelar os “(...) problemas com a direção, com o professor ou com colegas (...)” como “falta de interesse” desses educandos.

No entanto, quando “(...) a questão de evasão escolar foi abordada de outro ângulo, através da pergunta o que poderia fazer você parar de estudar novamente? Outras faces das razões para abandonar a escola emergiram” (CARMO, 2010, p.1). Pode-se dizer que, a partir desse novo ângulo, a evasão escolar passou a ser vista não como falta de interesse dos alunos, mas passou a ser percebida a partir da perspectiva de

que o não reconhecimento social³⁵ era o fundamento para a maioria dos motivos expressados pelos educandos evadirem da escola.

Esse trabalho foi escrito a partir do recorte de uma pesquisa de doutoramento sobre evasões e retornos de alunos de EJA da escola no município de Campos dos Goytacazes/RJ objetivando a discussão em torno da metodologia utilizada pelo economista Marcelo Néri³⁶ para investigar os motivos da evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos. O corpus que possibilitou tal pesquisa partiu de um *survey* aplicado a 4.064 alunos da EJA. A pesquisa revelou que a evasão escolar

(...) está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família. Ou seja, o fenômeno do fracasso e da evasão não é exclusivo da EJA. (...) Assim, tais estudos das evasões e dos diversos retornos dos jovens à escola revelam que o não reconhecimento é presente diante dos modos de perceber e agir mundo dos alunos (...) o maior dos motivos para à evasão, e estatisticamente significativo, é o não reconhecimento desses jovens e alunos enquanto sujeitos de direitos” (CARMO, 2010, p.5).

Nessa pesquisa, o autor relata que, muitas vezes, o fracasso escolar é a consequência do desconhecimento dos trabalhadores, sujeitos de direito na instituição escolar. Tal desconhecimento consistiria em problemas frequentes no processo de constituição dos espaços públicos, em termos de negociação de interesses e regras de sociabilidade. Evidenciou-se que a temática da evasão escolar na EJA é maior do que a temática da permanência dos alunos na escola, e, ainda, que muitos pesquisadores buscam investigar a permanência escolar com o propósito de “[c]ontrapor-se metodicamente ao senso comum e suas justificativas que compreendem a evasão como construção social negativa “colada” aos alunos de EJA” (CARMO, 2010, p.3). Ressalte-

³⁵“A teoria do reconhecimento elaborada por Honneth busca ser teórico-explicativa e, ao mesmo tempo crítico-normativa, na medida em que pretende ser um modelo para avaliar os conflitos sociais contemporâneos por meio de um conceito moral de luta social, e da mesma forma ser um modelo explicativo do processo de evolução social” (CARMO, 2010, p.4).

³⁶A metodologia utilizada pelo economista Marcelo Néri para investigar os motivos da evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos é pautada “(...) no senso comum em desacordo com uma metodologia alternativa, constituída sob a égide do direito à educação de qualidade e da teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth (2003) (...)” (CARMO, 2010, p.4).

se, pois, que a evasão escolar é um fenômeno recorrente a todas as modalidades de ensino, e não uma particularidade da EJA.

Em levantamento no portal da CAPES foi possível encontrar três trabalhos que, de certa forma, mais se aproximam dos objetivos desta investigação.

Primeiramente, a pesquisa realizada por Carvalho (2014), intitulada *Memória e identidade do aluno da EJA*, buscou investigar a história de vida dos alunos, seus anseios, sua cultura, seu repertório linguístico, por meio das autobiografias, discursos memorialísticos produzidos pelos alunos da EJA, nas quais eles traçam um perfil de suas vidas, fornecendo subsídios para os professores conhecerem melhor o jovem e o adulto. Carvalho (2014) destaca a importância de se conhecer os sujeitos da EJA como condição principal para evitar o fracasso escolar e a evasão escolar.

Outra pesquisa foi realizada por Santana (2011), intitulada *Estratégias para permanência-percepções de jovens e adultos sobre o abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador*. Santana (2011) aborda os elementos fundamentais para a análise do abandono, fazendo uma revisão do estado do conhecimento sobre a problemática do abandono, evasão e fracasso escolar, considerando, pois, os condicionantes históricos, os antagonismos de classe que contribuem para a desigualdade educacional dos jovens e adultos.

Ainda sobre o tema proposto, Santos (2012), em sua pesquisa intitulada *Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas*, tem como objetivo principal analisar a trajetória de vida e escolar de seis ex-alunos da EJA da Rede Pública Municipal de Palmas-TO. Santos (2012), a partir das discussões sobre o direito a educação, considerando a EJA como modalidade de educação e por meio do estudo dos perfis dos sujeitos pesquisados explica as causas da evasão dos jovens e adultos de tal região. De acordo com Santos (2012), um dos fatores mais marcantes relacionados à evasão dos sujeitos da EJA consiste na questão do trabalho, sendo ele também o principal motivo do retorno.

Como propunha Paulo Freire (2000, p.45), é preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares do saber das coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado, o que é mencionado em Carvalho (2014), Santos (2012) e Santana (2012), em seus trabalhos em torno da importância do contexto social dos jovens e adultos, e da contemplação, sobretudo, de suas especificidades, ou seja, suas expectativas, vivências e experiências de vida.

Os três trabalhos acima mencionados constituem dissertações de mestrado e destacam o perfil dos discentes da EJA, ressaltando a importância do conhecimento acerca das especificidades desses sujeitos para amenizar a prática de interrupção escolar nesta modalidade de ensino.

Ainda sobre o tema proposto, um trabalho da Universidade Federal de Taubaté (UNITAU) se aproxima muito da presente investigação sobre a evasão na EJA. Sob o título *Representações de escola por alunos evadidos e reescritos em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)*, o trabalho de Ramos (2013) identifica que, ao iniciar a vida escolar, o aluno da EJA, relaciona-se com as diversidades da língua e da educação, o que pode gerar, como resposta, movimentos de exclusão, e de renúncia ao papel social de educando. Aliado a esse fator, o trabalho se aproxima do propósito da presente pesquisa quando pontua e evidencia a mudança de perfil dos alunos nessa modalidade de ensino, relacionado ao fenômeno da juvenilização das turmas da EJA. Conforme explicitam Jardimino e Araújo (2014, p.182), tal mudança tem se intensificado, nos últimos anos, marcando “(...) o ingresso de alunos e alunas jovens em classes majoritariamente noturnas, antes pensadas para atender o estudante adulto”, visto que

Diante das dificuldades de se manter no ensino regular, o jovem evade-se; seu retorno às instituições escolares acontece pouco tempo depois, porém já na EJA. Há ainda o registro de alguns casos em que alunos e alunas não se evadem, mas pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem vão permanecendo na escola até que são transferidos para a EJA (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.183)

A problematização trazida por nossa pesquisa se fundamenta nas reflexões sobre o pensamento de Paulo Freire, e, ao mesmo tempo, vai ao encontro do pensamento de Jardimino e Araújo (2014, p.185), quando os autores colocam para a comunidade acadêmica a seguinte questão: “(...) Por que este aluno ou aluna, tão jovem, foi encaminhado à EJA? Como trabalhar com estes jovens considerando a categoria juventude, com todas as suas demandas e necessidades, em classes com adultos e, em alguns casos, idosos?” Essas questões trazem a reflexão sobre o fenômeno da juvenilização e de como ele vem contribuindo, em muitos casos, para a evasão dos adultos e idosos da EJA. Percebe-se que a inserção antecipada dos jovens no mercado de trabalho vem se constituindo como um dos fatores responsáveis pela sua presença na

EJA. Ao mesmo tempo, esse grupo que migra para a EJA, possui uma característica especial:

(...) são alunos que se situam na categoria distorção idade/série, ou seja, alunos, que após uma trajetória marcada por reprovações e evasões, não apresentam idade compatível com aquela considerada adequada para a série, comprometendo assim a “taxa de escolarização líquida”³⁷ (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.184).

Para este estudo, tem-se, como hipótese prévia, que os discentes da EJA não abandonam ou evadem da escola por que querem, mas como coloca Freire (2000, p.51), “[n]ão há evasão, [h]á expulsão” por diversos fatores que vão desde aqueles de ordem socioeconômica, até a falta da instrumentalidade por parte da escola voltada para a realidade do educando, assim como o descompromisso político com a EJA.

3.3.2 O contexto da pesquisa

Apresentamos, nesta seção, o contexto no qual essa pesquisa se realizou e, posteriormente, os participantes. A Região dos Inconfidentes³⁸ está localizada na região Sudeste de Minas Gerais e contempla, em sua totalidade, cinco municípios específicos. Delimitamos o campo da pesquisa em duas localidades, por essas se encontrarem próximos da UFOP, instituição que abriga o Programa de Pós-Graduação a que se vincula este trabalho: o município de Ouro Preto/MG e seu distrito, Cachoeira do Campo/MG.

Para se discutir as trajetórias de vida dos discentes e os motivos da evasão em classes das séries do Ensino Médio da EJA da rede estadual na cidade de Ouro Preto/MG, foi preciso caracterizar os contextos de atuação desses sujeitos, uma vez que

³⁷ Indicador que mede o acesso ao sistema educacional, na idade recomendada.

³⁸ Denominamos como a Região dos Inconfidentes os municípios que compõem a SRE (Secretaria Regional de Ensino) – Ouro Preto, como Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Entretanto, outros municípios somam-se a configuração desta região. São eles: Barão de Cocais, Santa Bárbara, Congonhas e Catas Altas.

não podemos desvincular os discentes do seu local de atuação e vivência profissional. Dessa forma, caracterizamos a cidade de Ouro Preto/MG, na tentativa de se evidenciar o cenário de que fazem parte os educandos participantes desta pesquisa.

A região de Ouro Preto/MG é uma importante cidade histórica de Minas Gerais. Foi a primeira cidade brasileira a ser declarada, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, no ano de 1980. As principais atividades econômicas da cidade são a produção de pedra sabão, o turismo e a exploração das reservas minerais de seu subsolo. Ao longo do tempo, com a exploração do minério, com a chegada de grandes empresas mineradoras e com grandes fluxos populacionais, a região foi se desenvolvendo. Atualmente, a cidade é composta por 70.281 habitantes e seu IDEB atual apresenta-se em torno de 6,3, número acima da meta estipulada pelo município, que é 5,8.

Considerado o maior distrito do município de Ouro Preto/MG, Cachoeira do Campo/MG possui um centro comercial e industrial em constante desenvolvimento, além de ser parte importante do cenário histórico de Minas Gerais³⁹. Construída por volta de 1700, a cidade possui estilo barroco com pinturas em perspectiva. Com aproximadamente 2.553 habitantes, o presente distrito abriga, no seu conjunto arquitetônico, algumas igrejas: Igreja Matriz de Nossa Senhora de Nazaré, as Igrejas de Nossa Senhora das Dores, de Nossa Senhora das Mercês, de Nossa Senhora do Bom Despacho, o Cruzeiro de Pedra e outros atrativos que fazem parte do acervo histórico.

Em relação ao contexto educacional, o foco da presente pesquisa direcionou-se para duas escolas estaduais, que atendem as séries do Ensino Médio da EJA. Para tal, fizemos um levantamento das escolas que atendessem ao objetivo proposto da pesquisa e optamos por investigar uma escola na sede e outra escola na zona rural, no município de Ouro Preto/MG.

Alguns dados estatísticos mostram como vem se constituindo o ensino na EJA nos últimos anos, de acordo com o Educacenso⁴⁰ de 2014 e o Índice de

³⁹<http://www.institutoestradaareal.com.br/cidades/cachoeira-do-campo>.

⁴⁰ Sistema que permite o acesso a informações do Censo Escolar de todo o país, por meio do endereço eletrônico www.educacenso.inep.gov.br.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴¹ de 2015. Na tabela a seguir pode se visualizar que, no ano de 2015, havia, em tal região, 2.528 matrículas na EJA.

Tabela 3 - Números de matrículas na Região dos Inconfidentes

	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto
Total de matrículas na EJA	93	55	868	828	704

Fonte: INEP⁴² (2015)

Tabela 4 - Números de Escolas na Região dos Inconfidentes

	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto
Total de matrículas na EJA	03	04	05	06	08

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do QEdu

Conforme a tabela acima, o município de Ouro Preto/MG, possui um número maior de escolas que atendem a modalidade da EJA, em relação aos outros municípios. No entanto, cabe ressaltar que Itabirito/MG se apresenta com maior número de matrículas na EJA, mesmo possuindo três escolas a menos. Em seguida, apresentamos a média dos resultados do IDEB, das respectivas cidades.

Tabela 5 – Médio do IDEB nos municípios

	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto
Anos Iniciais	6,4	6,0	6,7	6,1	6,3
Anos Finais	3,4	4,7	5,0	4,6	4,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do QEdu

A média do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Ouro Preto/MG tem acompanhado a média do estado de Minas Gerais, que vem crescendo, passando de 4,9 em 2005 para 6,3 em 2015. Já a média do IDEB nos anos

⁴¹ Sistema criado para reunir dados, com dois focos específicos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações de larga escala do INEP, os dados são utilizados para traçar metas visando a qualidade da educação.

⁴² Tabela retirada de www.inep.gov.br

finais tem quase que acompanhado a média 4,5 do Estado. O município de Diogo de Vasconcelos/MG, quando comparado com os demais, revela o menor índice no segmento dos anos iniciais, enquanto Itabirito/MG encontra-se acima da média. Já a média do IDEB nos anos finais do município de Acaiaca/MG, em comparação com os demais, se apresenta com o menor índice. O município de Itabirito/MG, novamente, apresenta-se acima da média em relação aos outros municípios.

3.3.2 Os participantes

Nesta seção, apresentaremos os participantes, bem como descreveremos os caminhos que foram percorridos para estabelecer contato com esses educandos que colaboram para a pesquisa. Primeiramente, será apresentado o perfil dos alunos do Ensino Médio da EJA das escolas participantes, alcançado a partir da aplicação dos questionários. A seguir, será apresentado o perfil dos educandos que interromperam sua trajetória escolar no 1º semestre de 2017. E, por fim, será mostrada a análise dos dados por escola, a partir das categorias estabelecidas.

Neste estudo, em relação ao gênero, os dados dessa investigação mostraram um percentual maior de alunos do sexo masculino do que do feminino matriculados nas turmas da EJA. No entanto, cabe ressaltar que o sexo feminino também se constitui na pesquisa como um público expressivo, quase se equiparando ao percentual masculino.

Gráfico 10 - Distribuição dos alunos por gênero (escola do distrito)

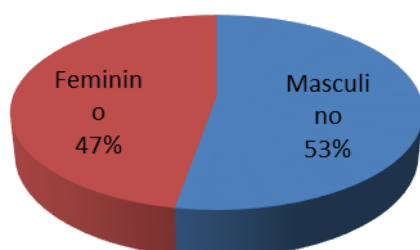
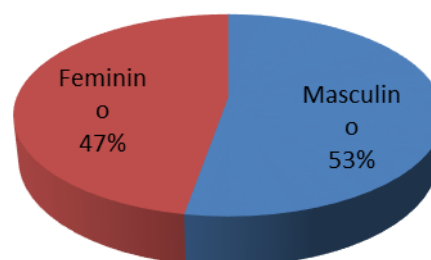


Gráfico 11 - Distribuição dos alunos por gênero (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição dos educandos da EJA em relação às etapas de ensino são analisadas conforme os gráficos 12 e 13. A maioria dos sujeitos da pesquisa encontra-se matriculados no 1º ano do Ensino Médio. Em seguida, há um número pouco significativo no 3º ano e a turma do 2º ano possui ainda um número menor de matriculados em comparação com as outras etapas de ensino.

Gráfico 12 - Relação aluno/ série (escola do distrito)

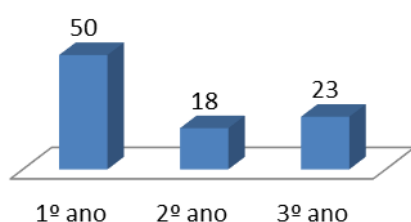
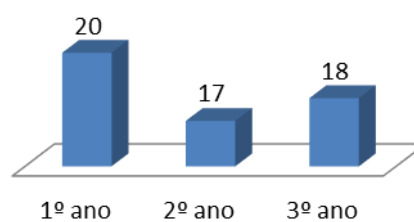


Gráfico 13 - Relação aluno/ série (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados de ambas as escolas pesquisadas, a taxa de abandono escolar encontra-se mais significativa no 1º ano do Ensino Médio, totalizando o número de 27 alunos evadidos no distrito e 21 alunos na sede.

Tal número revela um dado preocupante e vem ao encontro da pesquisa de Silva (2010), em sua tese de doutorado, intitulada *Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro*, que pontua, como um dos fatores das causas da evasão, as dificuldades enfrentadas pelos adultos não alfabetizados que voltam a estudar, ou ingressam na escola pela primeira vez, o que revela o quanto a (difícil) realidade escolar é encontrada quando por esses indivíduos quando se tornam alunos.

Gráfico 14 - Taxas de abandono escolar

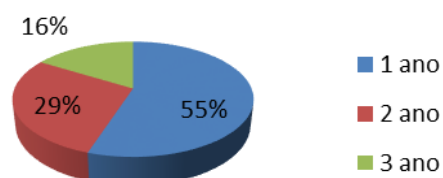
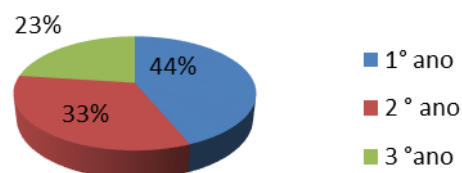


Gráfico 15 - Taxas de abandono escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados encontrados no distrito de Cachoeira do Campo/MG e na sede de Ouro Preto/MG para cor/raça⁴³ se aproximam dos dados do IBGE, visto que esse pontua que são geralmente os jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário (especialmente no caso dos homens). Tal precariedade pode ser evidenciada pela taxa salarial declarada nos questionários aplicados nesta pesquisa, pela maioria do público masculino, ao revelar como fonte de recebimento de renda apenas o valor de um salário mínimo.

No distrito, além dos dados evidenciarem a questão de baixa renda e trabalho precário presentes no cotidiano desses sujeitos, percebe-se uma grande parcela de sujeitos pardos nos bancos escolares. Ressalte-se que esses sujeitos pardos, mesmo não sendo negros, carregam traços dessa população. Tal fator é evidenciado, na pesquisa de Osorio (2003, p.24), quando esse revela que “(...) é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados”. Diante desta realidade, o autor revela, em seus estudos, que perdura, ainda, na sociedade, a existência de duas formas de preconceito: o preconceito racial de origem e o preconceito racial de marca, em que muitas vezes

[o] preconceito racial de origem prejudica os que descendem do grupo discriminado, não importando se as pessoas trazem em sua aparência física os traços de seu grupo de origem. Por outro lado, onde vige o preconceito racial de marca, a origem não importa, apenas quantos traços ou marcas do “fenótipo” do grupo discriminado são portados pela vítima potencial. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas (OSORIO, 2003, p.21).

Outro fator evidenciado neste estudo é o índice de “evasão”. Ao se comparar os dados de ambas as escolas, percebe-se que a interrupção escolar é quase a mesma na escola estadual da sede (29%) e na escola estadual do distrito (33%). Tal fator pode ser

⁴³“Segundo Oracy (1985), a marca principal que permite a identificação das potenciais vítimas de preconceito é a cor, para a qual existe uma espécie de escala de gradação que vai do estritamente branco (o nível ideal) ao completamente preto. O preconceito se intensifica na razão direta dessa escala de cor e do porte de outras marcas: quanto mais negra é uma pessoa maior é a probabilidade de ser vítima do preconceito. Em essência, as categorias branca, parda e preta refletem essa escala: são os dois pontos extremos e as posições intermediárias sintetizadas em uma única categoria” (OSORIO, 2003, p.22).

justificado, inicialmente, pelas paralisações e greves ocorridas nas escolas; visto que apenas uma escola -a da sede - aderiu à greve geral dos professores.

No Gráfico 16, a seguir, percebe-se que no distrito os sujeitos declarados pardos totalizam 50% dos educandos, seguidos de 29% dos alunos negros. Na mesma direção, percebe-se, no Gráfico 17, em Ouro Preto/MG, que 42% dos estudantes se declararam pardos, seguidos de 36% dos educandos negros.

A parcela de brancos matriculados constitui numa parcela bem pequena de educandos, e, acredita-se, que muitos jovens e adultos vêm se inserindo nos processos de educação amparados pela lei, ocupando espaços que até pouco tempo era voltado apenas para as elites. Dessa forma, torna-se evidente que as classes sociais antes ausentes nas escolas, agora são maioria nas escolas públicas, com o retorno desses sujeitos à escola, mediante a democratização do ensino e a garantia por lei do ensino como direito de todos.

Gráfico 16 - Distribuição dos alunos quanto à matriz étnica (escola do distrito)

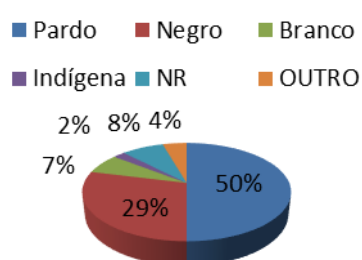
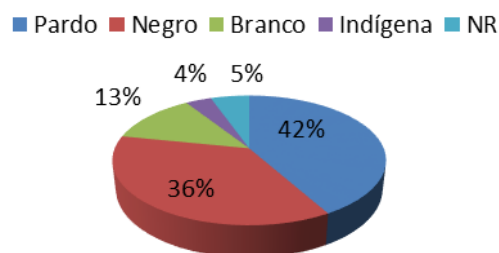


Gráfico 17 - Distribuição dos alunos quanto à matriz étnica (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a questão relacionada ao trabalho, observamos que os dados são os mesmos para o distrito e a sede de Ouro Preto/MG. Cerca de 47% dos respondentes trabalham, e, em sua maioria, vivem com a renda de um salário mínimo.

