

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ISADORA FONSECA DE SOUZA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO  
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE  
ITAPEVA/SP**

**PONTA GROSSA**

**2023**

**ISADORA FONSECA DE SOUZA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO  
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE  
ITAPEVA/SP**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paola Andressa Scortegagna

**PONTA GROSSA**

**2023**

S729 Souza, Isadora Fonseca  
Políticas educacionais e o acesso, permanência e evasão escolar na  
Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva/SP / Isadora Fonseca  
Souza. Ponta Grossa, 2023.  
151 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas Educacionais. 3. Acesso. 4.  
Permanência. 5. Evasão. I. Scortegagna, Paola Andressa. II. Universidade  
Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

**ISADORA FONSECA DE SOUZA**

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITAPEVA-SP**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a):

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG (Presidente)

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva - UFPB

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Franciele Clara Peloso - UTFPR

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 01/03/2023, às 23:43, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Correia de Paula Marcoccia, Professor(a)**, em 02/03/2023, às 15:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Franciele Clara Peloso, Usuário Externo**, em 02/03/2023, às 21:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1263242** e o código CRC **90ECFCBC**.

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Conceição e Valdecir, por me darem amor,  
direcionamento e incentivo durante toda a  
vida. Obrigada!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e pelas alegrias concedidas que me estimulam a seguir em frente com força, fé e entusiasmo.

A minha orientadora, Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna, que desde a graduação tem compartilhado seu grande conhecimento e sabedoria. Obrigada pela paciência, incentivo e apoio. Obrigada por me mostrar os caminhos, apontar respostas e provocar reflexões tão importantes para a construção deste trabalho.

Aos professores Eduardo, Franciele, Lucimara e Patrícia, por aceitarem o convite e participarem da banca examinadora, trazendo questionamentos, apontamentos e reflexões importantes para esta dissertação.

A todos os colegas do mestrado, que farão parte das minhas gostosas lembranças desta fase. Obrigada pelos momentos de diálogo, pelos novos conhecimentos adquiridos e apoio.

Em especial a minha família, ao meu companheiro Pablo Henrique pela atenção, cuidados, incentivo, apoio e por ser a pessoa que me faz feliz todos os dias.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados, por existirem e tornarem minha vida feliz.

Aos meus pais, por tudo que fizeram e ainda fazem por mim. Obrigado por me ensinarem a caminhar e assim poder seguir meus próprios passos. Pela educação que me deram e por sempre estarem ao meu lado, tanto nas alegrias como nos momentos difíceis.

Aos meus avós (*in memoriam*). Saudades...

## RESUMO

Os índices de analfabetismo e baixa escolaridade no Brasil têm se revelado um fenômeno de grande preocupação, que influencia diretamente a vida social, cultural, política e econômica de milhões de brasileiros. Devido à desvalorização histórica e política para com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), surge a necessidade de novas investigações no campo. Este trabalho é de caráter qualitativo, do tipo pesquisa exploratória, com coleta de dados em campo, na qual se investiga uma realidade concreta, a do município de Itapeva, cidade do interior do estado de São Paulo. O objetivo geral do estudo é analisar como o município de Itapeva/SP tem se organizado quanto às Políticas Educacionais, e os aspectos de oferta, acesso e permanência escolar na EJA. Como objetivos específicos, definiu-se: resgatar aspectos conceituais, históricos, políticos e sociais da EJA; aproximar a epistemologia e metodologia de Paulo Freire com a modalidade EJA; Investigar como a EJA tem sido sistematizada no município de Itapeva/SP. Assim sendo, esta dissertação almeja ampliar as discussões sobre a EJA, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, bem como responder a seguinte problemática: Como a modalidade de ensino EJA está estruturada no município de Itapeva/SP, considerando o âmbito político? E de que maneira esse aspecto reflete nas questões de acesso, permanência e evasão escolar no município? O interesse no objeto de estudo – EJA – surgiu de vivências pessoais da infância, bem como, da trajetória na Iniciação Científica, durante a graduação em Pedagogia. O estudo aconteceu em seis etapas: 1) Revisão de literatura sobre o objeto de estudo EJA, no portal da CAPES; 2) Levantamento e análise de dados estatísticos, que compreendem as informações sobre educação (IBGE); 3) Mapeamento e análise de elementos históricos, políticos e sociais sobre a EJA; 4) Levantamento de escritos, leitura e reflexão, sobre a epistemologia e metodologia de Paulo Freire; 5) Pesquisa de campo, por meio de entrevistas com uma coordenadora pedagógica e uma representante docente, ambas atuantes com a EJA, na única instituição escolar municipal que oferta a modalidade, na cidade de Itapeva/SP, e roda de conversa com alunos da EJA; 6) Análise dos dados obtidos com as entrevistas. Evidencia-se que esta pesquisa tem como interlocutor a epistemologia crítica de Paulo Freire. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para com os profissionais do âmbito educacional, apoiando-os nas tomadas de decisões e no reconhecimento da importância desta modalidade de ensino para milhões de brasileiros; amplie as discussões no campo da EJA, cooperando para sua reconfiguração social, política e histórica; e, em especial, denuncie o contexto da modalidade EJA no município de Itapeva/SP.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais. Acesso. Permanência. Evasão. Paulo Freire.

## ABSTRACT

Illiteracy and low school level rates in Brazil have proven to be a phenomenon of great concern, directly influencing the social, cultural, political, and economic lives of millions of Brazilians. Due to the historical and political devaluation of the Youth and Adult Education (YAE) teaching modality, there is a need for new investigations in the field. This is a qualitative, exploratory research study, with data collection in the field, in which we investigate a concrete reality in the municipality of Itapeva, a city in São Paulo state countryside. Its general objective is to analyze how the municipality of Itapeva/SP has organized itself in terms of Educational Policies, and the offering, access and permanence aspects of Itapeva's YAE. The specific objectives were to rescue conceptual, historical, political and social aspects of the YAE; to approximate Paulo Freire's epistemology and methodology with the YAE modality; and to investigate how YAE has been systematized in the municipality. Thus, this dissertation aims to broaden the discussions about Youth and Adult Education in the *History and Educational Policies* research line, as well as to answer the following problem: How is the Youth and Adult Education modality structured in the municipality of Itapeva/SP, considering its political scope? And how does this aspect reflect on the issues of access, permanence and school dropout in the municipality? The interest in the object of study - YAE - arose from personal experiences in the researcher's childhood, including the trajectory in Scientific Initiation during the under graduation in Pedagogy. The study was carried out in six stages: 1) Literature review about YAE, in the Coordination for the Improvement of Higher Educational Personnel platform; 2) Survey and analysis of statistical data, which comprise the information about education from the Brazilian Institute of Geography and Statistics; 3) Mapping and analysis of historical, political and social elements about YAE; 4) Writing, reading and reflection regarding Paulo Freire's epistemology and methodology; 5) Field research, through interview with a pedagogical coordinator and a teacher representative, both working with YAE, in the only school institution that offers the modality in the municipality of Itapeva/SP, and a conversation with YEA students; 6) Analysis of the data obtained from the interviews. It is evident that this research has Paulo Freire's critical epistemology as its interlocutor. It is expected that the research results will contribute to the educational field professionals, supporting them in their decision-making process and in the recognition of this teaching modality importance for millions of Brazilians; broaden the discussions in the field of Youth and Adult Education, cooperating to its social, political and historical reconfiguration; and, especially, to denounce the context of the Youth and Adult Education modality in the municipality of Itapeva/SP.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Educational Policies. Access. Permanence. Evasion. Paulo Freire.



## LISTA DE FIGURAS

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Figura 1 – | Localização do município de Itapeva no estado de São Paulo... | 68 |
| Figura 2 – | Organização da EJA na escola municipal de Itapeva/SP.....     | 72 |
| Figura 3 – | Localização da escola e bairros onde residem alunos da EJA... | 88 |
| Figura 4 – | Divulgação 2020.....  | 91 |
| Figura 5 – | Divulgação 2021.....  | 91 |
| Figura 6 – | Divulgação 2022.....  | 91 |

## LISTA DE QUADROS

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Quadro 1 – | A busca pelo <i>ser mais</i> , sonhos de educandos da EJA..... | 47 |
| Quadro 2 – | Discurso de sujeitos analfabetos das classes populares.....    | 58 |

## LISTA DE SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| ATP       | Assistente Técnico Pedagógico  |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CEAA      | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos   |
| CEB       | Câmara de Educação Básica  |
| CEFAM     | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação  |
| CNEA      | Campanha de Erradicação do Analfabetismo   |
| CNER      | Campanha Nacional de Educação Rural  |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos   |
| CRFB      | Constituição da República Federativa do Brasil   |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos   |
| ENCCEJA   | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos   |
| ENEJA     | Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos  |
| FUNDEB    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação                      |
| HTPC      | Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo   |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC       | Ministério da Educação   |
| MNCA      | Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo  |
| MOBRAL    | Movimento Brasileiro de Alfabetização  |
| PAS       | Programa Alfabetização Solidária   |
| PBA       | Programa Brasil Alfabetizado   |
| PNA       | Plano Nacional de Alfabetização  |
| PNAC      | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania  |
| PNAD      | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio   |
| PNE       | Plano Nacional de Educação   |
| PNLD      | Programa Nacional do Livro e do Material Didático  |
| PROEJA    | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM  | Programa Nacional de Inclusão de Jovens  |
| PRONATEC  | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  |
| SECAD     | Secretaria de Educação Continuada e Diversidade  |
| SECADI    | Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão  |
| SME       | Secretaria Municipal de Educação   |
| SP        | São Paulo  |
| TCC       | Trabalho de Conclusão de Curso   |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura  |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES, CARACTERIZAÇÃO, ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS</b> ..... | 19  |
| 1.1 Educação de Jovens e Adultos: modalidade de ensino para os diferentes em percursos sociais e humanos.....                | 19  |
| 1.2 Oferta, acesso, permanência e evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos.....  | 29  |
| 1.3 Aspectos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....                                  | 35  |
| <b>CAPÍTULO 2 – A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO</b> .....  | 47  |
| 2.1 A luta constante na busca pela vocação de <i>ser</i> mais.....   | 47  |
| 2.2 Prática pedagógica progressista libertadora.....   | 56  |
| <b>CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITAPEVA/SP</b> .....  | 68  |
| 3.1 Lócus de pesquisa: o município de Itapeva/SP.....  | 68  |
| 3.2 Definição da instituição escolar e sujeitos da pesquisa.....   | 71  |
| 3.3 Sujeitos da pesquisa.....  | 73  |
| 3.4 Apresentação e análise dos dados.....  | 74  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 107 |
| <b>REFERENCIAS</b> .....   | 113 |
| <b>APÊNDICE A – PESQUISAS LOCALIZADAS SOBRE A EJA (2014-2021)</b> .....  | 122 |
| <b>APÊNDICE B – CATEGORIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES (2014-2021)</b> .....   | 126 |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....   | 128 |
| <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....  | 130 |
| <b>APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSORA</b> .....  | 133 |
| <b>APÊNDICE F – ENTREVISTA COORDENADORA</b> .....  | 139 |
| <b>APÊNDICE G – RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS DE TURMA DE EJA I: ALFABETIZAÇÃO</b> .....                                    | 148 |

## INTRODUÇÃO

Como ponto de partida, é pertinente resgatar e localizar brevemente o interesse por pesquisar no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando eu tinha três anos de idade, vivi minha primeira experiência com a EJA, quando minha mãe iniciou a docência nessa modalidade de ensino, no ano de 2001. Na época, o município de Itapeva/SP, onde moramos, recebia uma verba destinada para a EJA, entretanto, não havia alunos suficientes para a composição de turmas. Diante disso, alguns docentes, incluindo a minha mãe, organizaram-se para localizar jovens, adultos e idosos dos bairros da cidade, que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir os estudos na idade considerada apropriada, para convidá-los a frequentar a escola.

Por cerca de 7 anos, prestigiei de perto minha mãe no trabalho com a EJA, desde a procura pelos discentes para a composição das turmas, reuniões pedagógicas, até a sua atuação em sala de aula. Foi nesse contexto que fui alfabetizada, aprendi a ler e escrever e, aos poucos, tive condições de auxiliar minha mãe em algumas práticas na sala de aula.

Não me lembro ao certo o ano, mas recordo que, por um período, o município onde moramos não renovou o vínculo com o Governo Federal e a EJA ficou sem verbas, conseqüentemente, sem estrutura para continuar, fechando suas portas para os jovens, adultos e idosos. Entretanto, minha mãe decidiu continuar ministrando as aulas para os alunos onde morávamos, abrindo as portas para recebê-los, trabalhando sem remuneração por meses, para manter as expectativas desses alunos de aprender a ler, escrever e concluir os estudos.

Quando eu já estava jovem, por meio de uma investigação realizada no município onde moramos, com o objetivo de estruturar um Projeto Político Pedagógico específico para a EJA, que até pouco tempo atrás não o tinha, deparei-me com dados preocupantes, revelando condições desfavoráveis para a modalidade no município. O contexto presenciado causou muito incômodo, pois eu temia pelos jovens, adultos, idosos e profissionais da educação que, desde o princípio, não mediram esforços para o desenvolvimento da EJA na cidade.

Enquanto filha de professora da EJA em fase de alfabetização e acompanhando de perto o cenário da modalidade de ensino no município onde resido, aprendi a apreciar e valorizar o campo educacional, o espaço escolar e a figura do

professor. As experiências que tive foram significativas e decisivas para a minha escolha profissional. Ingressei em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2016. Na graduação, percebi que a universidade pública oferecia diversas oportunidades de envolvimento e inserção. No segundo ano do curso, tive a possibilidade de ser bolsista de Iniciação Científica na área da Educação de Jovens e Adultos, especificamente, na temática alfabetização e letramento na EJA. Daí em diante, continuei na Iniciação Científica até concluir a graduação (2019), por 3 anos consecutivos, participando de outras pesquisas sobre a *Formação de Professores para a EJA* e sobre a temática *Perfil e Expectativas dos Discentes da EJA em fase de alfabetização*<sup>1</sup>.

Durante toda a graduação, a ansiedade de chegar ao 4º ano me acompanhou. Para além do desejo de concluir o curso, é claro, eu esperava pelas disciplinas optativas, em que eu poderia escolher pelo estudo da EJA, uma vez que, durante minha trajetória na Pedagogia, foram raras as vezes em que discutimos sobre essa modalidade de ensino. Entretanto, no ano de 2019, quando eu finalizaria a licenciatura, a disciplina *Educação de Jovens e Adultos* não constava na lista de optativas. Fiquei incomodada com tal circunstância, porém, sem dúvida, a Pedagogia me trouxe uma bagagem enorme de teorias e práticas aplicáveis à EJA, além dos meus estudos e reflexões realizados na Iniciação Científica, em que me aprofundei na EJA.

Para finalizar a graduação em Licenciatura em Pedagogia, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também sobre a EJA. De forma sucinta, o objetivo principal da investigação era analisar como a modalidade de ensino vinha sendo encarada no Brasil, no contexto atual, no universo das teses e dissertações.

Mediante minha trajetória pessoal e acadêmica, no campo da EJA, constatou-se que a modalidade ainda tem muito o que crescer, nos dias de hoje. O estado do conhecimento, por exemplo, revelou que se discute muito pouco sobre essa modalidade no território brasileiro. Os dados indicam que esse campo educacional

---

<sup>1</sup> Durante a graduação, a trajetória na Iniciação Científica foi sob orientação da Professora Dra. Paola Andressa Scortegagna, que possui graduação em Pedagogia (2007), mestrado em Educação (2010) e doutorado em Educação (2016), pela UEPG. Atualmente, é chefe do Departamento de Pedagogia. É professora do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado) e do Departamento de Pedagogia (Curso de Pedagogia) e Professora Formadora do Curso de Pedagogia, modalidade EaD, da UEPG. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação permanente; políticas públicas e educacionais; educação de jovens, adultos e idosos; e gestão educacional.

está negligenciado, que é necessário fortalecê-lo, ampliando as discussões e reverberando-as para a sociedade.

Hoje, revisitando o passado, refletindo sobre o seu significado para mim, no presente, colocando a EJA como enfoque nesta discussão, eu percebo o quanto essa trajetória tem sido indispensável para que eu realize uma leitura da sua conjuntura, isto é, compreenda as lógicas internas dessa modalidade de ensino.

O caminho que percorri até esse momento me revela o quanto a EJA está silenciada e negligenciada, desde o princípio, mas eu acredito que esse contexto, aos poucos, pode ser modificado. E, sem sombra de dúvida, eu não interromperei minha trajetória, pois confio que posso contribuir com os meus estudos na área.

Nesse sentido, esta dissertação busca ampliar as discussões sobre a EJA, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. Almeja-se responder a seguinte problemática: Como a modalidade de ensino EJA está estruturada no município de Itapeva/SP, considerando o âmbito político? E de que maneira esse aspecto reflete nas questões de acesso, permanência e evasão escolar no município?

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar como o município de Itapeva/SP tem se organizado quanto às Políticas Educacionais, e os aspectos de oferta, acesso e permanência escolar na EJA. Os objetivos específicos são: resgatar aspectos conceituais, históricos, políticos e sociais da EJA; aproximar a epistemologia e metodologia de Paulo Freire com a modalidade EJA; e investigar como a EJA tem sido sistematizada no município de Itapeva/SP.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho, quanto à abordagem, é de caráter qualitativo que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, isto é, ocorre um estudo das coisas no cenário natural delas, buscando compreender os fenômenos em relação aos significados que as pessoas atribuem a eles. Vieira e Zouain (2005) atribuem importante papel aos depoimentos, discursos e significados dos atores sociais envolvidos. Em outras palavras, este tipo de pesquisa considera significativa a descrição detalhada dos fenômenos e dos aspectos que os envolvem.

Utiliza-se a pesquisa do tipo exploratória que, segundo Gil (2008, p. 41), tem como objetivo proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Em conformidade, a investigação envolveu pesquisa de campo, a qual procura o

aprofundamento de uma realidade específica, “[...] realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade” (GIL, 2008, p. 53). Essa pesquisa, em especial, utilizará a coleta de dados por meio de entrevistas com uma coordenadora pedagógica e uma representante docente, ambas em exercício na EJA, em uma escola municipal de Itapeva/SP. Também se utilizou de dados oriundos de uma roda de conversa, oportunizada pela gestão escolar, com jovens, adultos e idosos, alunos em fase de alfabetização da escola supramencionada.

A pesquisa envolveu seis etapas: 1) Revisão de literatura sobre o objeto de estudo EJA no portal da CAPES; 2) Levantamento e análise de dados estatísticos, que compreendem as informações sobre educação (IBGE); 3) Mapeamento e análise de elementos históricos, políticos e sociais sobre a EJA; 4) Levantamento de escritos, leitura e reflexão sobre a epistemologia e metodologia de Paulo Freire; 5) Pesquisa de campo, por meio de entrevistas com uma coordenadora pedagógica e uma representante docente, atuantes na EJA, e roda de conversa com alunos da EJA; 6) Análise dos dados obtidos com as entrevistas.

Em relação à revisão de literatura, realizou-se uma busca por produções acadêmicas no Banco de Dados da CAPES, utilizando como descritores: Educação de Jovens e Adultos; tipo de pesquisa: teses e dissertações; ano: 2014-2021 (ano que foi instituído por lei, quando se estabeleceu diretrizes e metas para a política educacional do Brasil – ano da realização do levantamento); grande área do conhecimento: Ciências Humanas; área do conhecimento: Educação de Adultos<sup>2</sup>; área avaliação: Educação; área concentração: Educação; nome programa: Educação.