Gráfico 18 - Distribuição dos alunos quanto à questão do trabalho (escola do distrito)

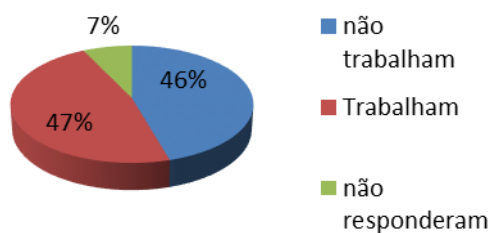
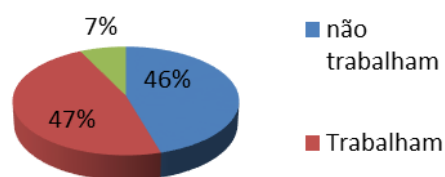


Gráfico 19 - Distribuição dos alunos quanto à questão do trabalho (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

Chamou-nos atenção, de acordo com os Gráficos 18 e 19, apresentados a seguir, o elevado índice de sujeitos jovens nas turmas da EJA, em contraposição ao índice pouco significativo de sujeitos adultos e idosos presentes na instituição escolar. O que difere da pesquisa de Nogueira (2012, p.40), que ressalta a presença significativa do “grande percentual de alunos na faixa etária acima dos 30 anos matriculados na EJA, (...) talvez pela necessidade um diploma para ingressar em outras áreas de trabalho ou até mesmo para se manter no emprego”.

Espera-se que na EJA sejam contemplados jovens, adultos e idosos, porém, percebe-se que a grande porcentagem dos jovens que vem frequentando a EJA são educandos oriundos do Ensino Médio regular (diurno). Tal ocorrência poderia estar relacionada à questão do trabalho, o que revela a pesquisa de Nogueira (2012), ao evidenciar que grande parte desses sujeitos estão inseridos no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal, sendo o responsável pelo sustento da família ou pela complementação da renda familiar. De acordo com a autora, parte-se da hipótese que esses sujeitos foram expulsos do ensino regular por apresentarem um comportamento inadequado, o que se soma a um elevado índice de repetência, sendo muitas vezes convidados a ir para a EJA.

Mediante os questionários aplicados em Ouro Preto/MG, constatou-se que a grande parcela dos sujeitos respondentes em ambas as escolas são jovens e apenas metade desses estão inseridos no mercado de trabalho. Tal fator aproxima-se dos pensamentos de Jardimino e Araújo (2014), que trazem a reflexão sobre como o fenômeno da juvenilização presente nas classes da EJA, vem contribuindo para a evasão dos adultos e idosos da EJA, devido ao conflito geracional, mais fortemente acentuado com a chegada dos discentes das turmas regulares (Ensino Médio diurno) na EJA. Um

dos fatores que vem contribuindo para a presença precoce dos jovens na EJA é a inserção antecipada no mercado de trabalho. Observamos que, cada vez mais, “(...) o ingresso de alunos e alunas jovens em classes majoritariamente noturnas, antes pensadas para atender o estudante adulto” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.182).

Gráfico 20 - Distribuição dos alunos quanto à idade (escola do distrito)

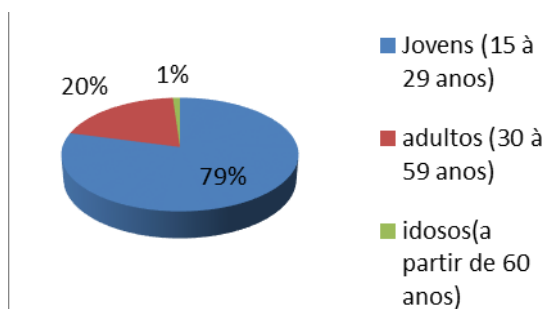
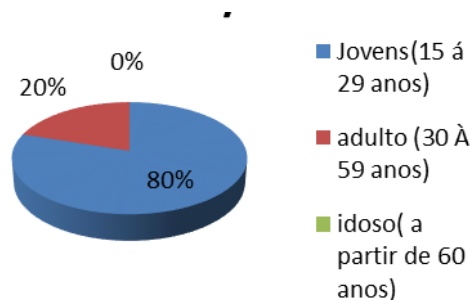


Gráfico 21 - Distribuição dos alunos quanto à idade (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora

Esta pesquisa também procurou comparar o gênero dos educandos e a prática da atividade remunerada. No Gráfico 22, a seguir, referente ao distrito de Cachoeira do Campo/MG, é possível visualizar que, das 43 mulheres que responderam o questionário, grande parte não trabalha e 23% das que trabalham recebem apenas um salário mínimo. Em relação às educandas da sede de Ouro Preto/MG, das 23 mulheres que responderam o questionário, 66% desse quantitativo não trabalham e 17% recebem apenas um salário mínimo. Os dados da presente pesquisa constataam um número significativo, em ambas as escolas, de um público feminino, matriculado na EJA e que está fora do mercado de trabalho. Tal evidência vem reforçar a pesquisa realizada por Silva (2010), uma vez que a autora revela, em seu estudo, que a grande parcela do público feminino não está inserida no mercado de trabalho.

Gráfico 22 - Distribuição das alunas quanto ao exercício de atividades remuneradas (escola do distrito)

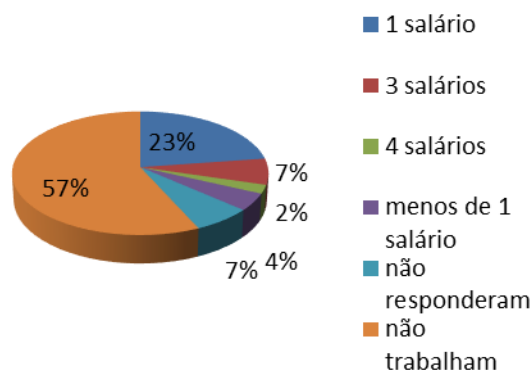
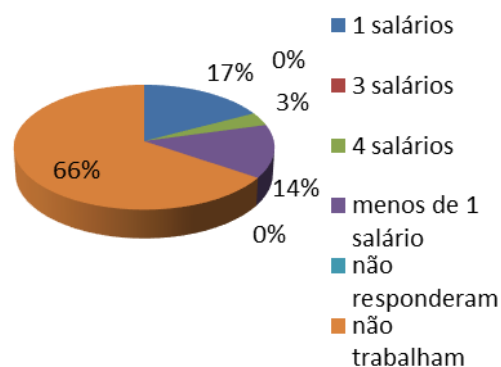


Gráfico 23 - Distribuição das alunas quanto ao exercício de atividade remunerada (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tomarmos como referência os homens, na pesquisa de Silva (2010), encontramos dados muito semelhantes aos desta pesquisa em relação a porcentagem de homens que trabalham e não dependem da renda da família.

No distrito de Cachoeira do Campo/MG, percebe-se uma parcela significativa de homens (50%) que trabalham e contribuem com as despesas básicas. No entanto, dessa parcela, grande parte dos educandos (38%) recebem apenas um salário mínimo para manter seus gastos. Nota-se, ainda, um percentual significativo de 38% de sujeitos que não estão no mercado de trabalho.

Já na sede de Ouro Preto/MG, apesar de 56% dos homens contribuírem para a renda da família, 30% sobrevivem com apenas um salário mínimo e 26% desses sujeitos não estão trabalhando. Tal dado comprova as ideias de Arroyo (2005), visto que o autor destaca que os sujeitos da EJA vivenciam a negação dos direitos mais básicos à vida como alimento, trabalho, moradia e, muitas vezes, o recebimento dos proventos oriundos do trabalho não permitem a esses sujeitos sobreviverem de forma digna.

Gráfico 24 - Distribuição dos alunos (homens) quanto ao exercício de atividade remunerada (escola do distrito)

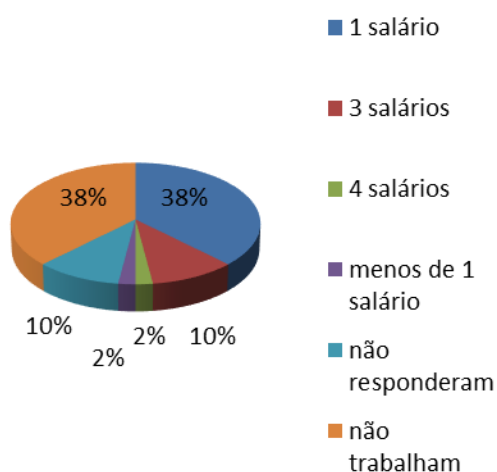
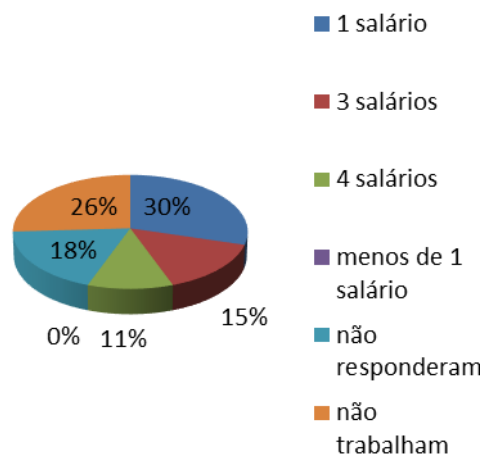


Gráfico 25 - Distribuição dos alunos (homens) quanto ao exercício de atividade remunerada (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

Com o intuito de localizar a porcentagem de reprovação nas turmas da EJA, o gráfico seguinte nos mostra, assim como a pesquisa de Nogueira (2012), que “(...) os altos índices de evasão e repetência na educação de jovens e adultos indicam a falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela servem (...) (OLIVEIRA, 1999 apud NOGUEIRA, 2012, p.16), contribuindo para a interrupção escolar pelos educandos.

De acordo com Ireland (2012), os sujeitos da EJA apresentam características diferenciadas que incidem, de forma significativa, no seu cotidiano escolar. Pode-se dizer que “[p]esa sobre a educação - e, no nosso caso, a EJA - uma série de variáveis que contribuem fortemente para a distribuição de desigualdades: gênero, região, idade, localidade (campo x cidade), etnia/cor, entre outras” (IRELAND, 2012, p.4). De acordo com o autor, deve-se lembrar que tais variáveis influenciam no acesso a oportunidades educacionais, como também sobre o número de anos de estudo, índices de abandono, repetência, evasão e, sobretudo, sobre o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Ireland (2012) afirma a importância da implantação de políticas intersetoriais para se diminuir as desigualdades existentes e contemplar os sujeitos nas suas especificidades.

Gráfico 26 - Índice de reprovação (escola do distrito)

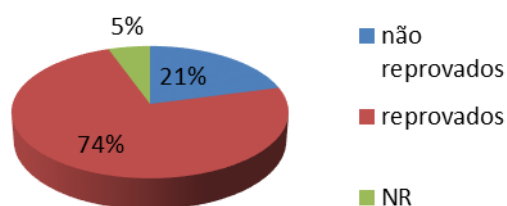
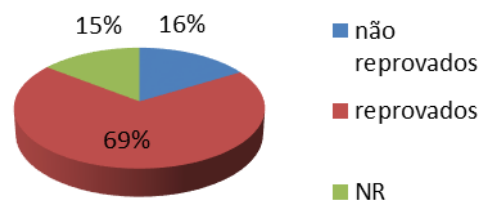


Gráfico 27 - Índice de reprovação (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao questionarmos sobre a reprovação dos educandos, referente a uma das séries do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, no Distrito de Cachoeira do Campo/MG constatou-se que 74% dos educandos disseram terem sido reprovados em alguma etapa de ensino durante o percurso escolar. Percebemos que o índice de reprovados foi bem maior do que o índice de aprovados. Nesse caso, 21% dos educandos revelaram nunca terem sido reprovados, e sendo assim, encontram-se na EJA por outros motivos. Na sede de Ouro Preto/MG, constatou-se um percentual de 69% de alunos que já foram reprovados e 16% revelaram nunca terem sido reprovados.

É possível observar no Gráfico 28 que a grande maioria dos educandos de Cachoeira do Campo/MG são solteiros (66%), assim como na sede de Ouro Preto/MG, onde há um percentual de 56% de solteiros. Já a pesquisa de Souza (2010) apontou que a maioria dos educandos são casados (32%) ou vivem conjugalmente com alguém (25%), diferentemente da pesquisa aqui apresentada.

Mesmo com o número considerável de jovens, percebe-se, nesta pesquisa, também, a presença adultos, que são uma boa parte do contingente, atingindo quase 40% desses alunos. Também uma parte considerável desses alunos é casada.

Gráfico 28 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil (escola do distrito)

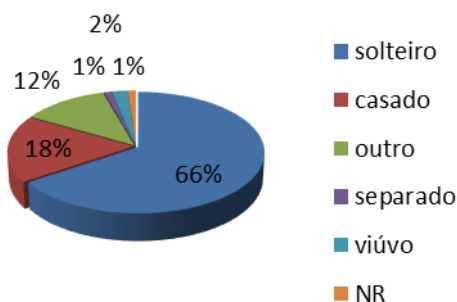
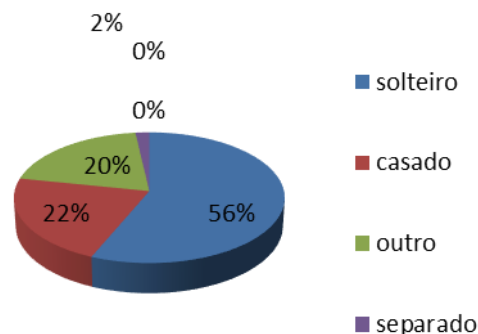


Gráfico 29 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil (escola da sede)



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentaremos os perfis dos educandos entrevistados nesta pesquisa que interromperam sua trajetória escolar na EJA.

Para a presente investigação, participaram seis educandos que interromperam os estudos na EJA, no 1º semestre de 2017, nas escolas estaduais de Ouro Preto/MG. Desse total, três discentes são pertencentes à escola da sede e três discentes da escola do distrito. No que se refere ao gênero, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

A educanda Maria⁴⁴ tem 24 anos, estuda na Escola Estadual do distrito de Cachoeira do Campo/MG, e interrompeu seus estudos pela primeira vez aos 16 anos devido à gravidez, e no semestre de 2017 na EJA, pela segunda vez, por causa do trabalho. A educanda Antônia tem 33 anos, estuda na Escola Estadual do distrito de Cachoeira do Campo/MG, e interrompeu a sua trajetória escolar, inicialmente, devido à gravidez precoce, também aos 16 anos, e posteriormente, ao retornar aos bancos escolares na EJA, rompe sua trajetória escolar nessa modalidade de ensino, por questões de saúde. O educando João tem 18 anos, estuda na Escola Estadual do distrito de Cachoeira do Campo/MG e a sua primeira interrupção escolar se deu devido à questão do trabalho para auxiliar nas despesas da casa. Ao retornar nas turmas da EJA, rompe, posteriormente, devido, novamente, a questão do trabalho.

Na escola estadual da sede de Ouro Preto foram selecionados duas educandas e um educando. Dolores tem 32 anos e teve a sua primeira interrupção escolar quando ficou grávida do primeiro filho, e, posteriormente, ao retornar nas turmas da EJA,

⁴⁴ Os nomes de todos os nossos participantes são fictícios. Essa decisão se deu devido às normas do Comitê de Ética da UFOP e ao acordo firmado entre os participantes e as pesquisadoras.

novamente interrompe as aulas por causa da sua 2º gravidez. Eva tem 20 anos e teve sua primeira interrupção escolar devido ao trabalho, e posteriormente, ao retornar a estudar na EJA, interrompe os estudos devido à gravidez. Davi tem 42 anos e interrompeu pela primeira vez os estudos com 14 anos para auxiliar no sustento da casa, e, ao retornar os estudos na EJA, rompe novamente os estudos devido ao trabalho.

Quadro 7 - Identificação dos participantes da pesquisa

Nº.	Nome	Idade	Gênero	Município	Matriz étnica	1º interrupção escola	2º interrupção escola
01	Maria	24	F	Cachoeira do Campo	Pardo	Saúde (gravidez)	Trabalho
02	Antonia	33	F	Cachoeira do Campo	Pardo	Saúde (gravidez)	Saúde (labirintite)
03	João	18	M	Cachoeira do Campo	Pardo	Trabalho	Trabalho
04	Dolores	32	F	Ouro Preto	Pardo	Saúde (gravidez)	Saúde (gravidez)
05	Eva	20	F	Ouro Preto	Pardo	Trabalho	Saúde (gravidez)
06	Davi	42	M	Ouro Preto	Pardo	Trabalho	Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Método de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas, utilizamos a Análise de Conteúdo, uma vez que ela “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2010, p.50). Os discursos proferidos pelos sujeitos terão esse tratamento, na presente pesquisa, quando analisaremos os significados de suas falas em relação ao tema estudado. Dessa maneira, acreditamos ser necessária a aproximação com a análise de conteúdo definida assim por Bardin (2010):

[u]m conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p.48).

Percebe-se que esses discursos, ao serem analisados, vêm geralmente imbuídos de um significado/sentido específico e vinculado às condições contextuais de seus produtores. Isso somando a aspectos ideológicos construídos socialmente por meio da objetivação do discurso. Dessa forma, torna-se necessário a utilização da Análise de Conteúdo com o intuito de ir além das aparências e poder “(...) dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou investigações (...)” (BARDIN, 2011, p.34).

Para a utilização do método, Bardin (2011) apresenta as diferentes fases cronológicas que fazem parte da organização da análise de conteúdo, sistematizadas a seguir: primeiramente, há a pré-análise, em seguida a exploração do material e, por conseguinte, o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise “(...) [é] a fase de organização propriamente dita (...) tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais (...) num plano de análise (...)” (BARDIN, 2011, p.125). Uma das primeiras atividades a serem desenvolvidas, neste momento, consiste na leitura flutuante que nos permite “(...) estabelecer contato com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p.126). Assim, o pesquisador deve estar atento às escolhas dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, como também na elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação do estudo. Lembrando, porém, que na elaboração desses indicadores deve-se fazer a “(...) escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores” (BARDIN, 2011, p.130), para uma construção de análise mais segura e precisa.

A segunda fase, exploração do material, permite reunir os materiais e prepará-los formalmente. Assim sendo, o material recolhido será preparado, “(...) as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para a informação para linguística); os artigos de imprensa são recortados, as respostas a questões abertas são anotadas em fichas etc” (BARDIN, 2011, p.130), passando, pois, pela preparação formal dos textos.

A terceira fase, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permite, a partir da codificação do material pesquisado, a descrição exata e pertinente ao conteúdo em estudo. “A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados brutos do

texto, transformação esta que, por recorte, permite agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou expressão (...)” (BARDIN, 2001, p.133).

A escolha da análise temática nesta pesquisa contribuirá para que possamos identificar a presença de certas temáticas nas entrevistas narrativas. De acordo com Bardin (2011) “(...) a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo (...) o tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (...) que depende do nível de análise(...)” (p.135), para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de crenças, de tendências dentre outros. Assim, a análise temática, permite a descoberta dos núcleos de sentido que compõem a comunicação e contribuem para o objetivo analítico escolhido.

Na análise de entrevista, de acordo com Bardin (2011, p.96), pode-se utilizar da decifração estrutural. “(...) Esta abordagem leva em conta os trabalhos existentes em matéria de enunciação, de análise do discurso e da narrativa (...) mas de forma não sistemática, com flexibilidade, em função do próprio material verbal”. Tal abordagem deve ser cautelosa, visto que parte da compreensão a partir do interior da fala dos entrevistados, portanto, é necessário que o pesquisador não se deixe influenciar pelas entrevistas, a fim de obter a estruturação específica.

Ao analisar os critérios propostos por Bardin (2011), escolhemos o critério semântico, por compreendermos que ele possua uma familiaridade com as temáticas escolhidas. Primeiramente, descrevemos todas as entrevistas narrativas, que foram estudadas a fim de que pudessem ser analisadas de acordo com a perspectiva de Bardin(2011). Em seguida, buscamos visualizar as características comuns nas entrevistas narrativas dos educandos que interromperam a sua trajetória na EJA. Dessa forma, os dados foram agrupados de acordo com os temas comuns que se sobressaíam das narrativas dos participantes. Tal agrupamento foi realizado observando-se cuidadosamente as narrativas e, ao mesmo tempo, foram observados indicadores e criadas categorias por meio de inferências e interpretação dos dados, conforme apresentado a seguir:

Categoria 1: Idas e Vindas nas trajetórias escolares dos educandos da EJA:
fatores externos à escola que levam à evasão na EJA.

Categoria 2: Dificuldades encontradas no cotidiano dos educandos da EJA:
fatores internos à escola que levam à evasão na EJA.

Categoria 3: A escola e os projetos para o futuro na EJA.

Posteriormente, a partir da inferência e interpretação de acordo com cada temática foi realizada a análise dos dados produzidos. Assim, como evidenciado por Bardin (2011), o processo de categorização por meio da análise do conteúdo é indicado para a organização dos dados no processo de agrupamento e reagrupamento.

4 A INTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EJA

(...) uma pessoa que não trabalha, não estuda e mora na rua....como que estuda? Eu pensei até em me prostituir em BH e ganhar a vida ou me drogar (Eva)

Este capítulo tem como objetivo apresentar as discussões acerca da análise dos dados da pesquisa, os resultados das entrevistas narrativas realizadas com os educandos que interromperam a sua trajetória escolar na EJA, na região de Ouro Preto/MG. Com base na metodologia proposta e nos objetivos da pesquisa, estruturamos o presente capítulo em três seções: Idas e vindas nas trajetórias escolares dos educandos da EJA; Dificuldades encontradas no cotidiano dos educandos da EJA; A escola e os projetos para o futuro na EJA.