Identificaram-se 348 trabalhos, entretanto, após uma análise mais criteriosa, com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, constatou-se que a maior parte deles não tratava especificamente da modalidade EJA, portanto, foram desconsiderados. Dada a circunstância, foram selecionados os estudos que apresentavam no título, nas palavras-chaves ou no corpo do texto menção à modalidade de ensino EJA, reduzindo para 28 publicações (Apêndice A).

---

<sup>2</sup> Inicialmente, na área do conhecimento, foi selecionado apenas o termo “Educação”, localizando em torno de 610.000 trabalhos. Devido ao quantitativo elevado, em conformidade com a orientadora da pesquisa, buscou-se meios para reduzir a quantidade de trabalhos. Diante do exposto, utilizou-se como filtro, a substituição do termo na área do conhecimento, selecionando apenas a expressão “Educação de Adultos”, assim, reduzindo consideravelmente o quantitativo, para 328 trabalhos.



Com a seleção finalizada, realizou-se a análise das dissertações e teses, por meio de uma leitura sistemática, marcada pela leitura dos trabalhos na íntegra, visando a organização das informações e aprendizagem (SEVERINO, 1986).

Na análise das dissertações e teses, procurou-se identificar tipo de trabalho (dissertação ou tese), ano da defesa (2014 a 2021), nome do autor, título do trabalho, palavras-chave, orientador da pesquisa, instituição de ensino superior, tipo de pesquisa, problemática, objetivos, sujeitos envolvidos na pesquisa, referencial teórico e considerações. Para facilitar a análise dos dados coletados, organizou-se um quadro em documento Excel com as informações.

As produções encontradas na CAPES foram organizadas em categorias, de acordo com as discussões apresentadas. Dessa forma, os 28 trabalhos foram categorizados conforme apresenta o Apêndice B. Com base na categorização, constata-se que a temática mais explorada no campo da EJA, no intervalo de tempo previamente estabelecido, foi Alfabetização, com 5 produções; seguida de Políticas Educacionais, com 4. Entretanto, cada um desses trabalhos, pertencentes a última categoria mencionada, abordam aspectos distintos dentro do campo das políticas, sendo eles: educação do campo; gênero; formação docente; e aluno trabalhador.

No que concerne ao referencial teórico, citam diversos autores que estudam sobre a EJA, no entanto, alguns são recorrentes quando se referem, em especial, a essa modalidade de ensino e à área educacional. Dentre os mais reconhecidos estão: Paulo Freire, Leôncio Soares, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Jane Paiva.

Os autores mencionados na revisão de literatura reúnem diferentes concepções, interpretações e análises, mas, em comum, defendem a EJA, com a superação da exclusão e da discriminação desses sujeitos que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria, impedidos de alfabetizarem-se e apreenderem os conhecimentos básicos necessários.

Os autores também discutem acerca das práticas educativas no âmbito da EJA, problematizando as formações docentes, os métodos de alfabetização e letramento, equacionando as formas mais efetivas de organização e apreensão dos conhecimentos pelos discentes, vistas a garantia aos jovens e adultos populares o direito ao conhecimento e a cultura.

E ainda, os autores encontrados na revisão de literatura caminham em direção de uma discussão teórica a respeito da EJA dentro do campo da educação popular,

direcionada, como o próprio nome indica, às camadas populares, visando a transformação social pautada nos conhecimentos particulares, acolhendo as necessidades dos indivíduos, levando em conta as vivências, as relações sociais, culturais e políticas, nos mais variados espaços.

A revisão de literatura se justifica por possibilitar uma visão geral do que vem sendo discutido no campo da EJA, permitindo aos interessados enxergar o progresso, ou não, das pesquisas, bem como suas características, além de evidenciar as lacunas existentes.

Com base no levantamento bibliográfico sobre a EJA e levando em conta a proposta da presente dissertação, na esfera das políticas públicas e educacionais para a EJA, associadas aos aspectos de acesso, permanência e evasão escolar, investigando uma realidade em específico, a do município de Itapeva/SP, constata-se que não há nenhuma pesquisa que se aproxima do pretendido aqui, nesse sentido, ratifica-se a importância e relevância desta investigação.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, sendo o primeiro intitulado *Educação de Jovens e Adultos: concepções, caracterização, aspectos históricos, políticos e sociais*, dando início às discussões sobre o que é a modalidade EJA, como ela se estrutura e, especialmente, quem são os sujeitos que confiam a ela o compromisso com a humanização e libertação de homens e mulheres sociais e históricos.

Ao trabalhar os aspectos característicos da modalidade, alguns elementos bem pontuais se manifestaram, como grandes desafios para a EJA – o acesso, a permanência e a evasão escolar – a ponto de se converterem em traços inerentes à modalidade. Dada a devida importância, teceram algumas considerações sobre esses elementos, investigando conceitos, causas e consequências para o campo de estudo, a EJA.

Nesse percurso, evidenciou-se que a maneira como a EJA se estrutura e se caracteriza, bem como as dificuldades que ela enfrenta, procedem da ineficácia de políticas públicas educacionais. Do mesmo modo, de elementos históricos e sociais, de forma a evidenciar a necessidade de avançar com as discussões por esses vieses.

Ao longo das discussões do primeiro capítulo, quando conveniente, utilizou-se de indicadores estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o intuito de validar as argumentações apresentadas, bem como de denunciar o

contexto de injustiça e opressão que vivem historicamente os sujeitos que foram impedidos de concluir os estudos na idade escolar considerada adequada.

O segundo capítulo, *A libertação dos oprimidos por meio da educação*, foi estruturado a partir dos argumentos e reflexões iniciais, as quais evidenciaram que a essência da EJA se encontra nos educandos das classes populares, homens e mulheres, pobres, negros, trabalhadores assalariados ou desempregados em busca de oportunidades, os oprimidos do sistema político e econômico capitalista. Com isso em vista, admitiu-se que os pressupostos epistemológicos e metodológicos de Paulo Freire eram determinantes para pensar, analisar e compreender, de forma sensata e crítica, a modalidade EJA.

Dessa maneira, ampliando as discussões sobre a EJA, utilizando Freire como interlocutor, conduziu-se as reflexões, primeiramente, sobre sua epistemologia crítica e conceitos como consciência crítica e ingênua; educação e política; liberdade e humanização, que contribuem com as discussões pretendidas neste trabalho.

Em seguida, o estudo foi guiado aos aspectos metodológicos defendidos pelo educador Paulo Freire. Apresentou-se seu método de alfabetização de adultos e concepções teóricas e práticas a respeito do ato educativo, para dialogar com a concepção e função social da EJA, com o intuito de reconhecer o compromisso que a EJA tem para com os sujeitos jovens, adultos e idosos; e sinalizar a sua responsabilidade com a vida de homens e mulheres que vivem, historicamente, a negação de direitos.

Por fim, o terceiro capítulo, *A Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva/SP*, trata do detalhamento sobre a pesquisa de campo desenvolvida neste estudo que, posterior a toda reflexão e discussão teórica, teve como objetivo analisar uma realidade concreta do município onde reside a pesquisadora quanto à organização da EJA na cidade do interior de São Paulo, em relação ao campo político, e os aspectos de oferta, acesso, permanência e evasão escolar.

As informações foram adquiridas por meio do instrumento de coleta de dados entrevista, realizada em novembro de 2022, com uma coordenadora pedagógica e uma representante docente, ambas atuantes com a modalidade EJA, em uma escola municipal da cidade de Itapeva/SP. Para além disso, também foram utilizadas falas de educandos da EJA, obtidas em um momento de roda de conversa, oportunizada pela equipe de gestão escolar (em novembro de 2022), entre a pesquisadora e os alunos da modalidade em fase de alfabetização.

A instituição escolar municipal, lócus da pesquisa, foi indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itapeva/SP, sob a justificativa de que no município, atualmente (2022), há apenas uma escola municipal – participante desta pesquisa – que oferta a modalidade EJA.

Com este trabalho, teve-se o propósito de ampliar as discussões sobre a EJA na área acadêmica, contribuindo para uma educação crítica e libertadora para essa modalidade de ensino. Espera-se que os resultados desta pesquisa levem as instituições escolares e a sociedade como um todo a entendê-la e reconhecê-la como parte constitutiva do sistema regular de ensino, que propicia educação básica e promove educação contínua aos sujeitos que foram impedidos de terem acesso a ela. É fundamental que a concepção sobre a EJA como forma compensatória e sua exclusão das responsabilidades do sistema sejam superadas, posto que é uma modalidade de ensino importante, tanto quanto as outras.

## **CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES, CARACTERIZAÇÃO, ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS**

O presente capítulo está organizado em três seções. Inicialmente, apresenta-se a modalidade de ensino EJA, abordando conceitos, caracterização e, especialmente, discutindo o perfil dos sujeitos, público da modalidade, utilizando como principais interlocutores Arroyo (2005; 2011a; 2011b; 2017), Paiva (1983; 2013; 2014) e Paiva e Di Pierro (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a).

Na seção seguinte, as discussões são conduzidas direcionadas a aspectos relacionados à oferta, acesso, permanência e evasão escolar na EJA, temáticas emergentes, que acompanham a modalidade desde os primórdios, resultado de políticas públicas educacionais ineficientes.

Por fim, na última seção, objetivamente, resgatam-se marcos históricos, políticos e sociais da EJA, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que se sucederam por meio de movimentos, campanhas e projetos que, por um lado, foram planejados para debater sobre a modalidade; e, por outro, para sinalizar a boa “governança”.

Ao longo das discussões do capítulo, quando conveniente, utilizou-se de indicadores estatísticos do IBGE, com o intuito de validar as argumentações apresentadas, bem como denunciar o contexto de injustiça e opressão que vivem historicamente os sujeitos que foram impedidos de concluir os estudos na idade escolar considerada adequada.

### **1.1 Educação de Jovens e Adultos: modalidade de ensino para os diferentes em percursos sociais e humanos**

Institucionalizada tal como conhecemos hoje, a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que atende a jovens, adultos e também idosos, que foram impedidos de iniciar ou concluir os estudos na idade escolar considerada adequada, por diferentes circunstâncias ao longo da vida.