4.1 Idas e vindas nas trajetórias escolares da EJA: fatores externos à escola que levam a evasão na EJA.

Uma das categorias de análise utilizada nesta pesquisa refere-se à trajetória escolar dos educandos na EJA. Conhecer como cada um vivencia a realidade escolar nessa modalidade de ensino é importante quando desejamos discutir as trajetórias escolares interrompidas de jovens, adultos e idosos. Para compreender o caminho percorrido pelo educando da EJA, procuramos, em seus discursos, elementos que pudessem indicar como se realizou sua entrada na EJA, bem como o processo de idas e vindas escolar/na escola.

A trajetória escolar de muitos educandos da EJA é marcada por diferentes desafios presentes em seu cotidiano, levando-os a fazerem escolhas específicas ao terem de interromper os estudos. Em suas trajetórias, de idas e vindas, os participantes desta pesquisa revelaram os principais fatores que contribuíram de forma significativa para a interrupção escolar.

Pode-se dizer que os aspectos externos e mais preponderantes para a interrupção dos estudos foram as questões de gravidez e trabalho. Aliada a tais questões, os sujeitos

da pesquisa revelaram, ainda, outros aspectos externos e significativos que de certa forma, contribuíram para a evasão na EJA, como: problemas de saúde, distância da moradia em relação à escola, ações governamentais com caráter de Campanhas e políticas descontínuas para com a EJA, questões socioeconômicas, dificuldades de conciliação entre trabalho e estudos, violência nas escolas, cansaço e questões de baixa-autoestima.

Entre os seis entrevistados, a questão da gravidez foi um dos aspectos mencionados por quatro participantes (mulheres) mencionarem a primeira gravidez para nos dizerem sobre a primeira interrupção escolar, enquanto dois participantes (homens) revelaram o fator trabalho como preponderante para tal processo. As participantes Maria, Antônia, Dolores e Eva nos contaram que interromperam seus estudos devido à gravidez precoce, na adolescência:

Então eu parei de estudar quando eu tinha acho que 15 para 16 anos...até que eu engravidei...na verdade eu tava indo só que depois eu fiquei com preguiça de ir...meu filho nasceu muito novo ai depois eu separei e fui trabalhar...eu nunca tive animo para voltar...voltei mesmo se eu não me engano quando o meu filho fez três anos... (MARIA).

Fui mãe muito cedo...com 14 anos eu parei de estudar...por causa da gravidez...hoje meu filho tem 23 anos...ai daí pra cá eu não voltei mais porque fui criar os filhos primeiro...até que voltei em 2004...voltei em sala de aula para terminar o 6º ano...mas como meu menino estava pequenino ai eu desisti por causa deles(..).(Antônia).

Eu sei que eu parei de estudar quando eu fiquei grávida do primeiro e eu não tinha alguém pra olhar o menino, ai eu tinha que ficar com ele, quando ele começou a andar eu comecei a trabalhar... eu comecei a trabalhar em 2007...e trabalhando fui até 2015 e 2016...fui mandada embora, ai eu comecei a estudar...para mim ter uma coisa melhor (...) porque se a gente não tiver um estudo (...) a gente não consegue arrumar um emprego, e agora que eu tinha retornado ao estudo eu vou ter que ficar parada, sem estudar, novamente, porque eu estou grávida de novo (Dolores).

Os relatos das participantes vão ao encontro da pesquisa de Fernandes (2010), uma vez que a pesquisa, ao evidenciar as principais causas da evasão, revela o perfil dos sujeitos propícios a interromperem suas trajetórias escolares, ao longo da vida. O autor, ao elencar, em seus estudos, questões como gênero e raça, gravidez, inserção no mercado de trabalho, defasagem idade-série, falta de currículos específicos e baixa

qualidade de ensino como fatores recorrentes na interrupção escolar, destaca os altos índices de gravidez na adolescência como um aspecto significativo para tal ocorrência.

Ao identificar os grupos mais vulneráveis à evasão precoce da população total da instituição escolar, Fernandes (2010, p.2) revela que “(...) de homens de 15 a 17 anos, por exemplo, 14% não estudavam e não haviam completado o Ensino Médio. Entre mulheres, a proporção é de 12%. Essas proporções são maiores entre negros (16%) do que entre brancos (10%)”. O reconhecimento dos perfis desses sujeitos se faz necessário na medida em que auxilia na compreensão dos fatores de riscos que contribuem significativamente para a taxa de evasão na EJA, bem como os grupos mais vulneráveis ao abandono escolar.

Entender o perfil do jovem que evade da escola e identificar os momentos em que esse movimento é mais provável são ações importantes a serem realizadas pelos gestores de escolas e dos sistemas educacionais. Os estudos feitos com dados do IBGE e do MEC indicam que há grupos em maior risco. São jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam (especialmente no caso dos homens) com frequência os estudos por um trabalho precário ou que (no caso das mulheres) ficam grávidas já na adolescência (FERNANDES, 2010, p.3).

De acordo com Freire (2000), é preciso reconhecer a posição de excluídos desses sujeitos no processo sócio-histórico da educação, compreendendo as desigualdades econômicas e sociais vigentes em nossa sociedade. Tal reconhecimento contribui para a compreensão da trajetória escolar dos jovens, adultos e idosos, e, ao mesmo tempo, coloca em evidência as especificidades desse público.

Na pesquisa de Fernandes (2010, p.3), apesar do perfil dos sujeitos mais vulneráveis à evasão incidir sobre os jovens que estão inseridos no mercado de trabalho, sobretudo “entre os homens de 15 a 17 [anos] fora da escola sem Ensino Médio completo”, o autor salienta que “a gravidez eleva em quase quatro vezes o risco de evasão”, ou seja, mesmo a pesquisa evidenciando que os homens tendem a evadir mais do que as mulheres, devido ao fator trabalho, a gravidez precoce na adolescência tende a inverter tal quadro:

Outra característica marcante do grupo de jovens que parou de estudar precocemente é a elevada taxa de gravidez entre adolescentes. Do total de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola sem Ensino Médio concluído, 610 mil são de mulheres. Entre essas mulheres que abandonaram a escola precocemente, mais de um terço delas (o equivalente a 212 mil) já eram mães. Entre as 4,2 milhões de mulheres que ainda estavam estudando, apenas 95 mil já eram mães (ou 2% do total das que ainda estudavam) (FERNANDES, 2010, p.2).

Considerando-se tal realidade, pode-se dizer que o fator da gravidez sinaliza um aspecto a ser observado e trabalhado pelas instituições escolares e, ao mesmo tempo, pela esfera governamental, sobretudo no que se refere aos aspectos preventivos à gravidez tão precoce, ainda na adolescência, ou “(...) seja, para orientar as jovens a evitar uma gravidez indesejada, seja na formulação de políticas que permitam que essas mães deem continuidade a sua trajetória de estudos” (FERNANDES, 2010, p.2).

De acordo com a matéria publicada no G1⁴⁵, em 2018, intitulada *Brasil tem gravidez na adolescência acima da média latino-americana, diz OMS*, podemos confirmar, por meio da análise dos dados informados no Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), um aspecto alarmante em relação ao público feminino adolescente: para cada mil meninas de idade entre 15e 19 anos, há 46 bebês nascidos no mundo. Ou seja, o Brasil tem 68,4 bebês nascidos de mães adolescentes a cada mil meninas de 15 a 19 anos, diz relatório da Organização Mundial da Saúde. O índice brasileiro está acima da média latino-americana, estimada em 65,5.

De acordo com Etienne, diretora da Organização Pan-Americana de Saúde,

A gravidez na adolescência pode ter um efeito profundo na saúde das meninas durante a vida (...) Não apenas cria obstáculos para o seu desenvolvimento psicossocial, como se associa a resultados deficientes na saúde e a um maior risco de morte materna. Além disso, seus filhos tem mais risco de ter uma saúde frágil e cair na pobreza (G1, 2018)

O relatório da OMS (G1, 2018) destaca, ainda, que as taxas de fertilidade permanecem altas na nossa região, e prevalecem, sobretudo, entre público feminino

⁴⁵Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/brasil-tem-gravidez-na-adolescencia-acima-da-media-latino-americana-diz-oms.ghtml>. Acessado em 10 de março de 2018.

adolescente que vive em condições de vulnerabilidade e que, ao mesmo tempo, não possui acesso à educação ou possui apenas a educação primária. Tal dado revela um aspecto importante ao evidenciar que as adolescentes nesse tipo de situação têm a probabilidade de engravidar quatro vezes maior em relação às meninas que possuem o Ensino Médio ou Superior. Diante de tal realidade, pode-se dizer que a falta de informação e o acesso restrito à educação sexual, bem como a falta de uma assistência à saúde sexual e reprodutiva a essas meninas, sugere a frequente ocorrência da gravidez na adolescência.

Nesse sentido, a OMS (G1, 2018) pontua e elenca alguns aspectos, que vão desde as ações políticas e criação de leis voltadas a esse público feminino, mais vulnerável ao fator da gravidez, bem como sugere ações na área da educação, em nível individual, familiar e comunitário, com o intuito de reduzir esses números. Uma das medidas mais significativas e estipuladas por lei foi a questão da promoção de normas que proíbem o casamento infantil e as uniões precoces.

Alves (2017, p.83), ao refletir sobre as legislações e as Campanhas voltadas a EJA, que respaldam e legitimam tal modalidade de ensino, revela que “[o] maior dos desafios, hoje na EJA em Minas Gerais, é reduzir progressivamente a taxa de evasão”. Apesar dos avanços significativos na redução das taxas de evasão - visto que o Censo de 2014 evidenciava a taxa de evasão na EJA em torno de 39% a 40%, já em 2015 o Censo revelava uma queda neste valor entre 17% a 18% - a autora enfatiza que

(...) a evasão não é um ato repentino, mas fruto de um processo lento de desengajamento do estudante da escola, assim para promover engajamento precisamos de políticas públicas que promovam a oferta de salas de acolhimento para os filhos e crianças das mulheres mães que voltaram estudar, que promovam a oferta de uma EJA integrada à Educação Profissional e que permita ao estudante da EJA atuar de forma solidária e participativa na sociedade por meio de partilha e divulgação dos saberes que já tem em sua trajetória de vida (ALVES, 2017, p.86).

Mesmo diante do reconhecimento do direito à educação por meio da oferta e pelo respaldo legal mediante as leis vigentes e Campanhas que legitimam a modalidade da EJA, percebe-se na atualidade que “(...) o maior problema é o da dívida social com os sujeitos da EJA no sentido de trazê-los de volta à escola e garantir que ali chegando,

produzam aprendizagens necessárias para a vida (...)” (ALVES, 2017,83) e que, ao mesmo tempo, ali chegando, possam permanecer sem ter que interromperem suas trajetórias escolares.

Em relação ao público masculino, percebe-se, pelas entrevistas realizadas, que a questão do trabalho foi apontada como um fator preponderante para a interrupção escolar. Os participantes João e Davi relataram que a causa principal da sua primeira interrupção escolar foram as condições precárias de subsistência, o que os levou a optar por trabalhar, para auxiliar nas despesas da casa. Davi revela, em sua fala, as dificuldades enfrentadas na sua trajetória escolar inicial, e comum a muitos educandos (homens), no decorrer da vida:

Eu parei de estudar no 6º ano do fundamental devido problemas financeiros da família... problemas da saúde da minha mãe...tive que ajudar devido as condições de vida na época...éramos uma família bem grande e necessitava da ajuda de todos...eu fui trabalhar com 13 anos (DAVI).

Os jovens, adultos e idosos, por diferentes motivos, encontram dificuldades de acesso e permanência na escola, nos turnos matutino e vespertino. Sendo assim, a modalidade da EJA constitui uma oportunidade, para muitos, de prosseguir os seus estudos no turno da noite. São as condições sociais e econômicas que levam muitos desses estudantes para o último turno do dia, enfrentando todas as dificuldades para estar em sala de aula após um longo dia de trabalho.

As falas dos participantes (masculinos), ao atribuírem a primeira interrupção escolar como causa principal o fator trabalho, confirmam a pesquisa de Lara (2011), intitulada *Educação de Jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação*, que constatou que o principal motivo de regresso dos sujeitos a escola, bem como o principal motivo de evasão, vem sendo a necessidade de trabalhar.

De acordo com Gadotti (2013a, p.27) apesar da educação de jovens, adultos e idosos ser um “(...) espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas (...)” percebe-se a desigualdade social e econômica como um dado alarmante, visto que

[o] mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo. Há, em nosso país, muitas bolsas de estudo para pós-graduados que se dedicam, exclusivamente, aos estudos, e nenhum auxílio para os analfabetos que precisam trabalhar para se sustentar e enfrentam as piores condições de estudo (GADOTTI, 2013. p.27).

Outro aspecto externo, e impactante nas trajetórias escolares dos participantes, foi a questão da dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. Dos seis entrevistados, cinco revelam esse fator como preponderante e, ao mesmo tempo, como um desafio a ser enfrentado, ao tentarem prosseguir com os estudos. Muitas vezes, mediante a exaustiva jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, por questões de sobrevivência, os entrevistados tiveram de interromper seus estudos na modalidade da EJA. Tais aspectos vivenciados podem ser observado nas falas registradas a seguir, que revelam dificuldades específicas na tentativa de se prosseguir com os estudos:

Mas tem escolher né ou trabalha ou estuda... além disso eu tenho dois meninos pequenos... não me atrapalham e não me impedem de estudar...mas você já viu né... se for estudar tenho que deixar um com minha mãe o outro na casa do pai (MARIA).

Eu fui embora de casa com 18 anos e eu ainda estava estudando no Horácio Andrade... eu estava trabalhando também...mas eu parei porque o meu horário de trabalho não tava batendo com o horário de escola (...) tive parar de trabalhar e estudar....sem condições de pagar o aluguel eu praticamente fui morar na rua...ai minha vida tava totalmente um desastre ...uma pessoa que não trabalha, não estuda e mora na rua....como que estuda? Eu pensei até em me prostituir em BH e ganhar a vida ou me drogar (...) (EVA).

Sobre as dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos, Maria revela que o cansaço físico proveniente do trabalho e o horário das aulas, de certa forma, corroboraram para a sua interrupção escolar:

(...)se eu tiver de voltar para escola para estudar nada feito...pelo menos nos horários do jeito que são, não tem jeito...na questão da gente que trabalha o dia todo, o horário é puxado de 18:20 às 22:40 (...) acho muito cansativo trabalhar o dia inteiro e ir para aula (MARIA).

O relato de Davi também denuncia a forma como o trabalho exaustivo interfere na trajetória escolar e no cotidiano da família:

(...) o momento mais difícil no EJA foi o retorno na sala de aulas...muito difícil...você conciliar trabalho com responsabilidade de escola e família, é complicado, não foi fácil...tudo muito corrido....vc muda toda a sua trajetória de vida...vc sai totalmente de uma vida que vc vivenciou a 30 anos atrás totalmente....tudo...tudo...tudo....vc sai de casa 06:30 e chega em casa às 21:00 horas...vc passa a dedicar para a família apenas 1 ou duas horas...depois os estudos. Neste ano, dei uma parada nos estudos alguns meses...devido ao cansaço por causa do trabalho ...(DAVI).

Para Freire (1967, p.49), a exploração humana do trabalho revela uma forma de dominação que, assim como qualquer forma “(...) de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não”. Portanto, em se tratando do direito da educação para todos, percebe-se a necessidade do reconhecimento da dupla jornada de muitos educandos e a conscientização para inserção de temáticas acerca do trabalho e dos direitos dos educandos trabalhadores como parte integrante do currículo das turmas da EJA. Tal reconhecimento corroboraria para a tomada de consciência do educando trabalhador a respeito de sua situação trabalhista, direitos e possibilidades de crescimento profissional. A luta pelo direito à escola, à EJA, é inseparável da luta pelo direito ao trabalho (ARROYO, 2017).

Para Arroyo (2005), o reconhecimento do perfil do jovem, adulto e idoso como sujeito, cuja história não é a mesma de outros jovens de sua faixa etária, é relevante na medida em que grande parte desses educandos “(...) carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p.24). Portanto, reconhecer as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, sobretudo no caso dos participantes, em relação à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, nos permite refletir sobre possíveis ações a serem implementadas em termos de políticas para

resguardar o direito a educação e a continuidade dos estudos desses educandos, considerando-se as especificidades postas em questão.

Percebe-se que, na atual conjuntura, mesmo com a implantação de políticas educacionais, com o intuito de se reduzir a dívida social com os sujeitos da EJA, ainda perdura um quantitativo significativo de homens e mulheres analfabetos ou com atraso na escolarização. De acordo com Ireland (2015, p.7), “(...) há certas variáveis que continuam tendo um peso forte sobre o acesso do jovem e adulto à educação: classe social, renda, etnia/raça e localização”. Esses fatores são observados nas falas dos entrevistados Davi e Maria, citados anteriormente.

A falta de transporte público na modalidade de ensino da EJA foi um dos aspectos mencionados pela metade dos participantes da pesquisa ao falar sobre as dificuldades enfrentadas por muitos, no dia-a-dia, ao irem para a instituição escolas:

(...) a escola é um pouco longe... mas mesmo assim eu vou a pé...pois o transporte é caro... na minha turma tinha apenas uma idosa que saiu para estudar numa escola mais perto....pois esta escola é muito longe...inclusive tive de parar porque meus pés já estavam inchados....(DOLORES).

Quando entrevistada sobre como ocorreu o seu processo de interrupção escolar na EJA, Dolores foi enfática ao dizer que, mesmo estando grávida, continuava a ir para escola, mas chegou um momento em que os pés já inchados e a longa distância, não permitiam a continuidade dos estudos. Ao mesmo tempo, existia, para ela, a falta de condições financeiras em arcar com os custos do transporte, o que a fez interromper sua trajetória escolar.

Considerando-se a distância da casa dos educandos entrevistados até a instituição escolar, percebe-se um extenso caminho em que, muitas vezes, eles precisam sair cedo do trabalho para chegar no início das aulas, ou acabam por chegar atrasados. No caso da Dolores, era necessário andar uma longa distância todos os dias, pois o poder público não disponibilizava transporte escolar gratuito para ela chegasse até a escola. Nesse caso, Nesse caso, justifica-se o desempenho comprometido de Dolores, uma vez que ela já chegava à escola cansada. Passageiros da noite, “(...) esses sujeitos levam para a docência, para as escolas e à EJA as injustiças com que a sociedade os

castiga” (ARROYO, 2017, p.7). Pelo direito a uma vida mais digna, alunos e alunas da EJA se deslocam pela cidade ou pelo campo em busca de uma educação que dê esperanças e realize sonhos, enfrentando desafios e problemas.

Antônia registra a dificuldade que enfrenta ao retornar da escola, considerando-se que as atividades escolares se encerram no período noturno, já muito tarde, e, devido à falta de um transporte nesse horário, ela precisa buscar outros caminhos. Juntamente com um grupo de amigas, elas pagavam um valor específico a um carro particular. Com o tempo, em função da falta desse transporte, Antônia e suas amigas diminuíram a frequência à escola.

Outra questão, não menos importante e também evidenciada nas falas dos participantes para apontar um dos aspectos desafiadores no retorno aos estudos na EJA, é a questão da baixa auto-estima, vivenciada pela metade dos participantes no cotidiano escolar:

(...) eu não entendia nada.... e não era só eu não....todos os amigos.....as vezes eu até achava que eu era burro....mas você sabe néconversando com os colegas eu via as mesmas dificuldades (JOÃO).

Um dos maiores desafios em tal modalidade de ensino é o de se desconstruir a auto-imagem negativa que o aluno traz da sua trajetória escolar. Nesse sentido, a avaliação nas turmas da EJA deve considerar toda a trajetória escolar do aluno e ter um olhar específico, diferente do que o sistema tradicional de ensino vem priorizando. A participante Eva revela, em suas palavras, como a receptividade e o olhar cuidadoso dos educadores foram importantes para o seu retorno aos bancos escolares:

(...) eu não sou uma pessoa burra...você entende... quando eu sento para fazer as coisas eu sei fazer mas do meu jeito...então eu pretendo voltar a estudar porque eu gosto....e (...) os professores eram o meu xodó...me incentivavam a continuar estudando....me ensinaram a ver a vida com mais amor e mais alegria.....me mostraram que não sou incapaz ou burrasabe....me mostraram que ainda eu posso vencer na vida (EVA).

De acordo com Di Pierro e Galvão (2013), diante a ampla diversidade cultural e das trajetórias de vida relativamente homogêneas dos sujeitos da EJA, muitos educandos vão à escola por períodos curtos e, às vezes, até descontínuos, o que acarreta numa aprendizagem pouco significativa, levando-os as experiências de fracasso, castigo e humilhação. Logo, ao retornarem aos bancos escolares, muitos trazem marcas de insegurança e baixa auto-estima com relação a sua capacidade de aprendizagem.

O cansaço dos participantes entrevistados ao retornar aos bancos escolares foi outro aspecto apresentado pelos participantes ao falarem sobre os desafios de prosseguirem os estudos na EJA. A maioria dos educandos dessa modalidade de ensino são jovens e adultos trabalhadores, que chegam à escola noturna após um dia exaustivo de trabalho e, em algumas situações, sem ter feito uma refeição ou um tempo de descanso.

Como informou a participante Eva:

(...) para mim o que eu achava mais complicado era o fato de sair direto da loja e ir direto pra a escola não ter tempo nem de jantar e nem de nada...cansada...porque antes na escola não tinha nem a merenda ne...já este ano voltou a ter também...uma coisa que mudou ...antes não tinha... eu saia direto do serviço ia pra escola ficava até as 22:40 sem comer... se a gente não levasse lanche ficava com fome (EVA).

Tais dados vão ao encontro dos estudos realizados por Araújo (2012), intitulado *Evasão no Proeja: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – Campus Monte Castelo*, ao evidenciar que os fatores extraescolares contribuem, também, de forma significativa, para a evasão, como o cansaço ocasionado pelo trabalho e o custeio de transporte, que influenciam na desistência do aluno.

Em relação à interrupção escolar, por questões de saúde, dois participantes (mulheres) revelam como esse aspecto foi significativo para a desistência dos seus estudos na EJA:

(...)passou um tempo eu adoeci... os médicos não descobriram o que eu tinha.(...) (EVA).

(...) em 2012...eu voltei pro EJA...ai eu conclui 6º, 7º, 8º...ai no ano passado comecei no Padre Afonso...mas por causa da minha crise de labirintite eu tive que parar (ANTÔNIA).

Gadotti (2013) salienta que o tratamento do governo para com a EJA, em termos de políticas públicas, muitas vezes, “(...) [encara] o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social.” Portanto, a ausência de escolarização, ao longo da vida, traz impactos significativos no âmbito pessoal e social daquele educando, visto que

[ela] impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. Quanto mais estudada é uma pessoa, menos pobre ela é (GADOTTI, 2013, p.21).

O autor salienta, ainda, que o processo de alfabetização de um jovem entre 15 e 29 anos, nos centros urbanos, custa menos do que alfabetizar pessoas com mais de 40anos morando em regiões distantes, como distritos ou na zona rural. Contudo, uma sociedade alfabetizada permite o desenvolvimento da população em termos de melhorias de emprego, saúde, defesa de direitos e maior participação social e política. Enfim, segundo o autor, é uma

(...) vergonha que estejamos ainda discutindo o custo do analfabetismo. Só há uma explicação para isso: temos uma elite gananciosa, insensível, atrasada, ‘malvada’, como dizia Paulo Freire, querendo explorar ao máximo a força de trabalho. É uma elite que não se importa com a rentabilidade, a qualidade e a produtividade. Só se importa com o lucro (GADOTTI, 2013,21).

Outro aspecto encontrado na fala de um participante da pesquisa foi a questão da ausência de políticas públicas para com o atendimento das especificidades desses alunos e alunas. Dos seis participantes, um revelou como a falta de oferta de turma, por determinado período, impediu-o de frequentar a EJA. De acordo com João, a falta de um quantitativo mínimo de estudantes para a abertura de turma na EJA, no 1º ano do Ensino Fundamental, contribuiu para a sua interrupção escolar:

A minha mãe disse que era melhor estudar do que trabalhar... surgiu uma oportunidade da EJA no CAIC... que aí é à noite pra de menor..., nisso eu entrei no EJA...comecei estudar... formei no 9º ano e fiquei meio ano em casa..., sem estudar...,mas trabalhando...porque não tinha o número suficiente de alunos para abrir a turma do 1º ano da EJA. (JOÃO).

Ao discorrer sobre o seu processo de interrupção escolar na EJA, devido ao fator trabalho, João declarou, ainda, que houve um período, sobretudo quando havia formado no 9º ano, que não pode matricular-se nessa modalidade de ensino devido à falta de oferta de turma.

De acordo com Haddad (2000), muitas vezes, o elevado índice de evasão em programas de EJA é ocasionado não apenas em função de fatores internos aos processos de ensino e aprendizagem, mas também por fatores externos como a questão socioeconômica e a ausência de políticas públicas voltadas para EJA.

O período que João esteve fora dos bancos escolares na modalidade da EJA, para além do fator trabalho, exemplifica a ressalva feita por Haddad (2000), na medida em que os mesmos critérios utilizados para abertura de turma do Ensino Fundamental e Médio eram replicados nas turmas da modalidade EJA, sem se considerar as especificidades desse público. Dessa forma, a falta de uma resolução específica para os educandos da EJA, sem se considerar o quantitativo de discentes dessa modalidade de ensino, contribui, de certa forma, para a não contemplação de muitos educandos, ao equiparar-se o número de inscritos de educandos da EJA ao das demais modalidades de ensino. E, ao mesmo tempo, estipular-se um número mínimo de matrículas para a abertura de turmas de EJA também constitui um fator de exclusão de muitos educandos.

A Secretaria de Estado de Educação (SEE), por meio da Resolução n°.2836 (p.25), delibera como critério para abertura de turmas os seguintes aspectos:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 25 (vinte e cinco) alunos por turma; Nos anos finais do Ensino Fundamental: 35 (trinta e cinco) alunos por turma; No Ensino Médio: 40 (quarenta) alunos por turma; Na Educação Especial: 08 (oito) a 15 (quinze) alunos por turma (MINAS GERAIS, 2015, p.25).

Tal deliberação não contempla o público da EJA, uma vez que os números de educandos inscritos nesta modalidade de ensino, nas escolas estaduais, são bem inferiores aos números de inscritos no ensino considerado “regular”. De acordo com as secretarias das escolas estaduais de Ouro Preto/MG, muitas vezes, o número insuficiente de educandos inscritos na EJA, ao não contemplar os critérios acima, não permite a abertura de turmas nessa modalidade de ensino. Dessa forma, muitos educandos da EJA ficam fora do processo de escolarização, em determinado ano, devido ao número insuficiente de educandos existentes para formação de turmas. Nas considerações de Di Pierro (2010),

[u]m desafio relacionado a essa questão reside na dificuldade de mobilizar a demanda social por EJA, aproximando as cifras milionárias da população que potencialmente demandaria oportunidades de formação e aquela reduzida parcela dos jovens, adultos e idosos que efetivamente têm participado dos cursos disponíveis (p.953).

Ainda, de acordo com Soares (2017), a tese de que são poucos os que ainda não se escolarizaram colabora para um olhar estreito sobre as ações necessárias ao atendimento a esse público. A interrupção escolar, muitas vezes, não é uma escolha do educando, mas um fator ocasionado por condições adversas. Alguns educandos iniciam seus estudos na EJA sem a garantia de continuidade, o que ocorre ao enfrentarem diferentes desafios, sejam aqueles proporcionados por sua situação social e econômica, sejam aqueles enfrentados no interior do sistema educacional.

Dentre os seis participantes, um relatou que, ao longo da sua trajetória na EJA, pensou, muitas vezes, em desistir devido ao alto índice de violência presente no espaço escolar:

(...) uma das coisas que me fizeram desistir da EJA na época do CAIC era o fato da escola ser mal falada... chegava dia que a polícia chegava na escola e entrava dentro da escola e não queria nem saber... mexia na mochila de todo mundo... levava para o banheiro e fazia nós descer a roupa e... eu ficava naquela coisa né pensando em desistir... ai fiquei um tempo sem estudar... mas depois voltei e graças a Deus deu tudo certo (JOÃO).

Depois de passar pela experiência da interrupção dos estudos pela questão do trabalho e, também, pela violência na escola, é perceptível, na fala do educando, que, apesar dos desafios presentes na sua trajetória escolar, ele priorizava os estudos na EJA e que buscava, apesar das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, finalizar os estudos para adquirir, posteriormente, uma profissão melhor.

Considerando-se as legislações que amparam o direito e o acesso à educação a todos os cidadãos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a Constituição Federal, de 1988, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, pode-se dizer que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de auxiliar os jovens, adultos e idosos que se encontram fora do ambiente escolar, na continuidade dos estudos. No entanto, muitas vezes, de acordo com Araújo (2012), o próprio sistema de ensino, ao não contemplar as especificidades desses sujeitos dentro da sala de aula, contribui para a ocorrência do fenômeno da evasão na escola. Muitas vezes, a violência simbólica sofrida por muitos educandos dentro da instituição escolar, aliada à questão da educação precária e à necessidade de trabalhar para o sustento da família corroboram para a entrada de alguns jovens no universo do crime e da violência.

Diante de tal realidade, percebe-se que, ao mesmo tempo, que os educandos precisam dos estudos para obterem bons empregos, a própria escola contribui para a interrupção dos estudos, ao não contemplar as especificidades desses sujeitos e ao não oferecer um ensino que atenda às suas necessidades e promova uma melhor qualidade de vida.

Passos (2011, p.78) salienta, ainda, que apesar das causas do abandono pelos educandos da EJA, em sua maioria, estarem “(...) ligadas a questões financeiras, à

dificuldade de conciliar trabalho e estudo, ou, ainda, à própria incapacidade de acompanhar os estudos e/ou ao desânimo que essa atividade provocava”, os principais desafios relacionados com o acesso e a permanência desses educandos, sobretudo na escolarização inicial, estão relacionados à questão da exclusão⁴⁶ na/da escola.

Ao analisar as narrativas dos entrevistados, constatamos os seguintes fatores externos que corroboraram para a interrupção escolar dos educandos da EJA: as dificuldades de se conciliar o trabalho com os estudos, a gravidez, o trabalho, as questões de saúde própria ou de familiares, a distância entre escola e a residência ou o local de trabalho, a violência nas escolas e a falta de turmas, provocada pela ausência de políticas públicas que atendam as especificidades desse público.

Verificamos, ainda, que a primeira interrupção escolar dos educandos da EJA, tanto do público masculino quanto do feminino, ocorreu entre os 14 e os 18 anos, e que a trajetória desses sujeitos foram marcadas por desafios difíceis de serem superados, naquele tempo e naquelas situações. Ao analisarmos as falas dos entrevistados, percebemos que o primeiro processo de interrupção escolar ocorreu devido ao fator trabalho para os homens, enquanto, para as mulheres, esse fator foi a gravidez precoce, ainda na adolescência. A perspectiva de melhoria nas condições de vida foi o que levou muitos educandos a retornarem aos bancos escolares, sobretudo na modalidade da EJA.

Ao relatar sobre o retorno na EJA, também ficaram evidentes as dificuldades que os educandos encontraram ao retornar aos estudos.

4.2 Dificuldades encontradas no cotidiano dos educandos da EJA: fatores internos à escola que levam a evasão na EJA.

(...) chegou um tempo que eu queria desistir, mas quando eu olhava assim a dona Maria com mais de 70 anos estudando e conseguindo fazer as matérias difíceis e porque então eu vou desistir... eu vou continuar(ANTÔNIA).

Uma das categorias de análise utilizada nesta pesquisa refere-se às dificuldades encontradas no cotidiano escolar dos educandos da EJA, o que ganha relevância quando

⁴⁶A categoria exclusão na escola, conforme Ferraro (1999 apud Passos, 2011, p.78) é “(...) expressa por alunos com defasagem idade/série superior a dois anos, em contraposição à exclusão da escola por aqueles que não tiveram acesso ou se evadiram da escola”.

interessa discutir sobre os principais fatores internos da escola que levam à evasão na EJA.

Nesta seção, refletiremos sobre os elementos mais significativos, presentes nas falas dos participantes desta pesquisa, que revelam as dificuldades enfrentadas por eles dentro da instituição escolar, e que abarcam desde a questão do conflito geracional, a falta de formação docente, a falta de recursos pedagógicos, até a dificuldade de aprendizagem dos educandos, a falta de acompanhamento escolar, a falta de currículos específicos; s precárias condições do trabalho docente e a falta de avaliação diferenciada.

Ao retomarem os estudos, os participantes enfrentaram diferentes desafios no cotidiano escolar, e alguns desses se evidenciam já nos primeiros anos de estudos na modalidade da EJA. O fato dessa modalidade de ensino abrigar diferentes faixas etárias num mesmo espaço requer um cuidado e olhar específico para com os sujeitos ali presentes, bem como uma reflexão sobre a organização de tempo, espaços e conteúdos a serem ministrados nas turmas da EJA. Ao retornarem aos bancos escolares, os alunos se deparam com a diversidade geracional em de sala de aula.

A questão geracional foi um dos aspectos mencionados por cinco participantes da pesquisa ao citarem uma das principais dificuldades enfrentadas no retorno aos bancos escolares. A participante Dolores expressou a insatisfação em relação à “bagunça” presente em sala de aula. De acordo com ela, a junção de jovens e adulto numa mesma turma contribuía, de certa forma, para a ocorrência de conflitos em sala de aula. Em suas palavras:

[...] na escola os professores e o ensino era bom... mas era a bagunça que não deixava a gente estudar...alguns alunos eram de menor e queria atrapalhar os de maior de estudar...ai eu ficava irritava saía da sala para falar com a diretora...e não resolvia nada...ai eu falava que iria parar de estudar se não pegasse os alunos mais maior para estudar dentro da sala... mas não resolvia (DOLORES).

Constatou-se, com esta investigação, que, muitas vezes, esses educandos que retornam aos estudos na EJA, em sua maioria, são pessoas jovens que, por diferentes motivos, tiveram de interromper suas trajetórias escolares. Na atualidade, percebe-se, cada vez mais, um número significativo de ingressos de educandos jovens em classes

majoritariamente noturnas, antes pensadas para atender o estudante adulto. Tal situação pode ser explicada, de acordo com Jardimino e Araujo (2014, p.182), como a “(...) ‘juvenilização da EJA’, este fenômeno, intensificado nos últimos anos, pode ser confirmado nos dados informados pelas às secretarias de educação que atuam nesta modalidade de ensino, nos âmbitos municipal e estadual”. Os autores revelam, ainda, como um dos fatores responsáveis pela forte presença dos jovens na EJA, o ingresso no mercado de trabalho.

Apesar da questão geracional ser um aspecto desafiador nas falas de cinco participantes da pesquisa, quanto ao aproveitamento das aulas, uma participante revela tal questão como algo enriquecedor no seu processo de aprendizagem e de socialização na instituição escolar. Percebe-se que, para a participante Eva, esse aspecto pode ser observado como algo positivo, visto que, para ela, a convivência com adultos e idosos proporcionou uma troca de ideias e um aprendizado significativo na sua trajetória escolar:

eu fui estudar na EJA porque eu era de maior...apesar de eu ser a mais nova da turma pois estudava no meio de pessoas de 25 a 40 anos...os professores eram bem atenciosos...era diferente o modo de pensar dos alunos adultos e velhos, eu aprendi bastante com a forma deles pensarem, pois eu era muito imatura e revoltada..... e a forma deles pensarem me influenciou na forma de ver a vida(EVA).

Arroyo (2006, p. 35) afirma ainda que “[e]ssas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível (...), os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo”. Já para o educando Davi, a questão da diversidade em sala de aula é complexa, visto que, na sua visão, os educandos jovens são agitados e não tem o interesse pelo estudo.

Em relação aos colegas, os adultos e idosos levam mais com seriedade, querem vim para aprender e ouvir... já os jovens atrapalham um pouco... são agitados, brincam, bagunçam e fazem besteiras e faltam muito... eles não vem focados para aula...não tem muito o interesse (DAVI).

No contexto educacional, muitas vezes, as relações de tensão entre jovens e adultos são tratadas como problemas diante dos padrões homogêneos vigentes nas instituições escolares, que não consideram a EJA como “(...) espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência (...) e da sabedoria entre as culturas de jovens, adultos e idosos” (BRASIL, 2016, p.73).

Outro aspecto encontrado nas falas dos participantes da pesquisa, para comentar as dificuldades enfrentadas na sua trajetória escolar na EJA, foi o difícil processo de aprendizagem em sala de aula. Dos seis entrevistados, todos revelam as dificuldades enfrentadas ao retornarem à escola. Antônia mencionou os desafios enfrentados ao retornar os bancos escolares, sobretudo, na questão da leitura:

o primeiro ano ai eu tava indo muito bem estudando... só que eu tenho dificuldade de aprendizado... e as vezes nas aulas eu fico nervosa... porque... dificuldade né... eu tenho dificuldades em português porque eu tenho dificuldade na leitura, então... português exige muita interpretação de texto... ai quando fica nesta parte ai a gente fica mais nervosa (...)eu tinha uma vergonha de ler na frente fazer teatro e tudo a Prof. mesmo Elaine de português eu já debati muito de frente com ela, mas só que no final eu entendi... no final que ela estava pegando no nosso pé... pra ver a gente melhorar(ANTÔNIA).

Quando se trata de um longo período longe dos bancos escolares, como é o caso dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, as relações estabelecidas entre educadores e educandos são relevantes, na medida em que viabilizam uma maior aproximação entre ambos, o que facilita o processo de aprendizagem, bem como contribui para a continuidade dos estudos.

As dificuldades enfrentadas por Davi, ao retornar a EJA, também foi um aspecto desafiador na sua trajetória escolar, como reforçou em sua fala:

(...) eu fiz as provas pelo ENCEJA em 2013 e algumas no SESEC... somei os certificados de cada prova e tirei o ensino fundamental... e vim para o EJA para tentar realmente concluir o ensino médio (...) o fato de eu ter feito as provas... vc estuda muito pouco... você pular do

6º ano para o 1º ano chega tudo difícil... é tudo difícil. tudo que vem é difícil... porque você está fora... eu tenho um português bom? Tenho... sei escrever? É claro... mas na verdade é difícil porque você não passou pelas etapas para chegar até aqui..... você deu um pulo e isso dificulta muito (DAVI).

Como destaca Davi, sua primeira experiência como educando na modalidade da EJA, no Ensino Fundamental, foi bastante difícil e, na sua opinião, isso se deve ao fato de ter concluído o Ensino Fundamental de forma aligeirada. Ele destacou suas conquistas, no decorrer dos estudos na EJA, como a aquisição da leitura e escrita, entretanto, ressaltou as dificuldades com as demais disciplinas.

Com o “reconhecimento e a garantia do direito à organização do atendimento a jovens e adultos, em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2016, p.88), esperava-se o rompimento com a oferta da EJA no formato do ensino supletivo, proporcionando um ensino de qualidade e para todos. No entanto, percebe-se, ainda, nessa modalidade de ensino, uma educação aligeirada e compensatória, respaldada no discurso que os educandos da EJA têm pressa e, por serem sujeitos trabalhadores, a escola oferece pouco conteúdo em um espaço de tempo inferior as demais modalidades de ensino. Tal situação vem contribuindo com o que a UNESCO (p.30 2014) nomeia como “crise de aprendizagem” no ensino público do país, afetando todos os educandos que se apresentam em desvantagem, sobretudo aqueles sujeitos que somente agora estão tendo a oportunidade de retomar os estudos.

A falta de formação docente na modalidade de ensino da EJA foi um dos aspectos mencionados pela metade dos participantes da pesquisa ao falar sobre as dificuldades enfrentadas por muitos educandos, em sala de aula, em relação à didática utilizada pelos educadores em sala de aula:

(...) mas o professor de química ninguém entendia ele... o que ele falava... o que ele passava... (DOLORES)

(...) eu tenho dificuldade muitas vezes porque o professor não está preparado... não entendo muitas vezes o que o professor está passando... muitas vezes ele não está preparado... A pessoa não sabe me passar... não está bem preparada... tem gente que sabe para ele e

sabe explicar e tem gente que sabe para ele e não sabe passar pra gente (DAVI)

(...) também por causa da dificuldade nas atividades que os professores passavam que muitas vezes eu não entendia nada... e não era só eu não... todos os amigos... (ANTONIO).

A participante Dolores afirma a dificuldade de compreender o conteúdo passado pelo professor, porém destaca, em sua fala, que a falta de entendimento era geral, ou seja, de todos educandos. Antônio critica a formação ofertada aos professores ao afirmar que eles não estão preparados para atuarem na EJA. Conforme destacou o participante, muitos educandos da EJA tinham dificuldades em compreender e realizar as atividades ministradas pelos professores. .

Considerando-se o exposto, uma formação própria para o professor de EJA torna-se primordial pelo fato de que essa modalidade de ensino apresenta demandas diversas que a difere das etapas iniciais e finais da Educação Básica. E, ao mesmo tempo, requer, como apontado pelos entrevistados, uma didática apropriada a esta modalidade de ensino, visto que o público da EJA se caracteriza pela diversidade de faixas etárias e com uma trajetória marcada pelas experiências que tiveram ao longo de suas vidas. Tal realidade requer um profissional capacitado, ou seja, um educador com uma formação diferenciada e conhecimento das especificidades desse público.

A pesquisa de Queiroz (2016), intitulada *A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: A perspectiva dos pedagogos em formação*, nos permite vislumbrar os aspectos importantes na formação dos educadores da EJA, a serem considerados e contemplados na grade curricular dos cursos de licenciatura. .

Para tal discussão, a autora investiga as condições propostas nos cursos de Pedagogia para a formação inicial dos educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais, evidenciando os principais desafios que os graduandos enfrentam em sua trajetória formativa, sobretudo aqueles graduandos que têm o interesse profissional pela modalidade de ensino da EJA. A partir do levantamento dos trabalhos apresentados no GT 18 da ANPEd e das produções do Banco de Teses e Dissertações da Capes, a autora ressalta que a formação de educadores para a EJA é

pouco discutida nas pesquisas, visto que apenas sete trabalhos contemplam as especificidades e necessidades dessa formação. Lembrando que:

[n]o primeiro campo de busca, foram encontrados quatorze trabalhos publicados em oito anos, que retratam a temática formação de professores na EJA. Desses, apenas três abordam a categoria formação inicial, tema principal de estudo desta investigação (...) Já no segundo campo de busca (Banco de Teses e Dissertações da CAPES) foram localizados 38 trabalhos no Brasil, que investigam a formação de professores de jovens e adultos, sendo 27 dissertações e 11 teses. Na categoria formação inicial, foco desta pesquisa, foram encontrados quatro trabalhos (QUEIROZ, 2016, p.22-23).