É organizada em dois segmentos, EJA-Ensino Fundamental e EJA-Ensino Médio. Para ingressar no primeiro, prescreve-se ter idade mínima de 15 anos; já para o segundo, exige-se pelo menos 18 anos e estende-se para toda a vida (BRASIL, 1988; 1996).

No cenário brasileiro, a EJA nasce dos movimentos sociais, do compromisso e união entre a alfabetização e a Educação Popular, aquela destinada aos grandes contingentes populacionais, para o povo, os oprimidos, as classes populares.

A Educação Popular traz uma concepção de educação libertadora, educação política e ética, buscando por novas relações sociais. É o instrumento de libertação das classes populares, subalternas e exploradas. É a possibilidade de libertação aos indivíduos que, historicamente, vivem à margem, aqueles que possuem seus direitos negados, sem condições dignas e humanas de sobrevivência.

É nesse contexto que, ao se falar de EJA, em suas características predominantes e em seu perfil, “é melhor percebida quando situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 2005, p. 15). Falar da EJA significa falar da dimensão popular e da educação para os oprimidos, no cenário político nacional.

A educação para jovens e adultos populares representa uma possibilidade de efetivar um caminho de formação integral humana a todos os sujeitos que tiveram seu direito à educação cessado, sendo eles analfabetos, semianalfabetos, analfabetos funcionais ou alfabetizados com baixa escolarização, oportunizando a atualização e ampliação de conhecimentos, trocas de experiências, compartilhamento de habilidades e acesso a novas formas de sociabilidade, cultura e trabalho. É a esperança para que estas pessoas voltem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas, ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 1976).

Compreende-se a EJA inserida na Educação Popular, no sentido do comprometimento com a desestruturação das relações de poder, as condições de opressão e dominação sobre as classes populares, é essa dimensão política e social que orienta, ou ao menos deveria orientar, as práticas educativas na modalidade de ensino; com a responsabilidade em tornar a vida mais digna e justa para os jovens, adultos e idosos, pobres, negros, trabalhadores, para os oprimidos que tiveram seus direitos negados, a começar pelo direito ao acesso ao mundo letrado e dominante. Por meio da aprendizagem da “leitura do mundo” em suas dimensões histórica, política, social e econômica, torna-se possível a transformação da realidade excludente e hierárquica.

Quando se respalda em dados estatísticos, ao considerar o indicador escolaridade, a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos no Brasil foi de 11,8 anos, em 2020. Tendo como referência raça/cor, os brancos se encontram

acima da média, com 12,4 anos; já os pardos e pretos, 11,2 e 11,4 anos, respectivamente (abaixo da média). Ainda, analisando 25% da população mais rica, o indicativo prevalece acima da média, com 13,8 anos; em contrapartida, 25% da população mais pobre seguem aquém, com 10,8 anos (IBGE, 2020).

Os indicadores de alfabetização mostram a porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada, uma média de 94,2%. Novamente, tendo em vista a cor/raça, os brancos superam os pardos e pretos, com 96,7% contra 92,2% e 92,3%, especificamente. A disparidade se evidencia ainda mais no indicador renda, quando a população do quartil mais rico da população se encontra praticamente alfabetizada (99,7%), opondo-se a 92,3% da população 25% mais pobres no país (IBGE, 2020).

De acordo com Arroyo (2008, p. 29), “desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência [...]. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. O sistema educacional brasileiro possui marcas de exclusão social e educacional, da população pobre e negra, e o que se observa é o silenciamento dessas questões.

Estatisticamente, pensar a EJA no Brasil é reconhecer que os sujeitos dessa modalidade são majoritariamente das classes populares, pretos ou pardos. O grupo que tem sido privado de seus direitos, e isso não é restrito a hoje, são os sujeitos com esse perfil. Historicamente, a escola “sempre se apresentou discriminatória e preconceituosa, atendendo aos interesses da supremacia branca, representada pela elite econômica do país, em detrimento dos menos favorecidos socialmente (SILVA; MOURA; SANTOS, 2021, p. 84).

Como validado, o analfabetismo e baixa escolaridade tendem a se agravar nas classes mais pobres e de pessoas pardas ou pretas da população. São eles que enfrentam dilemas constantes entre estudo e trabalho; estudo e família; estudo e responsabilidades financeiras; estudo e recursos para permanência, entre outros. Dificuldades estas já enfrentadas pelas suas gerações anteriores e que, por muitas vezes, são perpetuadas como uma herança familiar de pouca escolaridade.

Esses aspectos relacionados à cor/raça e divisões de classes sociais pertencem ao mundo da EJA, uma vez que, se são os jovens, adultos e idosos, pretos ou pardos e de classes mais pobres que estão analfabetos ou com baixa escolaridade,

é evidente que são eles o público que frequenta ou, ao menos, que deveria frequentar a modalidade.

Nesse sentido, a EJA representa o reflexo das dimensões histórica, política, econômica, cultural e social do país. Ao englobar todas essas questões já mencionadas até o momento, os sujeitos da EJA encontram-se imersos em um contexto de injustiças e desigualdades, no qual são violentados, em uma situação objetiva de opressão (FREIRE, 2005).

Esse cenário precisa ser modificado. Os oprimidos (jovens, adultos e idosos pobres, pardos ou pretos) precisam libertar-se da opressão. Para tal fim, é necessário educá-los de maneira diferente, por meio de uma pedagogia libertadora, que tem foco na conscientização e humanização. A EJA deve transformar essa ordem social imposta, comprometendo-se a conduzir os sujeitos à restauração de sua humanidade (FREIRE, 2005).

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

É a classe popular trabalhadora, assalariada ou não, desempregados, pobres, pardos e pretos, que constitui o público da EJA, que vive à margem da sociedade, compreendida como “os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005), que precisa estar consciente de sua opressão, somente quando reconhecer claramente as estruturas de opressão, é que irá lutar por sua libertação, superando a anuência ao regime opressor.

Embora seja decorrente desse contexto, em que as diferenças de oportunidades entre os mais ricos e os mais pobres afetam o acesso à escolaridade, o trabalho e a vida social como um todo, inviabilizando o *ser* mais dos sujeitos das classes menos favorecidas (FREIRE, 2005). Essa luta da classe popular por escolarização e superação das desigualdades e injustiças não é algo recente.

Ao pensar a EJA é inevitável não pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino e em todo o contexto em que estão inseridos. Sobre o perfil dos discentes da EJA, Paiva (1983) traz alguns apontamentos importantes, revelando que os frequentadores da modalidade são os sujeitos trabalhadores, empregados e



desempregados ou que buscam o primeiro emprego, filhos, pais e mães, moradores urbanos de periferias e moradores rurais.

Para Paiva e Sales (2013, p. 5), é necessário salientar que a EJA é: “Pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade”.

Em seus escritos, Arroyo (2017) aborda que os sujeitos da EJA são personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos, mulheres e pessoas negras. Aqueles que esperam nos pontos de ônibus em filas, os passageiros do fim do dia e do início da noite. São pessoas que vêm do trabalho, de jornadas longas e cansativas, “como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, início da noite, irem para a EJA” (ARROYO, 2017, p. 22).

A EJA é uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos, uma vez que os sujeitos da EJA não são aqueles que, por exemplo, deslocam-se em carros, de casa para o trabalho, pessoas brancas, de classe média ou alta; nem aqueles que ocupam cargos e funções de prestígio, de reconhecimento e alta remuneração.

[...] são mulheres, negros, negras, idosos, crianças, adolescentes. Vindo de diferentes trabalhos nas cidades, nos campos - os mais precarizados, porque o sistema escolar os reprovou e condenou a sem-diploma de conclusão do Ensino Fundamental ou do Médio (ARROYO, 2017, p. 26).

É comum associar a EJA aos sujeitos de mais idade, mas isso não necessariamente corresponde às salas de aula. Assim como os idosos são um público em potencial na modalidade, nos dias de hoje, jovens e adultos também o são (RIBEIRO, 2014). Esse aspecto já revela algo característico e peculiar: a heterogeneidade dos alunos da EJA.

O Adulto, para a educação de jovens e adultos [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno

de cursos extracurriculares. [...] ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo, o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 2001, p. 15-16).

Muito além do fator idade, a heterogeneidade na EJA está associada a outros fatores, como visões de mundo, crenças e valores díspares, determinados pelas experiências pessoais de cada sujeito. São origens, vivências sociais e profissionais, ritmos e desenvolvimentos cognitivos dissimilares, percurso histórico e perspectivas escolares, de vida e de mundo diferentes uns dos outros.

Vóvio (2010), nesse sentido, defende que o que se pode afirmar em relação a EJA é a formação de um grupo bastante heterogêneo, no que se refere aos ciclos de vida em que estão, biografia e identidades, disposições para aprender e necessidades formativas. Assim como em relação às representações sobre a leitura e a escrita, os conhecimentos e habilidades construídos em suas experiências de vida.

A escola não é único espaço de aquisição de conhecimento, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação se dá nos mais variados ambientes, em âmbito familiar, associações, sindicatos de bairro, igrejas, trabalho, entre outros. Os jovens, adultos e idosos possivelmente frequentam, se não todos, algum desses lugares, construindo e adquirindo aprendizados que vão além do ensino sistematizado da escola:

As experiências vivenciadas na família, na comunidade, na participação social e no trabalho conferem ao ser humano saberes fundamentais que influenciam seu meio, sua cultura e permitem a construção de biografias únicas, ricas, complexas e completas. O reconhecimento da singularidade e do potencial transformador dos conhecimentos construídos nas trajetórias não escolares é ponto de partida para a construção de novos saberes potencialmente transformadores da escola e dos conhecimentos por ela produzidos (FUNDAÇÃO VALE, 2014, p. 15).

Todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA, precisam conhecer o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação contextualizada, alicerçada na realidade dos discentes, com vistas a garantir sua permanência na escola. Oliveira e Eiterer (2008) vêm ao encontro, ratificando que muitas vezes o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre se abre facilmente para a pluralidade de indicadores que vêm da sociedade e dos próprios alunos jovens, adultos e idosos.

Arroyo (2011a; 2011b) sugere que haja superação da concepção dos alunos da EJA tão somente como pessoas de trajetórias escolares fracassadas. É necessário reconhecê-los como sujeitos carregados de conhecimentos de vida, como cidadãos de direitos e dignos de uma educação alinhada com suas peculiaridades, expectativas e necessidades. A mudança de concepção sobre a EJA e, especialmente, sobre o aluno jovem, adulto e idoso, permitirá que a escola seja acolhedora.

Assim sendo, é importante que a EJA se estruture de acordo com o seu público, uma vez que os alunos constantemente precisam ser motivados ao processo formativo, para que sua inserção no espaço escolar seja significativa. O aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, logo, as práticas pedagógicas necessitam considerar a autonomia do sujeito da aprendizagem, respeitando suas particularidades, seus conhecimentos prévios, estabelecendo relações dialógicas, mantendo o conhecimento contextualizado, com vistas à formação integral humana (FREIRE, 1996), barrando ou minimizando situações de afastamento e/ou abandono.

Paiva e Di Pierro (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a) destacam um grande problema que acompanha a modalidade EJA, a analogia com o modelo do ensino supletivo, em que a sociedade equipara a aceleração e o aligeiramento, ao pensar em EJA, avaliando-a como uma mera reposição de uma escolaridade não realizada. Logo, quando se pensa em EJA como reposição, o olhar que se tem do sujeito aluno é de uma ótica de negação e perda, não de um indivíduo detentor de saberes, propósitos de vida e necessidades de aprendizagens.

Os jovens, adultos e idosos não são sujeitos da falta, são sujeitos de potencial que, ao trazerem suas vivências de ordem social, política, econômica e histórica, expectativas e conhecimentos, atribuem à escola o compromisso de dialogar com todo esse conjunto de experiências e permitir-lhes a ampliação destes, com os conhecimentos da escola (FREIRE, 1996). O que difere – e muito – da ideia de repor aquele conteúdo ao qual não teve acesso quando foi impedido de iniciar ou continuar os estudos, como se o indivíduo tivesse deixado de viver, parado no tempo.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A

escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 30).

Para Arroyo (2017, p. 24), sob a condição de passageiros do fim do dia, do início do dia e da noite, os sujeitos da EJA “se aproximam em identidades de classe, raça, gênero, trabalho e escolarização truncada”. Segundo o mesmo autor, nessas condições de deslocamento pela cidade, pelos campos, em um permanente ir e vir do trabalho e da EJA, coloca-se em evidência uma luta travada para alcançar a mobilidade de classe, gênero e raça. A EJA também é confluência dessas identidades coletivas.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual e de oportunidades pessoais perdidas [...] (ARROYO, 2005, p. 30).

Falar da EJA é falar do sujeito jovem, adulto e idoso que vive tensos percursos de humanização e, historicamente, tem seus direitos negados, resultado de uma sociedade extremamente hierárquica de classe, raça, gênero, trabalho, renda e moradia. Como bem coloca Arroyo (2005), os sujeitos da EJA não são pessoas que escolheram se ausentar da escola ou que negaram os estudos por livre arbítrio, mas são os periféricos, pobres e negros que vivem sob as amarras do poder, que foram impulsionados às margens pelo sistema político, econômico e social.

Ao adentrar uma sala da EJA e questionar os alunos a respeito das razões que os impediram de iniciar ou concluir os estudos, claramente, aparecem questões de ordem social, econômica e política. A seguir, foram selecionadas duas falas de alunos da EJA, coletadas durante uma roda de conversa oportunizada pela gestão escolar da escola participante desta investigação. Os estudantes da EJA I, fase de alfabetização, mencionam os motivos de não terem concluído a escolaridade:

*Eu não tive oportunidade de estudar. Em 93 eu entrei na escola, mas parei, 15, 20 dias, e tava numa firma, daí a firma foi embora pra longe e eu trabalhava firme e eu acompanhei a firma e o tempo passou. Por causa do trabalho, muito trabalho, não deu jeito de estudar. Tem vez que chego atrasado aqui, correria da vida da gente (ALUNO B).*

*Meu sonho tudo a vida era conhecer a escola, né? Eu não conhecia. A vida inteira trabalhei na roça, o pai nunca colocou eu na escola (ALUNO C).*

A “pouca escolarização” dos discentes da EJA não é culpa deles. Eles não optaram por não frequentar a escola e serem analfabetos, bem como não optaram por serem marginalizados e excluídos da sociedade. As duas falas selecionadas como exemplo ratificam isso. O aluno da EJA foi forçado a se ausentar da escola ou abandoná-la, tratava-se de condição de sobrevivência.

Em ambas as falas selecionadas, a questão do trabalho como fomentador do abandono escolar é levantada. Então o aluno da EJA valoriza o trabalho em detrimento do estudo? Não. É questão de necessidade, de sustentar a si próprio e sua família. O jovem, adulto e idoso, pobre e negro não pode se dar ao luxo de não trabalhar para estudar, porque não sobreviveria no sistema político e econômico vigente. Mais do que isso, é o trabalho desse aluno jovem, adulto e idoso que contribuiu e contribui, historicamente, para com o desenvolvimento do país e sua conjuntura, nas palavras de Prado e Reis (2012, p. 4):

[...] são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem. Contraditoriamente, esses trabalhadores são desvalorizados, discriminados e estigmatizados por fazerem parte de um grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos, muitas vezes, da vida social por não dominarem as habilidades de leitura e escrita.

Outro aspecto evidenciado na fala de um dos alunos é a respeito do machismo, quando a aluna do sexo feminino menciona que “o pai nunca a colocou” na escola. Desde os tempos das colônias, as mulheres eram excluídas do sistema escolar, quando muito, podiam ser educadas na catequese. Pensava-se que o estudo para uma mulher não tinha valor algum, sua função social era ser boa esposa e mãe. Por isso, eram impedidas de ter acesso aos estudos.

Paiva e Di Pierro (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a) admitem que há pelo menos dois grupos que precocemente foram excluídos dos seus direitos educativos. O primeiro deles é o grupo de pessoas com uma idade mais avançada, que viveram em um período histórico em que o acesso à educação era mais difícil, especialmente nas zonas rurais. Nesse grupo, há um grande número de analfabetos. No Brasil, persiste uma taxa de 5,8% de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 83):

[...] é provável que esse índice seja influenciado pela falta de participação histórica de grupos sociais nos ganhos educacionais de décadas recentes observados no país, como os mais pobres, que não tiveram ou têm oportunidades ao longo de sua juventude (e hoje compõem a parcela de

idosos da população), e aqueles que vivem na zona rural, por exemplo. No caso das zonas rurais, a diferença no índice é de 10,7 pontos percentuais em relação aos que vivem na zona urbana.

Segundo Paiva e Di Pierro (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a), o que favorece a reflexão nesse sentido, do índice de analfabetismo ser superior entre os sujeitos idosos, é a conquista tardia do direito à educação para todos. É com a Constituição Federal de 1988 (CRFB) (BRASIL, 1988) que a educação se torna direito para todos no Brasil, isso significa uma conquista muito recente da educação brasileira. Assim sendo, o conjunto de pessoas com mais idade e baixa escolarização vem de um momento histórico de limitação dos seus direitos, especialmente, daqueles relacionados à educação.

A Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), ainda que tenha sido mais progressista no que corresponde à educação, assegurando o direito a todos e responsabilizando os poderes públicos, foi anulada por uma nova redação, em 1937, com uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1937), que desobrigava o Estado de manter e expandir o ensino público. Mais adiante, houve a garantia do direito do analfabeto ao voto, por meio da Emenda Constitucional de 1969; e, somente em 1988, com a CRFB que temos até hoje, esse direito foi novamente garantido (BRASIL, 1969; 1988). Isso posto, é possível justificar esse grupo populacional com mais idade, sem escolarização, em grande parcela analfabetos, uma vez que o direito é conquistado tardiamente pela cidadania brasileira (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a).

O segundo grupo de pessoas que Paiva e Di Pierro (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a) admitem que tiveram seus direitos à educação cessados é bastante numeroso e heterogêneo, são os sujeitos que abandonaram os estudos por fatores extra escolares e sociais, relacionados, por exemplo, ao ingresso no mercado de trabalho, à pobreza e responsabilidades familiares, para além desses fatores, há as causas ligadas às experiências mal sucedidas na escola, como uma trajetória marcada por insucessos acadêmicos, desde dificuldades na aprendizagem, reprovações recorrentes, relações interpessoais complexas, práticas pedagógicas descontextualizadas, problemas de comportamento e indisciplina (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a).

Partindo dessas colocações de Paiva e Di Pierro (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a), em que fazem uma ressalva de que é possível evidenciar pelo menos dois grupos de discentes da EJA, em síntese, um grupo numeroso de analfabetos e outro

numeroso de pessoas que abandonaram os estudos, buscou-se dados oficiais do IBGE (BRASIL, 2020) para averiguar a situação. No Brasil, há uma taxa de 52,1 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental; e outros 19,2 milhões possuem o Ensino Médio incompleto. Ressalta-se, mais uma vez, 5,8% do mesmo grupo etário são analfabetos.

[...] os números respaldam o entendimento de que a falta de acesso, à exclusão e o abandono escolar, estão muito presentes na Educação Básica e que certamente se agravará em virtude da Pandemia de Covid-19 e pela ausência de políticas públicas para escolarização de jovens e adultos por parte da gestão atual do Ministério da Educação (FARIAS; SILVA; 2022, p. 160).