De acordo com Gaya (2012 apud QUEIROZ, 2016, p.24), os resultados encontrados na pesquisa realizada nos cursos de Pedagogia em Santa Catarina revelam que, apesar da oferta de disciplinas relacionadas à EJA nos cursos de Pedagogia, para a formação de professores dessa modalidade de ensino, o número dessas disciplinas é pouco significativo. Ao mesmo tempo, a configuração desses cursos ocorre de forma irregular, ou seja, nas matrizes curriculares não consta as configurações específicas para o ensino voltado para as especificidades do público da EJA, “(...) de tal forma que ocorre a contradição entre o que é proposto pelos documentos e o que acontece na prática dos cursos de Pedagogia para a formação dos profissionais da EJA” (QUEIROZ, 2016, p.24).

Outra questão constatada por Gaya (2012 apud QUEIROZ, 2016, p.24) remete-se a “reafirmação de que a EJA constitui-se legalmente no contexto da educação básica”, ou seja, a EJA faz parte de uma das possibilidades da atuação do pedagogo nesta modalidade de ensino. Tal realidade evidencia a falta de formação específica direcionada aos professores da EJA.

Ocorre, ainda, a negação de uma formação que seja destinada ao profissional que atuará nessa modalidade, pois ainda não são consideradas as condições necessárias para a formação desses professores, na qual o foco devem ser as especificidades do seu público. A autora reforça que, não somente o profissional que opte pelo ensino na EJA, mas a preparação para a atuação dos professores nesta realidade, como nas demais, aconteça de forma específica (...) (QUEIROZ, 2016, p.24).

O cuidado e o atendimento para com as especificidades do público da EJA revelam a necessidade de uma formação específica para os professores dessa modalidade de ensino. De acordo com Jardimino e Araújo (2014), os artigos 37 e 38 da LDB e as DCNs conferem à EJA o reconhecimento e a amplitude, não mais como um complemento da Educação Básica, mas sim como uma modalidade de ensino específica relevante. Nesse âmbito, a formação dos professores da EJA, de acordo com as DCNs, deve contemplar “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p.56).

Esse educador deve ser, portanto, um profissional da EJA, um professor capacitado com a habilitação condizente com tal modalidade de formação, mas “(...) jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista” (BRASIL, 2000, p.56).

Queiroz (2016), em sua pesquisa, destaca a LDB nº 9.394/96, ao discutir sobre a importância da formação dos professores, ressaltando que nos artigos 13, 61,62 e 67 é possível visualizar as principais atribuições do profissional dessa modalidade de ensino, bem como os requisitos necessários para a formação de docentes para atuar na Educação Básica. O artigo 13 traz, em linhas gerais, as atribuições dos professores da EJA quanto à elaboração das propostas pedagógicas para o atendimento dos educandos dessa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, os demais artigos trazem aspectos significativos e pertinentes tanto ao atendimento dos educandos da EJA, quanto a formação dos profissionais:

O Art. 61 menciona que a educação trabalhada com os alunos deve abranger os processos formativos que são cultivados nos vários ambientes em que esses alunos estão inseridos, como o familiar, de convivência humana, do trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, dos movimentos sociais, da organização que a sociedade civil possui, das manifestações culturais. O Art. 62 determina que a formação necessária para exercer a docência na educação básica deve ser adquirida por meio dos cursos de nível superior, a graduação plena, desconsiderando as formações realizadas nos cursos de licenciatura denominadas curtas. Já o Art. 67 dispõe sobre a política de valorização do magistério, diz respeito não simplesmente à formação inicial e continuada, mas deve incluir igualmente as condições de

trabalho, o plano de carreira, com salários que sejam condizentes com a importância que a profissão do docente possui na sociedade (QUEIROZ, 2016,44).

É preciso destacar que, mesmo diante das legislações e artigos que regem a EJA, a especificidade da formação do professor envolvido com essa modalidade de ensino ainda não vem sendo discutida de forma significativa nas instituições formadoras. Tal fator pode ser justificado, de acordo com (VÓVIO, 2010, p.61 apud QUEIROZ, 2016, p.54), pela “posição marginal que a EJA se encontra”, visto que as produções voltadas para essa temática ainda são mínimas em relação às outras áreas e modalidades de ensino.

Já na perspectiva de Soares (2010), não apenas as produções científicas são responsáveis por tal situação, mas também as ações dentro das Universidades para com o público da EJA, que são mínimas mediante a relevância que a EJA vem adquirindo nos debates na atualidade sobre a educação.

Porcaro (2011) salienta, ainda sobre a formação dos professores, o número significativo de professores que atuam na EJA, sem uma formação em cursos de nível superior. O que ocorre, também, de acordo com Soares e Pedroso (2013 apud QUEIROZ, 2016, p.54) “(...) é que não há parâmetros oficiais para serem utilizados com base para o delineamento do perfil desse educador (...)”, uma vez que se encontra em processo de construção, não apenas a formação docente, como também a própria modalidade de ensino da EJA.

Em relação à identidade da EJA e o currículo específico dessa modalidade de ensino, Queiroz (2016, p.55) revela como “[o] conhecimento sobre a identidade da educação de jovens e adultos é essencial na construção da práxis que será adotada para o ensino a ser oferecido na EJA”. Logo, é a partir dessa identidade e das necessidades que a educação para tal modalidade implica que é possível vislumbrar a elaboração de um currículo próprio e de acordo com a realidade diagnosticada. No entanto, no decorrer da trajetória histórica da EJA, percebe-se que a especificidade de seu público, mesmo com o reconhecimento conquistado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), esteve em maior parte do tempo

relacionada de modo restrito à alfabetização e sob forte influência de duas concepções dicotômicas, ambas permeadas pela correlação entre educação mudança social. Uma delas é a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedades, advinda das experiências do território da educação popular [...]. A outra é a educação compensatória, orientada para recuperar o ‘atraso’ educativo de pessoas que não puderam estudar em idade ‘própria’, com fortes traços do modelo e formato da educação regular (QUEIROZ, 2016, p.54).

Queiroz (2016) salienta, ainda, em sua pesquisa, que para além do conhecimento da identidade da EJA e da necessidade de um currículo específico, é importante o conhecimento do perfil dos educandos da EJA, bem como de suas peculiaridades. No processo de formação dos educadores, na busca por conhecer os educandos da EJA é “(...) fundamental destacar que grande parte dos sujeitos que procuram a EJA carrega consigo sentimentos, ideias, valores, que constituem as suas crenças, que foram construídas a partir de experiências ruins e situações de discriminação” (QUEIROZ, 2016, p.59). As idas e vindas desses educandos na EJA são permeadas por diversos motivos que vão desde a ordem pessoal (cansaço, desestímulo), até os motivos que dizem respeito ao sistema educacional (metodologias e recursos pedagógicos inadequados). Nesse sentido, é importante que a intervenção do educador para com os educandos da EJA, seja trabalhada de forma a criar mecanismos que levem os mesmos a reconhecerem os seus direitos na instituição escolar.

Os participantes desta pesquisa, ao relatarem suas dificuldades enfrentadas ao retornar as turmas da EJA, apontam, ainda, a falta de avaliação diferenciada. O participante João revela as dificuldades enfrentadas em relação à realização das tarefas solicitadas pelos professores para serem feitas em casa, mesmo diante de uma extensa jornada de trabalho diário:

Na turma da EJA eu tinha muita dificuldade devido a multitarefa... de eu trabalhar muito durante o dia e na hora de ir para escola não dava tempo de fazer os deveres de casa... ai eu tinha umas confusões com os professores da escola e tal... e muitas vezes nota ruim... mesmo eu sendo frequente... (JOÃO).

Como narrado por João, a forma da realização das tarefas solicitadas pelos educadores e a avaliação dessas atividades, muitas vezes, podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos, ao não considerar a realidade do discente, ou seja, do educando trabalhador.

Tal realidade vivenciada por João revela a importância da superação dos processos marcados pela organização da instituição escolar de forma “hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como ‘conteúdos’ fragmentados e estáticos, acríticos e distantes da realidade” (BRASIL, 2016, p.79), assim como dos métodos tradicionais de avaliação aplicados aos estudantes da EJA, sem considerar-se suas especificidades.

Soares (2017) salienta que a metodologia, a avaliação e as práticas docentes precisam ser readequadas às especificidades da modalidade da EJA, com o intuito de despertar o interesse dos educandos e garantir sua permanência nas escolas. É necessário lembrar que considerar as especificidades de jovens e adultos é reconhecer que trabalhar com eles requer, de certa forma, um “(...) espaço apropriado, material e recursos adequados, currículo diferenciado que estabeleça vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho, e isso requer formação distinta” (SOARES, 2017, p.23) para aqueles que vão atuar junto ao público da EJA.

Para Porcaro (2017, p.69), ao pensarmos na avaliação na educação de jovens e adultos “(...) é necessário nos remetermos, antes de tudo, ao que constitui a Avaliação, ao porquê avaliar, ou mesmo para que avaliar. A avaliação tem sido um instrumento metodológico utilizado no processo de ensino em todas as escolas”. No entanto, no que compete aos educandos da EJA, a autora salienta a importância de se conhecer as suas trajetórias escolares, que, em sua maioria, são marcadas pela descontinuidade dos estudos, com o intuito de realizar uma avaliação que possa contribuir com o desenvolvimento cognitivo, social e humano desses educandos. Portanto,

[é] necessário, nesse ponto, nos questionarmos: por que esse aluno evadiu? Porque abandonou os estudos sem concluir todo o processo? E então: em que medida o processo de avaliação adotado pela escola contribui para sua aprendizagem ou para a desistência dos estudos? (PORCARO, 2017, p.69).

De acordo com a autora, infelizmente, “(...) vamos constatando que avaliar, na escola, tem uma conotação equivocada, priorizando medidas, classificações e rotulações dos alunos” (PORCARO, 2017, p.69), o que muitas vezes não prioriza os objetivos centrais da avaliação, que seria a análise dos resultados de todo o processo de ensino e, possivelmente, o replanejamento das ações educativas.

E é exatamente esse processo de avaliação, classificação e rotulação desenvolvido pela escola que gera insegurança, baixa autoestima e bloqueios cognitivos dos alunos. Assim, o aluno que chega à EJA traz consigo a descrença em si e a crença na sua própria culpa por uma história de fracasso escolar (PORCARO, 2017, p.70).

Em relação à falta de um currículo específico para a EJA, todos os participantes da pesquisa abordaram questões importantes e desafiadoras, presentes no cotidiano escolar de jovens, adultos e idosos, que muitas vezes, não são contempladas na grade curricular da EJA. A falta de flexibilidade, horários rígidos, material escolar inadequado são alguns dos desafios vivenciados em sala de aula. Outros foram superados como a redução do tempo de formação, conforme nos relatou Maria:

(...) gostava muito da EJA por causa que é pouco tempo para formar, no caso da gente que trabalha ajuda muito. Que é de meio em meio ano agora... quando eu comecei da outra vez era um ano inteiro (...)
(MARIA)

Com a redução do tempo de formação para seu público, e atendendo as especificidades de muitos jovens, adultos e idosos, que antes não tinham condições de conciliar os estudos com o trabalho, a EJA passa a ter um período de formação condizente com as especificidades do seu público. Tal flexibilidade de formação, inserida nessa modalidade de formação, foi significativa na trajetória escolar dos seis participantes entrevistados, uma vez que todos tinham dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos.

Quanto aos horários de início e término das aulas nas turmas da EJA, as participantes Maria e Eva também se manifestaram:

(...) só que os horários mesmo sendo para EJA deveria ser reduzido...porque eu acho muito cansativo trabalhar o dia inteiro e ir para aula as 18:20 e sair apenas as 22:40 (MARIA).

(...) mas ai eu parei porque o meu horário de trabalho não tava batendo com o horário de escola... ai nesse meio tempo eu parei de estudar totalmente (EVA).

Em suas falas, Maria e Eva argumentam sobre como os horários de aulas são aspectos que dificultam a situação de muitos discentes que trabalham durante todo o dia e procuram estudar no período da noite. Nesse aspecto, o reconhecimento dos saberes dos sujeitos da EJA como ponto atrativo para o retorno à escola e a otimização do tempo, em consonância com a jornada de trabalho, contribuiriam para a permanência de muitos educandos na escola. Tal estratégia já vem sendo inserida nas escolas estaduais, aos poucos, através da “implementação dos mecanismos de reconhecimento de saberes” dos jovens e adultos trabalhadores, nos Currículos da EJA, através da implantação da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM) na grade curricular, juntamente com a redução do horário de aula em algumas localidades:

[o] horário das aulas também mudou: o início passou de 18h para 19h, e o final, de 22h30 para 22h 15. Isso para atender aos alunos que trabalhavam e que geralmente chegavam atrasados para o primeiro horário (SANTOS, 2016, p.4).

Por se tratar de um público adulto e trabalhador, a flexibilidade de horário, a metodologia, a forma de avaliação e as práticas docentes precisam ser readequadas às especificidades da modalidade da EJA. Isso pode ser feito por meio da constituição de um currículo próprio à realidade desses discentes e que contribua para o enfrentamento dos desafios vivenciados ao longo de suas trajetórias, assegurando-lhes seus direitos a uma educação de qualidade.

O processo de avaliação da aprendizagem precisa considerar a trajetória escolar dos educandos, e não uma avaliação pautada em classificações e rotulações desses alunos, mas sim uma avaliação diagnóstica. No entanto, o que se presencia é uma avaliação tradicional que tende a dividir os educandos “(...) entre os que ‘têm a capacidade de aprender’ e os que ‘não têm essa capacidade’”, apontando-se rumos e destinos para esses alunos dentro do sistema de ensino” (PORCARO, 2017, p.70). De acordo com a autora este processo de avaliação tradicional promove, muitas vezes, “(...) a evasão escolar, como consequência dos repetidos insucessos escolares, a defasagem idade-série, a baixa autoestima desses alunos e o conseqüente bloqueio para a aprendizagem” (PORCARO, 2017, p.70).

Para além da falta de um currículo específico para EJA, evidenciou-se, apenas na fala de um participante da pesquisa, a carência de recursos pedagógicos específicos à aprendizagem de educandos jovens e adultos. Indicando uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, informa o participante Davi:

(...) Outra coisa é a falta de apostilas e materiais para a nossa turma e quando tem é muito difícil de entender (DAVI).

Soares (2015) aponta, em sua pesquisa intitulada *Recursos Didáticos na educação de jovens e adultos*, como grande parte dos recursos didáticos, material didático e, às vezes, o próprio livro didático são inadequados para essa modalidade de ensino. Inicialmente, o autor faz uma breve diferenciação entre esses três elementos, utilizados como suporte didático no processo de ensino, pontuando sucintamente, que

Recurso didático é tudo aquilo que já foi criado com o intuito pedagógico. Recurso pedagógico é tudo aquilo que não foi criado com intuito pedagógico, mas que, conforme a intencionalidade que lhe é depositado se torna um. E livro didático é uma mercadoria, que carrega um caráter ideológico e reúne conteúdos curriculares apresentados através de métodos de aprendizagem padronizados, este pode ser impresso, manuscrito ou digital (SOARES, 2015, p.52)

Tal diferenciação se faz pertinente na medida em que o autor constata, na trajetória da EJA, diversas produções didáticas, desde os jesuítas, até a atualidade, e revela como a maioria vem se configurando em formato de cartilhas e livros. Ou seja, na pesquisa *Um olhar sobre os materiais didáticos de leitura da educação de jovens e adultos*, as autoras Cavalcante e Freitas (2010) revelam que os jesuítas foram os primeiros a produzirem materiais didáticos para a educação de adultos no Brasil, e, posteriormente, “a educação de adultos ficou emudecida por um tempo na história do Brasil” (SOARES, 2015, p.23).

Muitos movimentos criaram materiais didáticos para o ensino na EJA, entre esses, destacam-se as cartilhas, inspiradas na obra de Paulo Freire. No entanto, após a leitura de algumas de suas obras, “(...) fica claro que este autor é contra o método aplicado nas cartilhas. Para ele, as cartilhas traziam palavras, frases e textos desconexos da realidade dos adultos, muitas vezes até mesmo infantilizadas” (SOARES, 2015, p.41). Em relação aos livros didáticos, Soares (2015, p.52) revela como eles trazem sua base um caráter ideológico, que muitas vezes, “(...) não se preocupa em trabalhar a realidade dos alunos com o intuito de atentá-los sobre as injustiças sociais, torná-los críticos, não aceitando tudo como está posto”. Freire (2015) criticava o método mecanicista de ensino, de depósito de conhecimentos, sem uma reflexão crítica, dialógica e reflexiva na modalidade da EJA. De acordo com Soares (2015, p.45), uma das produções que mais chamaram atenção pela sua estrutura e organização foram os Almanques do Aluá (BRASIL, 2006):

(...) é uma mistura de gêneros textuais, com letras de músicas, poesias, receitas, horóscopos, dicas, calendário de feriados, informações diversas, curiosidades, adivinhas etc. Tratam dos mais variados temas, futebol, pão, filhos, a língua barroca, gestação e muitos outros. Ao folheá-los digitalmente tive a sensação que uma coisa vai puxando a outra e que estes discretamente passeiam entre o conhecimento popular e o formal. Conforme a discussão feita no primeiro capítulo desta pesquisa, os Almanques Aluá são perfeitos exemplos de materiais didáticos, pois já foram produzidos com o intuito de ensinar algo e possuem um cunho pedagógico. Esta intencionalidade prévia o fará sempre um material didático (SOARES, 2015).

Pode-se dizer que esse tipo de material didático possui uma estrutura muito diferente de um livro didático, pois não traz atividades padronizadas. “Pelo contrário,

trazem [os Almanques] diversos gêneros de textos, receitas, poesias, notícias, calendário, dicas etc. Tratando de diversos temas desde a linguagem popular a erudita” (SOARES, 2015, p.54).

Aliado a produção desse material didático, outro elemento importante utilizado como suporte didático com os educandos são as produções didáticas dos docentes, como a criação dos portfólios para o ensino na EJA.

Os portfólios são a reunião das produções (escritas e imagens) dos alunos, desenvolvidas no decorrer do ano. E pode servir para orientar a prática educativa. Através destes pode-se perceber os avanços dos alunos, e também para refletir se o que vem sendo feito está trazendo bons resultados (SOARES, 2015, p.48).

No entanto, Soares (2015) revela que, muitas vezes, os educadores não tinham o apoio dos órgãos da educação, e, ao mesmo tempo, os próprios portfólios seriam como instrumento de controle, para a fiscalização do trabalho dos professores, por parte dos coordenadores e gestores. Esses materiais didáticos desenvolvidos na instituição escolar quase não eram divulgados e estas produções partiam do empenho dedicado de educadores e coordenadores pedagógicos, que desenvolviam um material mais adequado para esta modalidade de ensino.

Para a EJA, as produções de materiais em sala de aula ou a adaptação de outros objetos para recursos didáticos, como filmes, slides, música, passeio, cinema, entre outros, talvez seja a melhor alternativa para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, pautada numa educação de qualidade e que contemple as particularidades dos educandos.

Ao discorrer sobre o acompanhamento escolar na EJA como um dos aspectos presentes nas narrativas dos participantes, percebe-se que os sujeitos, sobretudo o público feminino, declararam a falta de acompanhamento da instituição escolar para com os educandos que tiveram de interromper suas trajetórias escolares, como um fator desafiador:

A escola disse que mandaria para mim as provas para não perder o ano... mas esqueceram de mim... ninguém mandou nada e nem ligaram para mim (DOLORES).

(...) como estou grávida eles disseram que mandariam a prova com alguém, pois temos o direito de fazer a prova em casa... mas ninguém me ligou e mandou as provas... sabe... ai acabei desistindo (EVA).

Muitas vezes, a falta de reconhecimento e apoio da comunidade escolar para com as especificidades apresentadas pelos educandos da EJA colabora para a interrupção escolar de muitos desses sujeitos.

A exclusão escolar afeta, em especial, de acordo com o documento ‘Cenário da Exclusão Escolar no Brasil’ publicado pela UNICEF (2017, p.2), “(...) as camadas mais vulneráveis da população, já privadas de outros direitos constitucionais”, o que vem contribuindo para a não continuidade dos estudos para muitos sujeitos. Tal afirmativa vai ao encontro do pensamento de Freire (2000, p.50), quando destaca que “(...) as crianças brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem (...). É a estrutura mesma da sociedade que cria uma serie de impasses e de dificuldades (...)” e revela como as limitações das condições de vida desses sujeitos colaboram para o não acesso à escola aumentando a dificuldade de progressão nos estudos, ao longo da vida. Todos esses fatores colaboram com a exclusão escolar.

Nesse sentido, o papel da instituição escolar se faz importante, na medida em que promove uma busca ativa⁴⁷, com o auxílio do governo e da sociedade⁴⁸, a localizar os jovens, adultos e idosos que estão fora da escola ou em risco de evasão e, ao mesmo tempo identificar os principais motivos que levaram alguns deles, num dado momento, a evadirem da instituição escolar. Entretanto, se a escola não acompanha de perto esses sujeitos e não reconhece suas particularidades, como evidenciado por Di Pierro(2010), a permanência desses sujeitos na escola fica comprometida, acarretando interrupções e evasão.

⁴⁷A“(...) UNICEF, Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas), Instituto TIM e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) criaram a Busca Ativa Escolar. Trata-se de uma plataforma gratuita para ajudar os municípios no enfrentamento da exclusão escolar. A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que estão fora da escola ou em risco de evasão” (UNICEF, 2017, p.3).

⁴⁸ Os Fóruns de EJA têm desempenhado um importante papel na oferta de EJA nos Estados e municípios.