O número de pessoas com 15 anos ou mais, sem ter concluído a escolarização básica e que não frequenta a escola é muito elevado, seja por não ter instrução e contar com menos de um ano de estudo (7.981.385 de pessoas); ou por ter ingressado na escola e evadido em alguma etapa (63.383.062 de pessoas). Como observado, a evasão escolar é quase oito vezes maior que o indicador de pessoas que não ingressaram na escola ou tiveram menos de um ano de estudo (IBGE, 2020).

Igualmente, ao debruçar-se sobre os números referentes às matrículas na EJA no Brasil em 2020, na etapa do Ensino Fundamental, houve 1.750.169 matrículas; e, para o Ensino Médio, 1.252.580, totalizando pouco mais de 3 milhões. Se comparado com o ano de 2010, os números revelam uma queda de cerca de 30% de matrículas na modalidade EJA (matrículas em 2010: 4.325.587). É contraditório, uma vez que mais de 72 milhões de pessoas no país não possuem a escolarização completa, considerando o nível fundamental e médio (IBGE, 2021).

Esses indicadores conduzem às seguintes indagações: Que fatores seriam os causadores de um número tão expressivo de alunos que evadem a escola? E ainda, o que tem levado os sujeitos a não procurarem a modalidade de ensino EJA? No tópico seguinte, busca-se responder estes questionamentos.

## 1.2 Oferta, acesso, permanência e evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos

Hoje, a educação é um direito fundamental das pessoas, previsto em documentos oficiais de nível universal e nacional, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na CRFB (1988). Apesar de haver instrumentos jurídicos

que normatizam a oferta e acesso à educação para todos, a EJA ainda se apresenta aquém das estratégias educacionais.

Em um Estado Democrático de Direito, a garantia à educação é um critério básico para combater as desigualdades sociais de todos os níveis. Entretanto, esse propósito da universalização da educação a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, está longe de ser atingido, especialmente na modalidade de ensino EJA. Historicamente, as principais discussões e dificuldades que a envolvem são referentes aos desafios com o acesso e a permanência do aluno nas instituições escolares.

Sabe-se da existência de aspectos legais universais e nacionais, que sustentam a garantia de oferta à educação aos sujeitos que foram impossibilitados de concluir ou iniciar os estudos na idade considerada “adequada”. Contudo, são os estados e/ou municípios que se organizam quanto à esta oferta. Como se dá essa dinâmica de oferta?

Segundo a definição do dicionário da Academia Brasileira de Letras, oferta designa “o que se propõe por alguma coisa numa relação de venda”; “quantidade de bens ou de serviços que são oferecidos no mercado” (BECHARA, 2012, p. 918). Esse conceito amplo, aplicado ao âmbito educacional, significa “disponibilizar, oferecer, é uma proposta que se realiza; uma promessa de oportunizar educação” (BECHARA, 2012, p. 918).

A questão da oferta escolar é algo complexo, exige um olhar reflexivo e criterioso, no sentido de que o simples fato de o estado e/ou município ter salas de EJA na(s) instituição(ões) escolar(es), por exemplo, não significa que estão garantindo o acesso à educação aos jovens, adultos e idosos. Há a disponibilidade, o que já é um passo significativo, entretanto, é necessário pensar em como se dá essa dinâmica da oferta. O contexto da oferta é planejado com consciência e intencionalidade? Há iniciativas de divulgação e conscientização? Se há, quais meios são utilizados, pensando especialmente nas singularidades do seu público?

Como já discutido anteriormente, existe um quantitativo expressivo de pessoas com baixa escolarização nas zonas rurais. Nesse sentido, como é pensada a garantia da oferta para esses sujeitos? Como a informação chega até eles? Ou ainda, um quantitativo significativo da classe popular, sem escolarização, não lê. Como se garante a oferta da educação para eles? Então, a questão da oferta envolve reflexão e planejamento.



São ponderações importantes, pois garantir algo – a educação, no caso deste estudo – é se responsabilizar e esgotar todas as possibilidades, para que os jovens, adultos e idosos das classes populares tenham conhecimento dessa oferta e que esse direito chegue até eles. O que se compreende é que a oferta de educação para todos se reveste de democracia e, na realidade concreta, não há oferta e acesso à educação verdadeiramente democrática; o caminho a percorrer, no sentido da democratização da educação, é longo e árduo.

Mas os desafios não acabam, depois que o sujeito da EJA tem acesso à educação, na verdade, a complexidade aumenta, para que se garanta a permanência desse aluno na escola. Permanência, “ato ou resultado de permanecer; estada; Condição de permanente; que perdura; duradouro; contínuo, ininterrupto” (BECHARA, 2012, p. 977).

A garantia da permanência do aluno na escola também é prevista nas políticas públicas para a EJA, como na CRFB e na LDB (BRASIL, 1988; 1996). A questão da permanência escolar dos sujeitos das classes populares compreende elementos de nível político, econômico, social, pedagógico e até físico-emocionais dos jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, exige-se uma “leitura de mundo” de toda essa conjuntura e consciência de práxis, uma ação reflexiva, por meio do movimento de ação-reflexão-ação, para o planejamento de um conjunto de práticas, visando a transformação da realidade dos alunos, bem como a garantia de sua permanência na escola.

A permanência escolar do aluno da EJA é comprometida por diferentes fatores, internos e externos à escola. Em relação aos aspectos internos, envolve ausência de currículo específico para a modalidade; práticas pedagógicas desmotivadoras e descontextualizadas da realidade do aluno; ausência de formação inicial e continuada aos profissionais da educação; e ausência de flexibilidade de horários escolares. Entre os fatores externos, estão o cansaço decorrente de jornadas de trabalho longas e exaustivas; a distância do trabalho à escola ou da casa à escola; a ausência de meios de transporte para a escola; e as obrigações profissionais e familiares.

Todos os elementos mencionados até aqui relativos às causas da não permanência dos alunos nas salas de EJA são aspectos de ordem histórica, política, social e econômica, que estão velados, mas são princípios de uma sociedade hierárquica e opressora, na qual os indivíduos da classe popular não possuem seus

direitos ao acesso e permanência escolar garantidos, sendo forçados a evadir da escola.

Conforme Cruz e Cruz (2016), a evasão na EJA é um complexo fenômeno social que atravessa as salas da modalidade, e os motivos associados a ela vão muito além do próprio aluno. Conforme Mileto (2009), a EJA possui como uma das suas características mais marcantes e negativas o elevado número de alunos que desistem antes de completar a etapa da escolaridade em que estavam matriculados, “As estatísticas sobre os percentuais de evasão na EJA comprovam de forma incisiva e dramática essa realidade” (MILETO, 2009, p.10).

De acordo com o dicionário da Academia Brasileira de Letras, evasão é “ato ou efeito de evadir; fuga, escapada; [...] largar sem pensar em voltar; abandono, desistência” (BECHARA, 2012, p. 557). Esse fenômeno de abandono escolar é um desafio para os especialistas e agentes envolvidos na educação, ao mesmo tempo, representa prejuízo para o desenvolvimento pessoal, social, político, econômico e profissional dos indivíduos. De acordo com Azanha (1987), as motivações da evasão escolar são relativas a problemas econômicos, financeiros, políticos e culturais. Nessa continuidade, os dados do IBGE trazem algumas considerações que validam o posicionamento do autor.

No Brasil, o abandono escolar é acentuado na transição da etapa do Ensino Fundamental para o Médio, passando de 8,1% de abandono aos 14 anos; para 14,4% aos 15 anos. Sendo evidenciando ainda mais a partir dos 16 anos, chegando a atingir 18% aos 19 anos ou mais, conforme os dados da PNAD (IBGE, 2019). Os principais motivos para a evasão escolar, aqueles mais apontados, foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) (IBGE, 2019).

Em relação aos fatores relacionados ao contexto extra escolar, estão as tensões provocadas pela conjuntura política e social do país, aspectos sociodemográficos e econômicos, os quais influenciam o destino educacional desses sujeitos. Assim dizendo, esse sujeito se depara com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho devido a diferentes responsabilidades que têm, desde familiares até profissionais.

Esses aspectos que são evidenciados no levantamento das motivações da evasão escolar manifestam os desafios para muitos sujeitos de permanecer na escola, em que diversas circunstâncias provocam contradições entre os tempos sociais e os

tempos das escolas, por consequência, geram desmotivação e abandono escolar (ARROYO, 2011a).

Apoiando as discussões nessa perspectiva, Aquino (1997) também relaciona a evasão escolar com questões de ordem social, política, cultural e acrescenta, ainda, o aspecto pedagógico. Nessa esfera, encontram-se as motivações intraescolares, os processos e práticas que ocorrem no interior das escolas, estes podem fomentar o afastamento desses sujeitos dos ambientes escolarizados, influenciando, inclusive, de forma determinante o sucesso ou fracasso do processo ensino aprendizagem (CANAL MINAS SAÚDE, 2014a).

Os educandos que evadem da escola, para além de fatores extra escolares, são impulsionados por uma trajetória, muitas vezes, marcada por insucessos acadêmicos e experiências mal sucedidas. Deparam-se com metodologias inadequadas, carência de currículo apropriado, uma prática pedagógica que omite as experiências de vida dos educandos e suas particularidades históricas, econômicas e sociais. Em outras palavras, um ensino que intensifica

o paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas [que] só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação ao sistema regular, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo (ANDRADE, 2004, p. 3).

A hipótese é que a principal razão para a cobertura escolar muito pequena e os altos índices de evasão escolar associa-se à oferta de uma educação muito pouco apropriada, tanto do ponto de vista de como é organizada, quanto dos conteúdos escolares para atender às necessidades educativas e diversidade do público.

De acordo com Paiva (1983), o trabalho com a uniformidade de propostas está muito agregado às formas como as redes estruturam o sistema escolar, abandonando a possibilidade de considerar a unidade de princípios, objetivos e entendimentos, acabando com toda a riqueza que a EJA tem enquanto modalidade de ensino, de um fazer pedagógico diferente. A causa disso se encontra no controle que as secretarias exercem sobre as redes de ensino, limitando os avanços que a EJA poderia dar com propostas pedagógicas, metodologias, recursos e currículos diferenciados, atendendo às demandas dos jovens, adultos e idosos, conseqüentemente, atraindo o discente à escola.

É muito comum se deparar com escolas que ofertam a modalidade EJA que segue currículos similares aos de crianças e adolescentes, pouco adequados às

demandas e expectativas dos jovens, adultos e idosos que, em geral, já ingressaram no mercado de trabalho, possuem responsabilidades financeiras e familiares e têm uma bagagem de vivências e perspectivas de vida presente e futura. Nesse sentido, a EJA precisa ser mais empática, estruturar-se para atender às necessidades e expectativas de aprendizagens, favorecendo um ambiente acolhedor em que as relações professor, aluno e grupo sejam afáveis, caso contrário, o discente se afasta da escola.

A forma como o professor planeja suas aulas, age e se comunica com os alunos está muito relacionada ao processo de formação docente que, muitas vezes, encontra-se precarizado, especialmente quando o foco é a modalidade EJA. Em 2018, foi feita uma investigação<sup>3</sup> nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo e do Paraná, com o objetivo de analisar como ocorre a formação inicial de professores para EJA e constatou-se que:

A formação docente para a modalidade EJA, ainda não adquiriu espaços bem definidos nas instituições de nível superior, dessa forma torna-se necessário o redimensionamento das matrizes curriculares, a fim de adequá-las as políticas educacionais brasileiras e garantir uma formação docente condizente às necessidades do discente jovem, adulto e idoso. É improvável haver ensino-aprendizagem com embasamentos teóricos e didático para crianças, os quais acabam por afastar o alunado da EJA (SOUZA; SCORTEGAGNA, 2020, p. 12).

Para além desse aspecto mencionado acima, sabe-se que a classe docente vivencia constantes desafios, como diferentes tipos de alunos em uma sala de aula; novas tecnologias e metodologias sendo implementadas continuamente; excesso de processos de gestão; necessidade de diversificação de atividades; e, principalmente, a desvalorização profissional. Todos esses elementos contribuem para a baixa auto estima dos professores em sua atuação em sala de aula, pois são cobrados de forma intensiva, com sobrecarga de atividades, atribuições que não condizem com a forma como são tratados nos aspectos financeiros, éticos, políticos, emocionais e sociais.

A EJA está imersa na realidade agressiva que Freire (1980; 1992; 1997; 2005) tanto menciona em seus escritos, quando reproduz diversas desigualdades sociais. Os indicadores de analfabetismo e baixa escolaridade constituem percentuais contraditórios, já que há um grupo bastante numeroso de pessoas fora da escola, ao

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento sobre a investigação mencionada, sugere-se a leitura na íntegra do artigo *A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos*, de Scortegagna e Souza (2020). Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/910>. Acesso em: 18 abr. 2023.

mesmo tempo em que há uma redução de matrículas na modalidade EJA. São elementos que apontam a modalidade compenetrada em uma realidade injusta e desigual, em que uma classe predomina sobre a outra: as demandas sociais, familiares e profissionais impulsionadores da evasão escolar; a descaracterização da EJA enquanto modalidade; o desenquadro de práticas pedagógicas; os aspectos históricos de escassez do direito à educação para todos; e a ineficiência de políticas públicas educacionais.

Historicamente e politicamente, pensar e discutir a escolarização do povo sempre foi um desafio e o tem sido até os dias de hoje (2023). Ainda que esforços tenham sido empreendidos no transcorrer dos anos e a educação seja assegurada como direito fundamental, com o compromisso de se concretizar ao longo de toda a vida humana, a educação para os oprimidos – compreendida aqui como sendo a EJA – passa por constante luta contra a falta de compreensão e reconhecimento social, especialmente, em decorrência de um contexto histórico, por muitas vezes obscuro, de avanços, seguidos de retrocessos, e marcadamente de ineficiência e ausência de políticas públicas educacionais.

Dessa maneira, com o intuito de ampliar as discussões e o entendimento relativo à conjuntura que envolve a EJA, no tópico seguinte, discute-se aspectos de ordem histórica, política e social da modalidade.

### 1.3 Aspectos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O uso corrente do termo “política” manifesta variações de sentidos, resultado das diferentes fases históricas do Ocidente. Na concepção clássica, política deriva do adjetivo pólis (*politikós*), cuja referência é a cidade, tudo que diz respeito a ela, o que é urbano, civil, público e social. Alguns filósofos se destacam, ao trazerem contribuições para a discussão da temática.

Platão (427-347 a.C), por exemplo, em suas obras *A República* e *Político*, manifesta o fundamento político em que se idealiza uma cidade onde somente os homens preparados poderiam decidir assuntos de caráter político, os quais seriam escolhidos por sábios competentes, os filósofos. O homem tido como comum não teria as competências para cumprir a tarefa, pois estaria envolvido com os problemas do cotidiano (ARANHA; MARTINS, 1992).

Aristóteles (384-322 a. C), discípulo de Platão, em sua obra *A Política* faz discussões a respeito da natureza, das funções e divisão do Estado e as formas de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Para o filósofo, “o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade [...] o homem só, entre os animais, tem o dom da palavra; a voz é o sinal da dor e do prazer” (ARISTÓTELES, 2009, p. 16). Um dos aspectos essenciais ao ser humano é o convívio com os mesmos de sua espécie, essa partilha é principal para sua condição humana.

Para Aristóteles, a importância da política se dá em razão de ser a responsável por organizar a sociedade, para que a finalidade virtuosa do ser humano fosse alcançada, a felicidade. Segundo o filósofo, todos os homens são livres e possuem iguais condições para definir o melhor para a vida em sociedade, por meio do diálogo (CHALITA, 2004).

Bobbio (1982) revela que houve uma transição no sentido do termo que se refere ao “conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo ‘político’, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 7). Durante séculos, o termo política significou um campo de estudos do âmbito das atividades humanas combinado às coisas do Estado.

Na modernidade, a política remete, essencialmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de qualquer maneira, é atribuída ao Estado moderno capitalista ou deste provém. Dessa forma, o termo política se articulou ao do poder do Estado, em “atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 7).

De Hobbes a Hegel (apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), o pensamento político moderno considera o Estado em oposição ao “estado da natureza/sociedade natural”, caracterizando-o como o ponto decisivo da vida coletiva dos seres humanos, no momento em que as forças desregradadas, os instintos, os egoísmos e paixões predominam ao reino da liberdade regulada. “O Estado é compreendido como produto da razão, ambiência social marcada pela racionalidade, única na qual o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão, ou seja, de acordo com sua natureza” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

Marx (apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), em sua obra *O Capital*, define o Estado como “violência concentrada e organizada da sociedade”. Em sua concepção, o Estado é expressão das contradições das relações de produção que se situam na sociedade civil, são elas que delimitam e determinam suas ações.

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade - e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, com um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

As políticas públicas são geradas pelo Estado e possuem uma função na sociedade e, para o Estado capitalista, sua importância está aplicada na função especialmente estratégica. Segundo Azevedo (2001), cada setor que organiza a sociedade moderna – transporte, saúde, educação, moradia, saneamento, segurança e outros – possui uma dinâmica para existir e, desta, manifestam-se diferentes problemas que demandam soluções, resultando na formulação e aplicação de políticas públicas.

Molina (2013) menciona que as políticas públicas representam formas de o Estado agir na sociedade, por meio de iniciativas que objetivam materializar os direitos sociais e constitucionais. Para Jobert e Muller (1987 apud HOFLING, 2001), política pública significa o “Estado estar em ação”, desenvolvendo projetos, programas e ações para os diferentes setores da sociedade, com o intuito de responder às demandas que surgem. Nesse viés, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, envolvendo tomadas de decisões.

O Estado age na sociedade por meio das políticas públicas, que estão materializadas mediante iniciativas, carregadas do discurso, de promoção de direitos sociais, igualdade, equidade, democracia e outras narrativas, mas não se pode velar os olhos e esquecer que

[...] a noção de política pública deve incluir todas as ações do governo – e não apenas as intenções estabelecidas pelos governos ou pelos seus funcionários. [...] Nós devemos considerar a não-ação do governo – o que o governo escolhe não fazer – como política. Obviamente, a não-ação pode ter tanto impacto sobre a sociedade quanto a ação governamental (DYE, 1972 apud AZEVEDO, 2001, p. 20).

Essa reflexão do autor é extremamente importante para a compreensão de que a omissão do governo diante de alguma demanda também deve ser considerada como política. As iniciativas ou omissões do Estado capitalista são seriamente calculados e estratégicos. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), por um lado, revelam traços próprios da ação de um Estado submetido aos interesses gerais do capital, visando garantir e ampliar os meios de dominação e controle social. Em contrapartida, o Estado não pode sinalizar que admite uma classe em detrimento de outra, não pode se descomprometer com as distintas forças sociais em confronto.

Logo, as políticas públicas, em especial as de nível social, são difundidas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Ou seja, são estrategicamente aplicadas no fluxo dos conflitos sociais, comunicando a capacidade de o governo em administrar e gerenciar as tomadas de decisões, “Capacidade que burocratas contemporâneos têm o hábito de chamar “governança” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

As políticas públicas do âmbito educacional, mesmo muitas vezes expressando feito humanitário e promissor, articulam sempre as contradições, e isso não é uma eventualidade. A seguir, veremos que a educação – especialmente a EJA, no que diz respeito às políticas, iniciativas, projetos, programas e garantia de direitos – é fragilizada. Existiu e existem políticas com um discurso democrático e humanizante, entretanto, são ineficientes e insuficientes.

Ao revisitar sua trajetória histórica, política e social, a EJA é marcada pela descontinuidade e desarticulação de ações, para além da ausência de políticas públicas educacionais específicas para um campo que compreende milhões de pessoas analfabetas ou não escolarizadas.