No Brasil, 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015(...). Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo. A exclusão escolar não é novidade. Há quase 10 anos, o UNICEF vem alertando o País sobre o grande número de crianças e adolescentes fora da escola. Em 2005, 11% da população dessa faixa etária estava longe das salas de aula. De lá para cá, o percentual caiu para 6,5%, mas o desafio da universalização da educação básica ainda não está superado. Encontrar cada uma das crianças e dos adolescentes que faltam retirá-los de um contexto de exclusão e trazê-los para a escola só é possível por meio de uma ação intersetorial, envolvendo diferentes áreas – Educação, Saúde e Assistência Social, entre outras (UNICEF, 2017, p.3).

Entretanto, algumas localidades têm usado de estratégias de busca ativa. Esse é o caso do governo de Minas Gerais com a Campanha Vem (Virada da Educação), implementada pelo Estado. Nesse projeto, as escolas fazem o chamamento público aos educandos que interromperam a sua trajetória escolar, em parceria com outros órgãos públicos, em prol do retorno dos mesmos às instituições escolares. A UNICEF (2017, p.4) revela, ainda, como um fator importante para o retorno dos educandos à instituição escolar, o conhecimento sobre suas especificidades: “[o] primeiro passo para combater a exclusão escolar é tirar 2,8 milhões de meninos e meninas da invisibilidade. É preciso entender quem são eles e os motivos que os afastam das salas de aula”.

Como evidenciado nas falas das participantes Dolores e Eva, a falta de acompanhamento escolar e do olhar cuidadoso para com suas especificidades contribuíram para a interrupção dos estudos na EJA. As entrevistadas persistiram com os estudos, enfrentando diversos desafios. No entanto, a falta do respaldo da instituição escolar foi um fator decisivo na interrupção escolar das participantes.

Considerar as especificidades dos jovens e adultos é reconhecer que trabalhar com eles não é mesmo que trabalhar com crianças: requer espaço apropriado, material e recursos adequados, currículo diferenciado que estabeleça vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho, e isso requer formação distinta. Se são outros sujeitos, demandam outras pedagogias (SOARES, 2017, p.23).

Por fim, o último aspecto, e não menos importante, mas evidenciado por três participantes da pesquisa, foi a questão das precárias condições de trabalho docente, o que leva às greves e paralisações dos professores:

Neste ano, dei uma parada nos estudos alguns meses... devido ao cansaço por causa do trabalho e também devido as paralisações e greves ... mas já estou retornando aos estudos novamente... apesar da greve ter desestimulado um pouco... preciso do estudo para manter o meu emprego e crescer na vida (DAVI)

A greve geral dos professores, ocorrida em 2017, em grande parte das escolas públicas estaduais de Ouro Preto/MG, refletiu na trajetória de muitos alunos da EJA. As greves afetam diretamente o andamento das aulas nas instituições escolares, o que contribui, de acordo com o participante Davi, para o “desânimo” de muitos educandos em prosseguir com os estudos.

Como exposto, os principais fatores internos à escola que contribuem para a interrupção escolar ressaltados pelos participantes da pesquisa são diversos. No entanto, a maioria dos educandos da EJA entrevistados revelaram o conflito geracional como fator preponderante, ou seja, como desafio principal a ser considerado na trajetória escolar de muitos jovens, adultos e idosos. Ao mesmo tempo, os participantes evidenciam outros aspectos internos desafiadores e recorrentes que contribuíram, também, para o índice de evasão na EJA. Entre eles, destacamos a dificuldade de aprendizagem dos educandos, a falta de avaliação diferenciada, a falta de currículos específicos, a falta de recursos pedagógicos e de acompanhamento escolar, e as precárias condições do trabalho docente. É relevante pontuarmos que muitos educandos, ao retornarem seus estudos na EJA, se deparam com o desafio de conviver com diferentes faixas etárias no mesmo espaço, e, ao mesmo tempo, de terem de se adaptar a tempos e espaços que não são condizentes com a sua condição de educando trabalhador. Tais fatores restringem as possibilidades de retorno ao ambiente escolar para muitos, provocando idas e vindas, tentativas de persistirem na busca de escolarização que, muitas vezes, resultam em sentimentos negativos, gerados pela vivência do fracasso escolar. Essa é a realidade dos que foram ouvidos nesta pesquisa, que retratam o que uma parcela significativa dos alunos e alunas da EJA enfrentam no Brasil.

A seguir, buscaremos compreender, a partir das experiências dos participantes da pesquisa, ao retornarem aos bancos escolares na modalidade de ensino da EJA, os principais projetos almejados para o futuro, a importância da escola no seu cotidiano e a socialização proporcionada pela convivência entre os seus pares.

4.3 O retorno à escola e os projetos para o futuro

(...) quando eu retornei para os estudos foi muito bom (...) foi uma experiência assim como se eu tivesse começando a pegar no lápis pela primeira vez, foi muito importante eu me sentia como uma criança mesmo, caminhando a primeira vez (...) (ANTÔNIA)

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas narrativas, esta seção refere-se às relações dos participantes com a escola ao retornarem aos estudos na modalidade da EJA. E, ao mesmo tempo, pretendemos conhecer os projetos idealizados para o futuro, a partir do contato com a instituição escolar.

Nesta seção, refletiremos sobre os elementos mais significativos, presentes nas falas dos participantes desta pesquisa, que revelam os aspectos positivos ao retornarem aos bancos escolares, o papel que a escola representa na vida desses sujeitos e seus projetos para o futuro. Para tal reflexão, têm-se, como principais indicadores evidenciados pelas entrevistas narrativas, a importância da socialização, dos estudos e dos projetos para o futuro. Conhecer a relação do discente com a escola é importante quando desejamos discutir a trajetória escolar de jovens e adultos na EJA, e, ao mesmo tempo, vislumbrar os planos profissionais almejados por esses educandos.

Muitos educandos, ao retornarem aos bancos escolares, na modalidade da EJA, tiveram mudanças significativas em suas vidas. De acordo com os participantes da pesquisa, o processo de escolarização transformou-os em novos sujeitos e abriu as portas para novas possibilidades, de progressão nos estudos e na carreira profissional.

Os “projetos para o futuro” constituem um dos aspectos mencionados por quatro participantes quando falaram sobre o interesse em retornarem as turmas da EJA e, assim, prosseguirem nos estudos, pois acreditam que o acesso a escolarização pode contribuir, de forma significativa, para a melhoria de suas condições de vida. Podemos

dizer que o ambiente escolar, os professores e a convivência com outros alunos da EJA são aspectos que incidem positivamente na progressão da carreira profissional desses indivíduos, e, ao mesmo tempo, propiciam uma aprendizagem significativa, na medida que essa se aproxima da realidade dos educandos, respeitando suas particularidades e contemplando suas especificidades. Dentre os cursos almejados pelos participantes, com a retomada aos estudos, há o sonho de cursar tanto os cursos técnicos profissionalizantes, quanto um curso universitário. Os participantes João e Eva revelam o sonho de seguir o curso profissionalizante (bombeiro, cuidadora de idosos), enquanto os participantes Davi e Maria revelam o sonho de irem para a universidade (Administração e Engenharia Mecânica).

No futuro eu quero fazer um curso melhor... eu queria fazer bombeiro e vou tentar né...estou trabalhando e juntando dinheiro pra ver se dar certo (...) (JOÃO)

(...) eu quero fazer um técnico para me auxiliar na experiência que eu já tenho como cuidadora de idosos (EVA).

(...) o que levou a voltar para a escola na verdade foi formar o 2º grau... e no começo do ano eu estava com vontade de fazer faculdade de administração(...) eu tenho um irmão que estuda lá na UFOP sabe...ta quase formando (...) (MARIA).

(...) para mim dar seguimento para a minha carreira...eu vou ter mais pra frente(...) pensar em outras coisas...como engenharia mecânica (DAVI).

Já as participantes Dolores e Eva almejam, com o retorno aos estudos, a melhoria nas condições de vida, ou seja, a independência financeira.

(...) o meu sonho é voltar para a escola e ser independente...pois ta tudo tão difícil...minha mãe sempre fala quem não tem estudo não tem futuro(...) (DOLORES).

(...) os planos para o futuro é voltar a estudar (...) então eu pretendo a voltar a estudar porque eu gosto... eu falo que qualquer emprego é digno mas ficar fazendo faxina e lavando banheiro para os outros a vida toda eu não quero, preciso ser alguém na vida (...) (EVA).

De acordo com os participantes da pesquisa, o retorno aos estudos, para além da conquista de um direito negado, ao longo dos anos, caracteriza uma satisfação pessoal e um vislumbramento que inclui prosseguir na carreira, ou ainda, a esperança da obtenção de um emprego melhor e, conseqüentemente, da conquista de melhorias nas condições de vida.

Tal realidade vai ao encontro das ideias de Paulo Freire, visto que o autor reconhece, na década de 1960, a questão do analfabetismo não apenas como uma questão pedagógica, mas também de cunho político e social, uma vez que o acesso a escolarização para todos levaria à transformação da sociedade em todas as esferas, seja no campo social, político ou econômico.

As falas dos participantes sobre a satisfação pessoal e o sonho de alçarem vãos maiores com os estudos são contemplados, também, na pesquisa de Cruz (2012), com a temática *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*, ao evidenciar três fatores importantes para o retorno e a permanência dos educandos na escola: a possibilidade de conseguir um emprego, a oportunidade de realizar os seus sonhos e a socialização estabelecida no interior da escola: as amizades, as experiências vividas e a descontração.

Constatou-se, com esta investigação, o sentimento de reconhecimento e gratidão por parte dos sujeitos pesquisados, em relação ao aprendizado obtido em sala de aula. Retornar aos bancos escolares, após alguns anos fora do universo escolar, foi um aspecto gratificante e, ao mesmo tempo, que auxiliou na progressão da carreira profissional, conforme relata Davi:

Eu sou supervisor de manutenção... da empresa de ônibus...eu preciso cada vez ter mais aprendizado para mim estar lidando com este mercado e também no dia a dia do que eu faço...e também para eu poder fazer um técnico em mecânica...para eu passar no técnico e passar nele eu preciso do ensino médio...para mim dar seguimento para a minha carreira...eu vou ter mais pra frente para pensar em outras coisas...como engenharia mecânicaentendeu...e estudar meus filhos agora e ter uma vida mais tranquila....se vc não correr atrás....não estudar...vc acaba estacionando o e tendo no futuro uma vida conturbada....as vezes partindo para uma vida acomodada....podendo ficar obeso... tendo problemas de saúde... acredito que estudar é vida para o futuro. Eu estou aproveitando a oportunidade que a empresa está me dando para estudar... acredito que nunca é tarde para recomeçar (DAVI).

Atualmente, Davi interrompeu os estudos no 2º ano do Ensino Médio da EJA devido ao trabalho. No entanto, salienta como o retorno aos bancos escolares contribuiu, de forma significativa, para a sua elevação no campo profissional. Antes, ele pertencia ao quadro de empregados na empresa, na posição de aprendiz, e após retornar aos estudos foi promovido a supervisor da sua área. O participante revela, ainda, que foi a partir da liberação da empresa que ele pôde retornar aos estudos, e conciliar com o trabalho.

Ao refletir sobre os projetos para o futuro, a participante Antônia revela que, apesar de não saber ao certo a profissão que desejava seguir, a retomada dos estudos na EJA propiciou a vontade de aprimorar e se capacitar na área que já havia trabalhado como cuidadora de idosos.

(...) os meus planos para o futuro é terminar meus estudos...e futuramente eu não sei para que lado que eu vou...porque eu tenho vontade de fazer várias coisas...eu tenho vontade de fazer enfermagem...eu tenho vontade de cuidar de idosos...eu tenho um curso de cuidador de idoso... e não é vontade de fazer o curso de enfermagem pra ser enfermeira não... eu quero fazer um técnico para me auxiliar na experiência que eu já tenho como cuidadora de idosos (ANTÔNIA).

Freire (2015) destaca que, no processo educacional, é importante que haja a superação do modelo de educação bancária proposta pelas classes dominantes e que ocorra a construção de uma aprendizagem que parta das experiências e trajetórias de vidas dos educandos, e não da simples transferência de conhecimentos deslocadas da realidade dos mesmos. Sendo assim, é a partir de uma educação libertadora, através da qual o educando se torna consciente de sua realidade, de forma crítica e dialética, que ele conseguirá transformá-la e, com isto, transformar sua vida.

Como citado pela participante Dolores, ao retomar os seus estudos na EJA, ela conseguiu almejar e vislumbrar uma vida melhor, ou seja, sentiu-se capaz de transformar o meio em que vive:

(...) aqui em casa somos 4 pessoas e ninguém trabalha... todos dependemos da aposentadoria da minha mãe... o meu sonho é voltar para a escola e ser independente... pois ta tudo tão difícil... minha mãe sempre fala quem não tem estudo não tem futuro (DOLORES).

Tal situação remete a Freire (2015) no que se refere ao inacabamento do ser humano, ou seja, à tomada de consciência do sujeito como ser inacabado, em processo constante de busca pelo conhecimento, sobre como a aprendizagem exige certo grau de apreensão da realidade. De acordo com Arroyo (2005), podemos evidenciar dois aspectos importantes que contribuem para que as turmas da EJA sejam ambientes atrativos e de trajetórias de sucesso de muitos jovens, adultos e idosos.

O primeiro aspecto seria o próprio movimento intencional que os educandos fazem ao almejam e retornarem aos bancos escolares da EJA. Tal movimento parte dos próprios educandos, ou seja, grande parte deles estão na instituição escolar por escolha própria e não por uma obrigação ou pela exigência dos responsáveis. O segundo aspecto seria o reconhecimento da própria comunidade escolar sobre as especificidades dos educandos da EJA, ou seja, a compreensão de que a escolarização tardia de muitos educandos é uma oportunidade do reparo de um erro social com aqueles que não conseguiram dar início aos estudos, ou que, por questões adversas, tiveram de interromper suas trajetórias escolares. Nas falas das educandas, percebe-se como o retorno aos estudos constituiu uma oportunidade não apenas da reparação da escolarização interrompida, mas também da melhoria nas condições de vida.

(...) eu comecei a estudar... para mim ter uma coisa melhor né.
(DOLORES)

(...) então eu pretendo a voltar a estudar porque eu gosto... preciso ser alguém na vida (EVA)

Considerando-se a educação ao longo da vida dos jovens, adultos e idosos, é importante frisar como a centralidade do trabalho é significativa na trajetória desses educandos. Portanto, é necessário que os processos educativos da EJA tenham o trabalho como um princípio educativo e que reconheçam o saber acumulado dos trabalhadores e trabalhadoras, contemplando as dimensões sociais, políticas e culturais

numa concepção integral da educação, aproximando-se da realidade de vida desses educandos.

Os participantes entrevistados revelam que as relações com os educadores eram boas e amigáveis. Tais relações levavam em conta as expectativas dos educandos para com o futuro e, ao mesmo tempo, consideravam, no cotidiano escolar, a realidade dos educandos, sobretudo sua relação com as suas atividades trabalhistas. Ou seja, as vivências dos participantes fora do âmbito da escola, relacionadas com suas atividades profissionais, eram elementos que os educadores abordavam no cotidiano escolar de muitos educandos. Tal abordagem facilitava a aproximação do educador com a realidade do educando e, ao mesmo tempo, proporcionava sentido na relação do trabalho com os estudos.

O papel do educador, e sua relação com o educando, são elementos que aparecem nas narrativas dos sujeitos pesquisados. Muitas vezes, o educador é o elemento mais significativo nas trajetórias escolares dos educandos. O bom relacionamento cultivado pelos educadores, bem como as expectativas de progressão nos estudos e na carreira são elementos marcantes nas trajetórias de vida desses sujeitos.

(...) os professores eram bastante tranquilos... as matérias eram fáceis (MARIA).

(...) o EJA me ensinou muitas coisas porque os professores do EJA...eles ajudam muito, são amigos e são companheiros... acaba eles ajudando muito estas dificuldades que a gente tem (ANTÔNIA).

(...)mas os professores eram o meu xodó... me incentivavam a continuar estudando (EVA).

(...) os professores são tranquilos... dão oportunidades... (DAVI).

Apesar do PNE estabelecer, entre seus objetivos e prioridades, a garantia do Ensino Fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou não concluíram, Martins e Silva (2014, p.3) revelam, no artigo *A relação professor aluno na EJA: um significado para uma permanente troca de saberes*, que as “(...) estatísticas oficiais apresentam o Brasil como um país, cujas taxas de escolarização ainda são muito insignificantes, se comparadas aos demais países emergentes com economias em pleno

desenvolvimento”. De acordo com as autoras, a sala de aula regular, ao longo da história da educação brasileira, tornou-se um espaço das contradições sociais e de lutas pelo poder político, o que reflete, muitas vezes, num ensino de baixa qualidade e acrítico.

Percebe-se, na atualidade, a reprodução do modelo tradicional de ensino, conhecida também, de acordo com Paulo Freire, como a educação bancária, onde o ensino só visa a acumulação dos “(...) conteúdos, sem qualquer preocupação com a aprendizagem (...) não deixando a escola ampliar suas ações em busca de uma proposta inclusiva de qualidade e capaz de respeitar as diferenças culturais e históricas dos sujeitos (...)” (MARTINS; SILVA, 2014, p.4). Tal situação é evidenciada, revelada e se reflete dentro da modalidade de ensino da EJA de forma recorrente:

(...) uma sala de aula incompatível com os desejos e necessidades da clientela atendida e, são reveladoras de uma escola pública, cuja qualidade do ensino ministrado (...) vem sendo questionada, em razão do não cumprimento da função central da escola: levar os alunos à sistematização dos conhecimentos essenciais ao processo de escolarização (MARTINS; SILVA, 2014, p.4).

Nesse processo de sistematização dos conhecimentos, Martins e Silva (2014, p.7) destacam, ao abordarem a sala de aula da EJA, a importância das relações que envolvem professores e alunos, “(...) como atores de uma história que deveria ser de inclusão, diálogos, possibilidades, aprendizagem significativa, cidadania, autonomia de pensar, falar, agir; mas que nem sempre o é”, visto que, muitas vezes, o professor não é preparado para atender esse público, levando um choque cultural, ao se deparar com as diversidades presentes em tal modalidade de ensino.

De acordo com Freire (2015), a instituição escolar é o espaço de encontro entre educandos, educadores e conhecimento. Na escola, os laços de amizade e cooperação são construídos e consolidados rumo a uma educação emancipadora e reflexiva. Portanto, percebe-se a importância do professor da EJA, a importância em valorizar o saber cotidiano de muitos jovens, adultos e idosos e, também, suas experiências pessoais. Para tal valorização, Martins e Silva (2014) pontuam elementos importantes de que o educador da EJA deve ter conhecimento para uma educação de qualidade e significativa na trajetória de seus alunos. Primeiramente, um dos aspectos a ser

considerado pelos educadores da EJA é o conhecimento acerca das especificidades dos sujeitos, lembrando que “[e]sses alunos são marcados por ‘carências’ socioeconômicas, culturais, materiais, afetivas e por falta de participação nos processos dos rumos que serão dados ao seu destino profissional e societário (...)” (MARTINS, SILVA, 2014, p.7). Ao mesmo tempo,

(...) [n]a EJA, precisa-se levar em conta que o adulto tem uma inserção social diferente da criança. Por essa razão, o papel do educador nesta modalidade de ensino é extremamente importante, pois esses jovens e adultos possuem um histórico escolar permeado por problemas, não apenas no campo cognitivo, mas também social, econômico e emocional. Por isso, os processos pedagógicos que estão, diretamente, ligados ao sistema educacional nessa modalidade de ensino devem ter uma maior preocupação com a capacitação desses profissionais para trabalhar na EJA, para que o ensino/aprendizagem desses alunos esteja comprometido com a transformação das reais condições de vida (MARTINS; SILVA, 2014, p.8).

Sob perspectiva de Paulo Freire (2015), a relação educador-educando é primordial para a assimilação dos conteúdos e para a organização no ambiente escolar. Mediante as longas jornadas exaustivas de trabalho e os anos sem ir à escola, muitos educandos, ao retornarem a instituição escolar, passam a se espelhar na figura do educador: “(...) [t]udo que o professor faz em sala de aula influencia no desenvolvimento dos alunos (...). E o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses educandos sejam incentivados a permanecerem na escola” (MARTINS; SILVA, 2014, p.10). E, ao mesmo tempo, é necessário que o professor receba uma formação específica que possa ensiná-lo a assistir e formar os sujeitos da modalidade da EJA, de acordo com as suas particularidades.

Portanto, a capacitação desse professor se faz necessária, na medida em que as diversidades culturais, étnicas e geracionais (adultos-jovens/jovens-idosos) se fazem presentes num mesmo espaço e demandam saberes e pedagogias apropriadas.

Outro indicador encontrado nas falas dos participantes desta pesquisa, para dizer sobre a escola e os projetos de futuro para os alunos que interromperam sua trajetória escolar na EJA, foi o processo de socialização proporcionado pela escola, ao retornarem

aos bancos escolares. Dos seis entrevistados, quatro revelaram o “laço importante”⁴⁹ gerado dentro da instituição escolar. Antônia revelou que o retorno aos estudos não se restringe à necessidade de aprender a ler e escrever ou de conseguir um emprego melhor. De acordo com a entrevistada, muitos educandos retornam à escola para, também, socializarem com seus pares e com a comunidade escolar:

(...) assim o EJA pra quem estuda a noite não é só você ir lá estudar... você conhece pessoas novas, amizades diferentes, você encontra com as amizades... é diferente... acaba pegando um laço tão importante mesmo, eu conheci pessoas maravilhosas que até ajuda a gente se a gente tem alguma dificuldade no trabalho... num dever... entendeu... elas ajuda... então eu sou grata... eu sou feliz... por esse projeto (ANTÔNIA).

Freire (2015) ressalta uma dimensão do ato educativo que vai além do restrito ato de saber ler e escrever. Ou seja, para o autor, a formação científica, a coerência, a correção ética, a capacidade de viver e aprender com o diferente são obrigações sobre as quais nós, na condição de educadores, devemos nos debruçar e que, muitas vezes, vão além dos muros da escola. Pensar nas especificidades desses educandos nos remete a pensarmos numa prática alfabetizadora apropriada à sua realidade e ao desenvolvimento da capacidade de ser e estar em grupo, em ser parte de uma comunidade.

Para Gadotti (2007), a postura do educador em compreender as particularidades dos sujeitos da EJA e as condições culturais do jovem e do adulto, a partir de uma prática dialógico-reflexiva, facilita a aproximação de seus métodos de ação à realidade dos educandos, e ao mesmo tempo, contribui para a permanência do educando na escola, como revela a fala da participante Eva:

(...) eu gostava muito de ir para a escola porque eu fui criada muito presa... e quando eu ia para a escola, os professores eram meu xodó... lá na escola eu conseguia ser eu mesma... me expressar e fazer amizades (...) os professores eram o meu xodó... me incentivavam a continuar estudando... me ensinaram a ver a vida com mais amor e mais alegria... me mostraram (...) que ainda eu posso vencer na vida (EVA)

⁴⁹“laço importante” termo utilizado pela participante Antônia ao referir sobre a importância da vivência em sala de aula e as relações de amizades geradas entre seus pares e professores.

Ao mesmo tempo, o contato com o outro e as apropriações de elementos culturais diferentes, proporcionados pelas relações presentes na instituição escolar, são elementos que favorecem o crescimento pessoal e profissional de muitos jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino. O olhar cuidadoso sobre as particularidades dos educandos da EJA permite ao educador a compreensão de quem são esses educandos e, ao mesmo tempo, contribui para a superação das “(...) visões restritas e estereotipadas que marcaram negativamente a realidade daqueles que não puderam estudar em nosso país” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.173).

Ainda destacamos, conforme documento oficial, que

[é] no contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do(a) aluno(a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal. Quanto mais cientes estivermos desse nosso papel, melhor poderemos favorecer a construção de redes de sociabilidade entre alunos que, muitas vezes, vivem a mesma realidade, partilham das vantagens e dificuldades dessa comunidade, percorrem as mesmas ruas, frequentam os mesmos ambientes e muitas vezes, sequer se cumprimentam (BRASIL, 2006, p.24).

Muitas vezes, a falta dessa interação e da boa comunicação entre professor e aluno acaba por provocar “(...) a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma serie de experiências” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.69).

Ao mesmo tempo, as falas dos participantes sobre as relações cultivadas em sala de aula com os professores reforçam o que foi identificado na pesquisa de Silva (2010) intitulada *Permanência e Desempenho na EJA: Um estudo sobre a eficácia escolar no programa de educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro*, ao evidenciar como a expectativa positiva por parte dos professores quanto à aprendizagem dos alunos incide positivamente no sucesso e na permanência desses alunos nos bancos escolares.

Dessa forma, é através do olhar para o educando, entendendo-o como aquele que constrói sua subjetividade na relação com o mundo real, isto é, é na melhor compreensão acerca do alunado e de sua realidade cotidiana que é possível que ocorra o processo de aprendizagem. É a partir da ação e reflexão que o educador e o educando

vão construindo e tecendo o conhecimento juntos e, ao mesmo tempo, vislumbrando uma educação dialógica e reflexiva. Para muitos participantes, ao retornarem aos bancos escolares, as relações construídas dentro da escola com outros educandos e com os educadores são aspectos que incentivam a continuidade nos estudos. Pode-se dizer que as relações que os educandos foram estabelecendo com o conhecimento, ao retornarem ao espaço escolar, puderam lhes propiciar momentos de aprendizagens e socialização.

Em relação a importância dos estudos para os educandos da EJA, três participantes revelaram como o espaço escolar propiciou o reconhecimento sobre a diversidade dos sujeitos, as relações sociais e suas experiências. Ao mesmo tempo, revelaram que o conhecimento, adquirido através do processo de escolarização, contribuiu, também, para a resolução de muitas questões presentes no cotidiano:

(...) você saber atender uma pessoa... você saber falar... você trabalhar numa casa e saber falar... falar bonito... eu acho tão bonito a pessoa que fala bem... entendeu.... depois que eu voltei a estudar... as vezes eu pego meu esposo falando algo que não está certo... ai eu falo com ele não é assim.... é assim... isso é muito importante... é isso, pra mim o estudo é tudo.... quando eu retornei para os estudos foi muito bom... foi uma experiência assim como se eu tivesse começando a pegar no lápis pela primeira vez, foi muito importante eu me sentia como uma criança mesmo, caminhado a primeira vez... (ANTÔNIA).

Outro aspecto para que os estudos tivessem um valor significativo nas trajetórias dos educandos é o reconhecimento da instituição escolar enquanto espaço de ensino e de aprendizagem, além da forma como as relações desenvolvidas entre educandos, educadores e comunidade escolar acabavam por refletir positivamente nas esferas sociais, familiares e profissionais dos discentes da EJA. Percebe-se que os jovens, adultos e idosos tem muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, mas não apenas enquanto sujeito trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce no seio familiar e na sociedade. Ou seja, o participante Davi evidencia, em sua fala, que, para além do fator trabalho, a importância dos estudos se estende a todos os membros da família, seja no sonho de contribuir com os estudos dos filhos, seja na perspectiva de ter uma vida mais tranquila:

(...) eu vou ter mais pra frente para pensar em outras coisas (...) entendeu... e para eu estudar meus filhos e ter uma vida mais tranquila (DAVI).

O reconhecimento dos saberes dos educandos da EJA, juntamente com suas habilidades específicas, em especial aquelas desenvolvidas pelas possibilidades ou pela força do trabalho, foram aspectos considerados pelos docentes para se promover a valorização e continuidade dos estudos na modalidade da EJA. Ou seja, é primordial o reconhecimento dos saberes que esses educandos já trazem em suas trajetórias de vida, e também, as habilidades adquiridas enquanto sujeito trabalhador, como evidenciado na fala da Antônia:

(...) eu quero fazer um técnico para me auxiliar na experiência que eu já tenho como cuidadora de idosos (ANTÔNIA).

Para Arroyo (2005), o desconhecimento acerca das especificidades desses sujeitos da EJA, por parte de muitos docentes, tem contribuindo de forma significativa para a desmotivação dos educandos e corroborando para evasão de muitos dos jovens e adultos do universo escolar.

A relação dos educandos com a escola e, ao mesmo tempo, os projetos idealizados para o futuro em função da continuidade dos estudos, são temáticas que ainda necessitam de atenção no âmbito educacional, visto que revelam como a relação entre educandos e educadores, no âmbito escolar, vem propiciando a permanência de muitos alunos na escola. Portanto, o reconhecimento das especificidades dos educandos da EJA pelos educadores e pela comunidade escolar é um fator que propicia não apenas o acesso desses sujeitos a EJA, mas também garante a continuidade dos estudos.

Esta investigação evidenciou alguns elementos importantes para refletirmos sobre a permanência dos educandos na escola e suas projeções profissionais para o futuro. Primeiramente, demonstramos como os participantes da pesquisa visualizam o processo de escolarização em suas vidas e, posteriormente, tratamos dos aspectos positivos proporcionados pela socialização, vivenciada no âmbito escolar, o que nos permitiu compreender que, para muitos educandos, o que faz a escola ser atrativa para o retorno são os “laços de amizade” gerados entre educadores, educandos e toda a

comunidade escolar. No que se refere à importância dos estudos, constatamos que grande parte dos educadores reconhece a instituição escolar como um espaço importante de ensino e de aprendizagem e, ao mesmo tempo, como um ambiente que respeita a diversidade dos sujeitos, as relações sociais, suas experiências e seus saberes específicos. Mesmo evadidos, os entrevistados valorizam a escola e reconhecem o seu papel relevante, no passado e no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Constato para mudar e não para
acomodar”
Paulo Freire*

Movidos pelo objetivo proposto por esta pesquisa de estudar a questão da evasão escolar na EJA por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, aplicamos um questionário da EJA de duas Escolas Estaduais de Ouro Preto/MG - sendo que uma delas se localiza na sede do município e a outra em um distrito - e realizadas entrevistas narrativas com esses educandos, que interromperam suas trajetórias escolares no primeiro semestre de 2017. O contato com esses educandos foi significativo na medida em que, ao ouvirmos tais sujeitos, percebemos que os discursos emergidos, oriundos de suas vivências no âmbito escolar, revelaram-se em narrativas que evidenciam o tema proposto, ao se ressaltar os principais aspectos que contribuem para a interrupção escolar dos educandos da EJA. Compreendemos que os participantes desta pesquisa tiveram um papel primordial no processo de investigação e, ao mesmo tempo, contribuíram de forma significativa para o alcance dos objetivos almejados no início deste estudo. Portanto, as questões colocadas nesta pesquisa, sobre as principais dificuldades encontradas no cotidiano dos educandos da EJA que os levam a interromperem suas trajetórias escolares, não visa rotular negativamente as esferas, aqui envolvidas, tais como o governo, a instituição escolar, os educadores ou a família. Pelo contrário, buscamos, nas narrativas dos educandos que evadiram da EJA, elementos que poderão contribuir para a redução das interrupções escolares nessa modalidade de ensino, garantindo a continuidade dos estudos, sem interrupções, isto é, garantindo uma educação de qualidade e emancipadora, assim como enuncia e ampara a lei. É nesse cenário que questionamos “(...) porque esse aluno evadiu? Por que abandonou os estudos sem concluir todo o processo? (...)” (PORCARO, 2017, p.69).

Ao analisarmos os principais fatores externos à escola que levam à evasão na EJA, constatamos que, entre eles, os mais recorrentes foram o fator trabalho e a questão da gravidez precoce na adolescência. A interrupção escolar ocasionada pelo fator trabalho em tal modalidade de ensino foi mencionada pela maioria masculina dos

participantes enquanto o fator da gravidez foi salientado por grande parte das participantes mulheres. Tal evidencia nos levou à compreensão de que existe um perfil de sujeitos mais vulneráveis à evasão, composto por uma população jovem, pertencente à faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade, de baixo nível socioeconômico e cultural, trabalhadora, e que tem uma trajetória marcada por desafios pessoais difíceis de serem superados. Outro fator evidenciado é o índice de educandos declarados negros (79%) nesta pesquisa e que compõem os bancos escolares. Ou seja, acredita-se, que muitos jovens vêm se inserindo nos processos de educação amparados pela lei, ocupando espaços que até pouco tempo era voltado apenas para as elites. Os dados do IBGE explicitam tal realidade ao pontuar que são geralmente os jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário. Ao mesmo tempo, observamos, que a perspectiva de melhoria nas condições de vida foi o que levou muitos educandos a retornarem aos bancos escolares, sobretudo na modalidade da EJA.

Os demais fatores externos, não menos importantes, e também revelados pelas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, evidenciaram outros aspectos desafiadores e limitantes presentes no seu cotidiano escolar: a dificuldade de se conciliar o trabalho com os estudos, a falta de transporte público, a questão da baixa autoestima, o cansaço, os problemas relacionados à saúde, a violência nas escolas e as políticas públicas que não contemplam a diversidade e as necessidades da EJA.

Os relatos dos participantes nos levam a refletir sobre os principais desafios que cada educando encontra ao retornar ou iniciar os estudos na EJA. Entre esses desafios está a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Os participantes destacaram que, muitas vezes, diante da extensa jornada de trabalho, ou até mesmo por questões de sobrevivência, tiveram de optar pela interrupção dos estudos. Ainda sobre a dupla jornada do educando da EJA, encontramos relatos sobre o cansaço físico e a falta de flexibilidade dos horários de aulas nessa modalidade de ensino. Revelaram, também, como o trabalho exaustivo para além dos muros da escola, interfere na dinâmica familiar de muitos.

Ao buscarmos compreender os aspectos que interferem no acesso ou na continuidade do estudo, os participantes nos revelaram a falta de transporte público. Dentre os entrevistados, a metade se deparou com essa situação, ao terem de percorrer longas distância do trabalho à escola, ou, muitas vezes, de arcar com os custos do transporte.

Em relação à auto-estima dos educandos da EJA, verificamos a própria auto-imagem negativa que eles trazem das suas trajetórias escolares ao retornarem aos estudos nas turmas da EJA. A insegurança e a baixa auto-estima dos educandos são marcas que os sujeitos carregam em relação a sua capacidade de aprendizagem, diante de sucessivas interrupções ou fracassos. Di Pierro e Galvão (2013) salientam que a infrequência nos bancos escolares leva a uma aprendizagem pouca significativa, fazendo com que muitos educandos vivenciem experiências de castigo e humilhação.

Outro ponto destacado pelos participantes a ser pensado na oferta de educação para jovens, adultos e idosos está relacionado às políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino. Muitos educandos iniciam seus estudos na EJA sem a garantia de que irão conseguir prosseguir com os estudos, mediante às políticas focalistas para com essa modalidade de ensino, que podem não ter caráter duradouro, o que faz com que os alunos não saibam se conseguirão continuar estudando, e na escola escolhida. De acordo com Jardimino e Araújo (2014, p.164), percebe-se, ainda, que “a questão é de base: a história dessa modalidade de ensino foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas”, transformando-se num amparo formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os educandos excluídos desse mesmo processo.

Buscamos, também, compreender quais foram os aspectos internos à escola considerados pelos participantes como mais desafiadores, e que contribuía, de certa maneira, para a interrupção escolar. As falas dos participantes revelam que os principais desafios não estão relacionados apenas com a ação dos educadores em sala de aula, mas também, com as condições do trabalho docente, com a oferta dessa modalidade pelo sistema público e com a própria instituição escolar. Entre os aspectos colocados pelos participantes, está o conflito geracional, mencionado pela maioria dos entrevistados, como fator preponderante e como desafio principal a ser considerado na trajetória escolar de muitos jovens, adultos e idosos. Associado a esse aspecto, os sujeitos revelaram outras questões, também significativas e desafiadoras em suas trajetórias escolares, como a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, a falta de avaliação diferenciada, a falta de currículos específicos, a falta de recursos pedagógicos, a ausência de acompanhamento escolar.

Em relação ao objetivo principal deste estudo, os dados revelaram a necessidade de um educador com uma formação diferenciada e conhecimento das especificidades do público da EJA. Ou seja, o fato dessa modalidade de ensino abrigar diferentes faixas

etárias num mesmo espaço requer um cuidado e um olhar específico para com os sujeitos ali presentes, bem como uma reflexão sobre a organização de tempo, espaços e conteúdos a serem ministrados nesta modalidade de formação. Portanto, compreender as especificidades do público da EJA, o perfil desses educandos, bem como as legislações que legitimam e respaldam tal modalidade de ensino são necessidades apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

O ponto destacado pelos participantes como mais preponderante e desafiador em sua trajetória escolar foi a questão geracional vivenciada em sala de aula. De acordo com os participantes, o convívio em sala de aula com sujeitos de diversas faixas etárias, configura-se como um ponto de tensão entre jovens e adultos, contribuindo para uma aprendizagem pouco significativa. É importante frisar que, no contexto educacional, muitas vezes, as relações de tensão entre jovens e adultos são tratadas como problemas, diante dos padrões homogêneos vigentes nas instituições escolares, que não consideram a EJA como espaço de relações intergeracionais e de diálogo entre saberes dos jovens, adultos e idosos. Ao mesmo tempo, tal modalidade de ensino exige uma formação própria para o professor de EJA, visto que seu público, em específico, apresenta demandas diversas que diferem das etapas iniciais e finais da Educação Básica. Acreditamos que a questão geracional deve ser pensada juntamente com a formação dos educadores para que esses sujeitos sejam contemplados em suas especificidades.

Relacionada à dificuldade de aprendizagem dos educandos, mencionada pelos entrevistados, está a didática utilizada pelos professores em sala de aula que, muitas vezes, não contemplava suas especificidades e, novamente, nos deparamos com a necessidade de uma formação mais específica para o educador da EJA. É importante destacar que, na prática docente, ao se estabelecer um diálogo com os educandos, espera-se que os educadores possam atender as especificidades desses jovens, adultos e idosos, em termos de um ensino de qualidade e emancipador. Para tal atendimento, torna-se primordial uma formação própria para o professor de EJA que caminhe para a construção de uma didática específica para essa modalidade de ensino, que se caracteriza pela diversidade de faixas etárias, por trajetórias marcadas pelas experiências que tiveram ao longo de suas vidas e, em muitos casos, pelo insucesso nas primeiras vivências escolares. É preciso frisar, ainda, que, na atualidade, mesmo diante de legislações que asseguram uma especificidade na formação do professor envolvido com essa modalidade de ensino, muito pouco foi efetivamente realizado pelas instituições formadoras.

Nossa investigação evidenciou, ainda, a falta de currículos específicos, a falta de uma avaliação diferenciada para os alunos e a falta de recursos didático-pedagógicos no atendimento à EJA. Ao pensar nas especificidades deste público, Soares (2017) destaca a importância do currículo e de uma avaliação que estabeleça vínculos entre a realidade de alunos e alunas da EJA e o mundo do trabalho. Os conteúdos ministrados nas salas de aula da EJA precisam ser compreendidos em seu significado social e políticos, para que a aprendizagem seja significativa e potencializada. O conhecimento sobre a identidade da EJA é primordial para a “construção da práxis que será adotada para o ensino a ser oferecido na EJA” (QUEIROZ, 2016, p.55). É importante destacar que o processo de avaliação da aprendizagem precisa considerar, além das concepções de aprendizagem, a trajetória escolar dos educandos, dialogando com os seus saberes e com a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e do campo de atuação profissional.

A pesquisa apontou, ainda, a questão das condições do trabalho docente como um aspecto desafiador na trajetória escolar dos educandos da EJA. Mediante as falas dos participantes, ficou evidenciado que os educadores não são valorizados profissionalmente nessa modalidade de ensino. A greve geral dos professores, ocorrida em 2017, em grande parte das escolas públicas estaduais de Ouro Preto/MG, ilustra bem esta realidade, e refletiu na trajetória de muitos alunos da EJA, com a interrupção das aulas. A busca por melhores condições salariais e questões relacionadas a jornada de trabalho dos educadores foram questões abordadas pelos educandos, devido à atual conjuntura econômica e política do nosso país, que repercutiu na trajetória de alguns alunos, pelo longo tempo de paralisação.

Outro indício de caminho extraído das falas dos participantes desta pesquisa, refere-se ao retorno dos educandos às turmas da EJA após o primeiro afastamento, e os projetos idealizados por esses sujeitos para o seu futuro. Muitos educandos, ao retornarem aos bancos escolares, na modalidade da EJA, relataram mudanças significativas em suas vidas. Apesar dos desafios e dificuldades enfrentadas nas escolas, os educandos gostam e vêem a instituição escolar com bons olhos. Percebe-se a relação contraditória entre o mercado de trabalho e a escola. Ao mesmo tempo, que os educandos revelaram as melhorias de condições de vida, ao retornarem aos estudos, revelam, também, a necessidade de interromperem os estudos pelo fator trabalho. Os participantes revelaram como as relações desenvolvidas entre educandos, educadores e comunidade escolar acabaram por refletir positivamente nas esferas sociais, familiares e

profissionais. A boa interação e comunicação entre professores e alunos vivenciadas na instituição escolar foram fatores que contribuíram para o interesse dos educandos em prosseguirem com os estudos. Em relação aos projetos idealizados para o futuro, os participantes evidenciaram que o sonho de melhorar as suas condições de vida foi um dos fatores que os instigaram a retornarem as turmas da EJA. Percebe-se, também, que, ao longo dessa jornada de retorno aos estudos, como a boa relação e a expectativa positiva por parte dos professores quanto à aprendizagem dos alunos influenciaram positivamente no sucesso e na permanência desses alunos nos bancos escolares. Pensar o sujeito educador da EJA nos leva a questionar sobre sua formação e sua prática, tão importante nesta modalidade de ensino.

A pesquisa ressaltou, ainda, a falta de acompanhamento da instituição escolar aos educandos em risco de evasão como um fator comprometedor e desafiador na permanência desses sujeitos no ambiente escolar. Mediante as falas dos participantes, percebe-se que a escola não se mobilizou em relação a infrequência dos educandos propondo ações que pudessem reverter este quadro da interrupção escolar. Muitas educandas, no período final da gestação, revelaram a dificuldade de concluírem os estudos, por falta de acompanhamento dos professores que atendessem às especificidades. Tais questões extraídas das falas dos participantes desta pesquisa vão ao encontro das considerações pautadas por duas pedagogas ao responderem a seguinte questão “Quais mecanismos a escola utiliza para combater a evasão”? A pedagoga da escola estadual do distrito ressalta que a escola procura resguardar o educando, por causa do fator trabalho, fazendo um papel de conscientização com o aluno, mas esta é uma ação pontual, ou seja, apenas quando o aluno já está pedindo o cancelamento ou trancamento da matrícula, que tal intervenção é feita. De acordo com a pedagoga tal abordagem é feita desta forma, visto que “(...) não temos coordenador da EJA, não temos uma pedagoga da EJA, estamos sem supervisor... e eu não venho todos os dias... não conheço todos os alunos... e tenho que me desdobrar em duas...venho alguns dias a noite e outros pela manhã...”. A pedagoga da escola estadual da sede relata as mesmas questões vivenciadas e salienta que “(...) o número insuficiente de profissionais na rede de ensino estadual contribui para um atendimento precário para com os alunos da EJA e, também, para o não acompanhamento de muitos alunos que são infrequentes (...)”. Pensar nas especificidades dos educandos da EJA, requer para além da formação e a prática docente, o acompanhamento da instituição escolar sobre a trajetória dos educandos,

garantindo não apenas o acesso ao ensino, mas também a permanência de muitos, ao contemplar as especificidades dessa modalidade de ensino.

Neste estudo, os aspectos trabalhados e pontuados anteriormente nos auxiliaram a descortinar os desafios que foram vivenciados pelos educandos da EJA que evadiram e retornaram à escola e, novamente, evadiram. Tais movimentos incidem sobre sua trajetória escolar, levando muitos a interromperem definitivamente seus estudos. Os aspectos desafiadores e externos à escola mais preponderantes, evidenciados na pesquisa, como a falta de transporte público, questões relacionados à saúde, a dificuldade de conciliar trabalho com a escola, questões socioeconômicas, violência nas escolas, gravidez na adolescência, dentre outros, revelam a vulnerabilidade desses sujeitos e, ao mesmo tempo, são questões que podem ser assistidas e mudadas mediante a implantação de políticas públicas que atendam a realidade desses educandos. Pesquisar sobre a evasão de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto/MG foi fundamental para se compreender, a partir das narrativas de cada participante, os questionamentos e reflexões que cercam as interrupções de trajetórias desses sujeitos e o quanto essas idas e vindas interferem na vida pessoal, escolar e profissional.

A realidade que encontramos hoje, no Brasil, nos revela os resquícios da negação de direitos a uma parcela significativa da população e a não concretização do direito de aprender por toda a vida a muitos, que hoje frequentam a EJA. Também evidencia algumas conquistas significativas em termos legais que impactam principalmente as camadas populares quanto ao acesso à escolarização e a aprendizagem. Reconhecer as trajetórias de vida dos educandos da EJA, suas idas e vindas, considerando-se os complexos e dinâmicos processos que ocorrem nessa modalidade de formação e que interferem na produção de identidade e da diferença de cada sujeito, assim como reconhecer a composição diversa do público da EJA foi, ao mesmo tempo, necessário, desafiador e enriquecedor uma vez que relatamos histórias de vida singulares. Histórias de quem está inserido na história de uma educação que ainda se apresenta elitista e discriminadora.

O encerramento desta pesquisa me remete a novos questionamentos: o que pensam os professores acerca da evasão na EJA? De que forma esses professores podem colaborar com a redução da “evasão” na EJA? Ou até conhecer um pouco da realidade desse professor quando se depara com a ausência do aluno em sala de aula? Que medidas ele toma? Mas esses são desafios para investigações futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. A educação para jovens e adultos trabalhadores: efetivação das políticas de gotejamento. **Revista Eixo**, Brasília/DF, v. 5, n. 3, p.48-61, dez. 2016.

ALVES, C. Estratégias de acesso e permanência de educandos na EJA. In: SILVA; S.; ANALISE; H. S. **Caderno de textos – I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, adultos e Idosos**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

ARAÚJO, E. de J. M. **Evasão no PROEJA**: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ IFMA. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L.(Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 259-279. Disponível em <http://forumeja.org.br>. Acessado em fevereiro de 2017.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARCELOS, V. DANTAS, T. R. (orgs). **Políticas e praticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70,2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONFIM, S. V. M. da S. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4**. Brasília: CDES, 2011.60 p.

BRASIL. Constituição (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988.35ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ensino Médio. **Revista Pública do Ensino Médio**. Belo Horizonte, Ano 1, n. 1. jul./dez., 2016.

Brasil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Brasília :Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em <http://www.todospelaeducação.org.br>. Acessado em fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9.394/1996**. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Almanaque do Aluá nº 2. Rio de Janeiro: SAPÉ: 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003418.pdf>. Acessado em 20 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 10/11/2017

BRASIL. **Decreto n. 5154**, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 1: Alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006.

CARMO, J. T. do. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e suas justificativas. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação GT18, 34, Natal, RN. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

CARVALHO, A. M. **Memória e identidade da EJA em relatos autobiográficos**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

CAVALCANTE, A. da S. **Egressos do Programa Brasil Alfabetizado**: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CAVALCANTE, V. C.; FREITAS, M. L. Q. Um olhar sobre os materiais didáticos de leitura da Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1, 2010, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: 2010.

CRUZ, N. C. da. **Casos Pouco Prováveis**: Trajetórias Escolares Ininterruptas de Estudantes de EJA no Ensino Fundamental. 2011. 118 F. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Di PIERRO, M.C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, mai./ago., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em outubro de 2016.

DI PIERRO; M. C.; Galvão, A. M. de O. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

Di PIERRO; M.C. A educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: outubro de 2016.

Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acessado em julho de 2017.

EVASÃO. In: FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.p.593.

FERNANDES, R. **Ensino Médio**: como aumentar a atratividade e evitar a evasão? São Paulo: Universidade de São Paulo/Instituto UNIBANCO, 2010.

FLICK, U. **As narrativas como dados**: uma introdução à pesquisa qualitativa. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade**. 5ª ed. Editora Paz e terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 2015.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Cenário da Exclusão escolar no Brasil**.2017. Disponível em <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10>.Acessado em 08/03/2018.

G1. **Brasil tem gravidez na adolescência acima da média latino-americana, diz OMS**.01 de março de 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/brasil-tem-gravidez-na-adolescencia-acima-da-media-latino-americana-diz-oms.ghtml>.Acessado em 10 de março de 2018.

GADOTTI, M. (Org.) **Mova - Brasil 10 anos: movimento de alfabetização de jovens e adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9^a ed. São Paulo/SP: Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, p161-171, 2016.

GATTI, B.A; BARRETO. E.S; ANDRE, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GAYA, S. M. **Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina**. 2012. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos.**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.35, mai./ago., p. 197-211,2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235>.Acessado em 26 de outubro de 2016.

HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 14, p.108-130, mai./ago., 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt.Acessado em 26 de outubro de 2016.

HADDAD, S. Por uma nova cultura da educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), 30, 2007. Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2007, p.1-30. Disponível em www.anped.org.br, 2007. Acessado em outubro de 2016.

HADDAD, S.A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12. n.35, p. 197-211, mai./ago., 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235>. Acessado em outubro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.102 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acessado em maio de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. 146p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: rendimentos têm queda e desigualdade mantém trajetória de redução, 2015. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/9461-pnad-2015-rendimentos-tem-queda-e-desigualdade-mantem-trajetoria-de-reducao.html>. Acessado em maio de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2012**. Brasília: INEP/MEC, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acessado em outubro de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2013**. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acessado em outubro de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2014**. Brasília: INEP/MEC, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2015.pdf. Acessado em outubro de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2015**. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2015.pdf. Acessado em abril de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

IRELAND, T.D. Desafios da Universalização da Alfabetização. **Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, (2003-2012)**, p.1-10, 2015. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_EFA_report_Timothy_Ireland_presentation_pt_2015.pdf.

IRELAND, T.D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. **Revista Rizoma 'freiriano'**, Paraíba, n.13, p. 1-16, 2012.

JARDILINO, J.R. L; ARAÚJO, R.M.B. **Educação de Jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOSSO, M.C. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002, p. 28-33.

LARA, P. J. de. **Educação De Jovens E Adultos: Perspectivas e Evasão no Município de Cáceres-MT**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011.

MATOS, O. A narrativa: metáfora e liberdade, História Oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, Rio de Janeiro, n.4, p. 9-24, jun. /2001.

MELO, L. S. de. **Retornos (im)prováveis e esperanças de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos(CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação (SEE). **Resolução SEE n° 2836**, de 28 de dezembro de 2015. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2836-15-r.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

MUYLAERT, C.J et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem**, ENFERM. USP, São Paulo, n48 (Esp 2), p.193-199,2014.

NOGUEIRA, A. A. daS. **Educação de jovens e adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso**. 2012. 68f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

NORO, M. M. C. **Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: Razão de acesso e permanência**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, I. R. de. **A Evasão no Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja Ministrado pelo Instituto Federal Espírito Santo – Campus Santa Tereza**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola) -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2014. p.2-16. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Marco de ação de Belém**. Brasília: Unesco,2010.

OSORIO, R. G.**O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: BID, 2003.

PASSOS, V. A.**Educação de Jovens e Adultos: Fatores e Estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Trad. Eunice Grumam. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORCARO, R. C.Avaliação na EJA. In: SILVA; S.; ANALISE; H. S.**Caderno de textos – I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, adultos e Idosos**. Belo Horizonte: UFMG, 2017. p.69-71

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2011. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

QUEIROZ, A. H. O. **A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação**. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Minas Gerais, Mariana, 2016.

RAMOS, F. de O. **Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.

ROCHA, W. M. da. **Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre Trajetórias Escolares Interrompidas**. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Palmas, Palmas, 2011.

ROMANOVSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTANA, V. de S.S. **Estratégias para permanência-percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na rede municipal de educação Salvador**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, M.M.E.S. Escutar para Educar. **Revista Educação Pública: Ensino Médio**. Belo Horizonte, Ano1.n.1, p.4-9, 2016.

SANTOS, V. P. dos. **Educação de jovens e adultos: um estudo sobre as trajetórias escolares interrompidas**. 2012. 166 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SARAIVA, A.M.A. Abandono escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. de C. de S. **Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba(PA): desafios da gestão, do**

planejamento e das políticas na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo. 2012. 323 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

SILVA, J. L. da. **Permanência e desempenho na EJA**: um estudo sobre eficácia escolar no programa de Educação de jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA; M. A. da S.; MARTINS; G. M. V. **A relação professor aluno na EJA: Um novo significado para uma permanente troca**. p.1-36. Disponível em <http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/123/3/texto.pdf>. Acessado em 20 de fevereiro de 2018.

SOARES, A. M. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. 2015. 59 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e a sua formação. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n.47, p. 83-100, jun., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em: abr., 2016.

SOARES, L. O. Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil. In: SILVA; S.; ANALISE; H. S. **Caderno de textos** – I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, adultos e Idosos. Belo Horizonte/UFMG, 19-24, 2017, p.19-24.

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, mai./ago. 2013.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n.47, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. Paris, França: Edições Unesco, 2014.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para todos**. Paris, França: Edições Unesco, 2014.

VILHENA, E. R. A. **A educação de jovens e adultos na modalidade à distância: o impacto da gestão no combate a evasão**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

VÓVIO, C. L. A formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-77.

APÊNDICES

Apêndice A - CARTA AO DIRETOR (A)

Pesquisa: “Evasão na Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Ouro Preto - MG

Prezado _____

(Diretor) da escola_____. Nós Regina Magna Bonifácio de Araújo e Débora Bogioni Pira de Carvalho, que estamos realizando a pesquisa intitulada como “*A evasão na educação de jovens e adultos no município de Ouro Preto/MG*”, viemos através desta solicitar sua autorização para a coleta de dados em sua instituição. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição ética para execução de qualquer estudo. Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

Assinatura do Diretor (a)

Apêndice B - CONVITE AOS ALUNOS

Caro(a) discente(a),

Você está convidado a participar de um projeto de pesquisa, cuja temática a ser investigada é a Evasão na Educação de Jovens e Adultos . Esse projeto foi apresentado ao diretor (a) da escola e conta com a sua permissão para se realizar.

Nele, tentaremos verificar, mediante os relatos dos discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pertencentes às instituições públicas de Ensino de Ouro Preto/MG, as trajetórias desses sujeitos e as causas da evasão nesta modalidade de ensino. Assim será realizada uma entrevista com o intuito de adquirir informações sobre os alunos evadidos da EJA.

Esse projeto faz parte de uma pesquisa realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Você poderá desistir de participar em qualquer momento, sem problemas. Para isso, bastará excluir do estudo qualquer menção ou registro que o mencione.

Procuraremos garantir total anonimato aos participantes do estudo. O seu nome ou o de qualquer funcionário ou da escola será citado em nenhum documento produzido nessa pesquisa.

Se você se interessar em participar da pesquisa, gostaria que autorizasse realização de uma entrevista com você de modo a conhecer o que pensa sobre o trabalho, auxiliando-nos em sua melhoria.

Todos os registros produzidos durante a pesquisa ficarão guardados sob nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados por pessoas diretamente envolvidas na pesquisa.

Ao final, a pesquisa na íntegra poderá ser acessada na página do programa do Mestrado em Educação (www.posedu.ufop.br).

Embora saibamos que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo - tal como sentir-se constrangido com a presença das pesquisadoras nas aulas ou em relação à entrevista - procuraremos estar atentos de modo a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressar. Nossa intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, respeitosos, para que você sinta-se estimulado a participar. A sua participação não envolverá qualquer gasto para você e nem para a escola, uma vez que a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários.

Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que precise e, se houver qualquer dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP. Todos os dados de contato seguem ao final dessa carta que ficará em seu poder.

Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o termo em anexo.

Profa. Regina Magna Bonifácio de Araújo
regina.magna@hotmail.com (31)3557-9413

Débora Bogioni Pira de Carvalho
debogioni@yahoo.com.br (31)85052858

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro – ICEB II – sala 29
cep@propp.ufop.br - (31) 3559-1368 / Fax: (31) 3559-137

Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui convidado (a) para participar da pesquisa. Sei que tal pesquisa conta com o apoio da direção dessa escola e que seu principal objetivo é investigar a evasão na Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto/MG.

Sei ainda que, como esse projeto faz parte de uma pesquisa realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), serei convidado a responder uma entrevista.

Só farei parte da pesquisa se desejar. Além disso, posso desistir de participar em qualquer momento, sem problemas.

O estudo será suspenso ou encerrado em caso de impossibilidade da pesquisadora por motivos graves, como doença, e/ou no caso da escola assim desejar.

Estou ciente de que nem meu nome ou de qualquer funcionário ou da escola será citado em nenhum documento produzido nessa pesquisa e que todos os registros produzidos durante o estudo ficarão guardados com uma das pesquisadoras e apenas serão consultados por pessoas diretamente envolvidas na pesquisa. Também terei acesso aos resultados do projeto, em dia e local que a direção da escola definirá e poderei acessar o texto completo da pesquisa na página do programa do Mestrado em Educação (www.posedu.ufop.br).

Fui informado que as pesquisadoras se empenharão para diminuir qualquer incômodo - tal como sentir algum constrangimento com a presença das pesquisadoras ou em relação à entrevista- que eu possa sentir e que poderei entrar em contato com elas em qualquer momento. Tenho os dados necessários (e-mail e telefone) em minha carta convite.

Minha participação não envolverá qualquer gasto, pois as pesquisadoras providenciarão todos os materiais necessários, e, portanto não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Caso ainda tenha alguma dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, posso entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.

Sinto-me esclarecido em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do discente.

Identidade

_____, _____ de _____ de _____

Apêndice D - Roteiro de entrevista com os educandos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO		
<p align="center">OBJETO DA PESQUISA:</p> <p>A evasão na educação de jovens e adultos no município de Ouro Preto/MG.</p>		
DADOS PESSOAIS		
Nome:	Data de nascimento:	
Idade:		
Matriz Étnica: ()branco () pardo () negro () indígena () outro	Sexo: () Masculino () feminino	
Estado Civil: () solteiro () casado () viúvo () separado () outro	Naturalidade:	
Endereço atual:	Telefone:	
CEP:	Cidade:	UF:
DADOS DA ESCOLARIDADE		
Qual Modalidade de ensino que freqüentou?		
Educação Infantil	() sim () não	Quando? _____
Anos Iniciais do Fundamental Regular	() sim	
Anos Iniciais do Fundamental na EJA	() sim	
Quando? _____		
Anos Finais do Fundamental Regular	() sim	
Anos Finais do Fundamental na EJA	() sim	
Quando? _____		
Ensino Médio: Quando Começou? _____		
Houve interrupções? () sim		

Quando? _____ () não
Já foi reprovado? () sim () não Em que série? _____
Escolarização: () 1º Período () 2º Período () 3º Período
DADOS DA SITUAÇÃO TRABALHISTA (se houver)
Trabalha atualmente? () sim () não Onde? _____
Sua renda familiar corresponde a: () Menos de um salário mínimo () um salário mínimo () três salários mínimos () Acima de três salários mínimos
ENTREVISTA COM OS SUJEITOS EVADIDOS DA EJA
QUESTÃO GERADORA DA ENTREVISTA Relate sobre a sua trajetória escolar na EJA. Destaque o que o levou a interromper os estudos e fale sobre os momentos mais difíceis desta trajetória. Quais são os seus projetos para o futuro?

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A evasão na Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto-MG

Pesquisador: DEBORA BOGIONI PIRA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61849816.3.0000.5525

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.997.949

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "A evasão na Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto-MG" tem como objetivo investigar a evasão na educação de Jovens e Adultos. O cenário escolhido para a realização da mesma, são as escolas estaduais do município de Ouro Preto/MG. O instrumento de pesquisa escolhido para esta investigação é a

entrevista narrativa com os discentes evadidos. Somente participarão da pesquisa os discentes que expressarem o desejo e concordância de colaborar com a pesquisa. Os dados coletados nas narrativas serão organizados, agrupados e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Mediante os achados, a pesquisadora propõe apontar perspectivas na busca de melhorias para uma educação de qualidade, democrática e menos excludente, visto que a partir da reflexão crítica e dialógica entre sujeitos envolvidos, chega-se ao conhecimento, mediante a conscientização dos educandos.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a evasão na educação de Jovens e Adultos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo as pesquisadoras, ela estarão sempre vigilantes e atentas aos riscos que a pesquisa possa ocasionar, portanto, ressaltam que os riscos da pesquisa

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 1.997.949

são mínimos, tendo em vista que elas serão cautelosas, a fim de evitar qualquer risco. Os participantes envolvidos com a investigação serão comunicados desde o princípio que poderão recorrer às pesquisadoras em qualquer momento e, no caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos do estudo, também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. De acordo com as pesquisadoras, os sujeitos da pesquisa poderão desistir de participar a qualquer momento da pesquisa e que serão evitados riscos como qualquer fonte de constrangimento ou outras situações que possam oferecer algum risco aos participantes.

Além disso, se algum discente parecer

envergonhado ou contraído, elas conversarão com ele para verificar o que está acontecendo, a fim de evidenciar que a posição das pesquisadoras é a de propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressar sem receio.

Para evitar constrangimentos de qualquer natureza, os participantes terão os seus nomes substituídos por códigos ou nomes fictícios, e serão conhecidos apenas pela pesquisadora e pela orientadora. Além disso, as pesquisadoras estão cientes de que, os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação nesse estudo, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, de acordo com a Resolução

CNS 196/96, Diretrizes e Normas Reguladoras Envolvendo Seres Humanos, tópico V, Riscos e Benefícios, parágrafo 6, que estabelece que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à

indenização. Porém, caso ocorra algum incômodo – tal como sentir constrangimento na entrevista ou com o fato de ser participante dessa pesquisa – elas procurarão estar atentas de modo a corrigir eventuais desconfortos. Assim, as pesquisadoras estarão atentas a qualquer possibilidade de dano ao participante.

Benefícios:

A pesquisa trará diversos benefícios, tanto em nível pessoal, social quanto em contribuição para a academia, professores e para a instituição escolar.

As pesquisadoras terão contribuições quanto à ampliação dos saberes com essa área de conhecimento. A pesquisa trará benefícios para a academia, visto que os trabalhos que ressaltam a temática da evasão na EJA são pouco significativos, dessa forma há a importância de se discutir, investigar e analisar a temática, buscando compreender quais os fatores contribuem para a interrupção escolar dos alunos, levando-os a

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 1.997.949

evasão, impactando no desenvolvimento do sujeito jovem, adulto ou idoso, como um ser social. Em relação aos discentes que participarão da pesquisa, eles serão beneficiados com a oportunidade de reflexão sobre a sua trajetória escolar, enquanto educandos por meio da entrevista narrativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é extremamente relevante para o campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que a evasão é um problema histórico para essa modalidade de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pesquisadoras apresentam todos os termos obrigatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este parecerista sugeriu na análise da primeira versão do processo ora considerado que as pesquisadoras apresentassem os riscos e benefícios no TCLE, tal como apresentado no documento que apresenta os dados básicos da pesquisa. E que, também, registrassem no TCLE os contatos (endereço, e-mail e telefone) do CEP/UEMG e da própria pesquisadora. Nesta segunda versão do processo as pesquisadoras atenderam a solicitação deste parecerista. Assim sendo, este parecerista sugere a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_815514.pdf	03/02/2017 20:22:01		Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.pdf	03/02/2017 20:20:58	DEBORA BOGIONI PIRA DE	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	03/02/2017 20:15:47	DEBORA BOGIONI PIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/02/2017 20:14:22	DEBORA BOGIONI PIRA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoDebora.pdf	08/11/2016 22:58:31	DEBORA BOGIONI PIRA DE CARVALHO	Aceito
Outros	C5501330.pdf	08/11/2016 16:49:06	DEBORA BOGIONI PIRA DE	Aceito
Outros	cartaconvite.pdf	08/11/2016	DEBORA BOGIONI	Aceito

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 1.997.949

Outros	cartaconvite.pdf	16:46:06	PIRA DE	Aceito
Outros	Cartaanuenciaescola2.pdf	08/11/2016 16:45:17	DEBORA BOGIONI PIRA DE	Aceito
Outros	Cartaanuenciaescola1.pdf	08/11/2016 16:44:35	DEBORA BOGIONI PIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/11/2016 16:38:36	DEBORA BOGIONI PIRA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Abril de 2017

Assinado por:
Edson José Carpintero Rezende
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br