Historicamente, foram vários movimentos, campanhas e programas com vistas à redução do analfabetismo e aumento da escolaridade de grande parcela da população brasileira, os sujeitos das classes populares, trabalhadores, pobres, pardos e negros. Entretanto, foram iniciativas que visavam a superação da posição de subdesenvolvimento do país, mas que nem sempre conseguiram realizar aquilo que propuseram. Foram “ações emergenciais, descontínuas e descompromissadas” (SILVA, 2022, p. 18), que não colocavam em evidência o desenvolvimento integral do sujeito, pelo contrário, foram motivadas por interesses políticos e econômicos.

Conforme Paiva (2003), a história da educação brasileira evidenciou os discursos da elite que dominava os setores econômicos e políticos; conceder o direito à educação às classes populares representava uma ameaça para as estruturas no



poder. Ao mesmo tempo, para o setor industrial, a baixa escolaridade refletia em atraso do desenvolvimento industrial do Brasil. Esse contexto de objeção ao país gerou programas e campanhas que visavam, no mínimo, alfabetizar os sujeitos.

Dentre as primeiras iniciativas oficiais em território nacional, segundo Paiva (2003), encontram-se: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958; a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), em 1963; o Programa de Emergência, em 1963; o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967; e a Fundação Educar, em 1985.

Sabe-se que as diferentes iniciativas destinadas a reduzir o analfabetismo de jovens e adultos não resistiram, não conseguindo enraizamentos nos sistemas públicos, como Paiva (2003, p. 14) destaca: “a história da EJA no Brasil foi constituída como história de experiências”. Avalia-se que as ações “aligeiradas e descontínuas”, apenas para solucionar o problema do analfabetismo, como eram encaradas, não tinham o interesse em formar cidadãos críticos e autônomos, mas, sim, em diminuir os índices acentuados, contribuir para a produção, conseqüentemente, para o desenvolvimento e industrialização do país e, além disso, ampliar as bases eleitorais. Ou seja, tratava-se de formação para o trabalho e alcance de interesses, não de desenvolvimento integral.

Historicamente, a EJA tem sido conduzida sob um viés utilitarista, compensatório e descontínuo. Entretanto, no campo da EJA, a partir dos meados da década de 1990, emergem novos acontecimentos, em que a modalidade se torna o foco principal (SILVA, 2022).

Um grande marco para a EJA foi a homologação da LDB, Lei n 9.394/1996 (LDB), pois viabilizou-a como uma modalidade da educação básica, postulando uma reconfiguração do campo da EJA (ARROYO, 2008), tendo em vista que trouxe a esperança de superar as concepções de aligeiramento, compensação e supletivo de escolarização.

Em seu artigo 4º, a LDB, garante o direito à educação, o acesso público e gratuito àqueles que não concluíram os estudos na idade própria. O texto menciona ainda a oferta de uma educação estruturada de acordo com as particularidades da modalidade, atendendo às necessidades e disponibilidades do jovem, adulto e idoso, e garantindo o acesso e a permanência desse aluno na escola. Na seção V, exclusiva

para EJA, nos artigos 37 e 38, mais uma vez, assegura-se oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características dos discentes, seus interesses e condições de vida (BRASIL, 1996).

Constata-se que a LDB assume a EJA como pertencente à Educação Básica nacional, normatizando sua responsabilidade com o desenvolvimento integral humano do sujeito e renunciando-a como mero projeto de governo ou como conjunto de ações pontuais de alfabetização e elevação da escolaridade. Para Haddad e Di Pierro (2000), a LDB significou visibilidade para discutir formas de garantir os direitos previstos na CRFB, verificar o papel da educação em cenários políticos e históricos e refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos da EJA.

Garantir a formação integral humana é mobilizar todas as potencialidades do sujeito para o alcance do *ser* mais, formando cidadãos críticos, autônomos, humanizados e livres das amarras da injustiça e opressão (FREIRE, 2005). Estar inserido no âmbito escolar ou na sociedade e saber da existência de uma cultura não significa que o sujeito pertence a esses espaços e se apropria deles para atingir seu desenvolvimento em potencial de forma integral.

Soares (1999) afirma que, nos últimos anos, houve uma quantidade expressiva de eventos em nível nacional e internacional discutindo a EJA:

Constam dessa intensa e variada agenda a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), o Encontro de EJA da América Latina e Caribe, o Encontro de EJA do Mercosul e Chile, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98 e Rio de Janeiro/99), o COLE (Congresso de Leitura do Brasil) e os encontros anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). É também desse período o surgimento dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 1999, p. 1).

Para além destes, Silva (2022) ressalta a Conferência de Educação Para Todos, empreendida em Jomtien, que discutia a EJA pelo viés das políticas públicas como direito humano; o advento de Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no Brasil; os movimentos de Encontros Nacionais de EJA (ENEJA); e a criação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Mesmo com todas essas iniciativas, a modalidade EJA continuou omissa no âmbito das políticas públicas efetivas, subsistindo na exclusão.

Nesse contexto de exclusão, “a organização da sociedade civil, por meio dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, ganha expressão em todo território

Nacional. Os Fóruns de EJA surgem como movimento de resistência e luta em favor do direito à educação, para jovens e adultos [...]” (SILVA, 2022, p. 22).

Os Fóruns de EJA inauguram no Brasil em 1996, tendo como princípio as reuniões locais e nacionais, organizadas pela UNESCO, na preparação da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceria em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Por meio dos encontros, verificou-se necessidade de mobilizações entre todos, diante da dispersão de ações em que as instituições se encontravam, com ausência de coordenação para uma política pública na área, para além da falta de informação sob as óticas pedagógica, financeira e legal, ou seja, oportunizando espaço de troca de experiências e construção de parcerias (FÓRUNS EJA BRASIL, 2022).

De acordo com Silva (2022, p. 23-24), “os fóruns de EJA, durante algum tempo, especialmente nos governos Lula e Dilma (2003-2016), foram bastantes atuantes em prol de políticas públicas para a EJA [...] hoje, encontram-se com pouca mobilização em virtude de uma política negacionista e sem proposta para a modalidade”.

Após a década de 1990, com a LDB e demais acontecimentos mencionados até aqui, as discussões em torno da EJA se intensificam e, no ano de 2000, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE / CEB 01/2000 (BRASIL, 2000a) que, em seu Parecer CNE / CEB n 11 /2000 manifesta a concepção de EJA como “um modo de existir com característica própria”, devendo considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e seguir a perspectiva de “equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000b, p. 26).

Em 2002, a EJA passou a ter outra iniciativa para obtenção de certificado, para além do exame supletivo previsto na LDB, o conhecido Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA<sup>4</sup>). É um exame que

---

<sup>4</sup> O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi realizado pela primeira vez em 2002 para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. O Encceja é realizado pelo Inep em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja (BRASIL, 2023b, online). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 18 abr. 2023.

avalia as aptidões, competências, habilidades e saberes dos discentes, para certificá-los como concluintes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

No ano de 2004, os direitos expressos na CRFB e, mais tarde, na LDB vigente e outros documentos oficiais, mostravam-se ainda um grande desafio a ser conquistado, nesse sentido, com as discussões afloradas acerca da garantia de direitos para população negra e carente, direito a educação pública e gratuita para todos, inclusive para jovens, adultos e idosos analfabetos, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECAD, posteriormente SECADI).

A SECADI foi criada para responsabilizar-se por demandas postas por movimentos sociais e também pelas secretarias do MEC, comprometendo-se com políticas e programas vinculados a essas reivindicações. As especificidades destacadas eram o campo das relações étnico-raciais, da EJA, Educação do Campo, das pessoas com deficiência e Educação à Distância.

Os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) buscam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Assim, voltam-se para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da articulação institucional para a implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes aos públicos e temáticas da Secretaria (BRASIL, 2023a; online).

Do ponto de vista da garantia dos direitos, em especial para a EJA, a SECADI representou um grande avanço, dando visibilidade para esses sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional, historicamente. Entretanto, em 2016, com a educação sob ataques, as estruturas opressoras de posicionamento neoliberal e conservador extinguiram-na, desconsiderando todo o caminho de luta e garantia de direitos percorridos até então.

Instituiu-se, em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROJOVEM oportunizou a conclusão e certificação da etapa do Ensino Fundamental atrelados à formação profissional inicial para os sujeitos de 18 a 29 anos. O PROEJA contribuiu para a reintegração do jovem que

possui 18 anos ou mais ao processo educativo dos níveis Ensino Fundamental e Médio, articulado com qualificação profissional inicial e nível técnico.

Nos primeiros anos de sua implementação, o PROEJA fortaleceu o vínculo dos jovens e adultos nas escolas pertencentes ao programa. No entanto, assim como iniciativas anteriores, depara-se com constantes desafios, entre eles estão: oferta de vagas reduzidas; formação docente; proposta curricular; e evasão. No ano de 2011, a situação se agravou ainda mais, quando o governo federal barrou os investimentos de ordem técnica e financeira, ameaçando sua continuidade, o que resultou, mais tarde, em seu remanejamento para Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Lei n 12.513/11 (BRASIL, 2011).

Em 2007, ocorreu a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que incluiu as matrículas da EJA na previsão de recursos, pela Lei n 11.494/07 (BRASIL, 2007). Ainda no mesmo ano foi instituída a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos. Em 2010, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos foi muito importante para o campo da EJA, uma vez que sua proposta era reunir representantes dos diferentes setores da sociedade, dos estados brasileiros, para debater e estabelecer uma agenda de compromissos pela educação, comprometendo-se com metas para a EJA. Entretanto, é mais uma iniciativa sem sucesso e interrompida.

Em 2009, o Brasil foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), que tinha o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a EJA. Foi estruturado um documento antecedente, para a participação do país na respectiva Conferência, fazendo uso dos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (IBGE, 2006), que revelou:

[...] apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (BRASIL, 2006, p. 17).

Compreendido isso, surgem questionamentos a respeito do que foi feito com esse diagnóstico. Quais iniciativas foram planejadas, a partir da participação em diferentes mobilizações que colocavam em pauta a EJA? Quais propostas há para se superar o contexto de desigualdades educacionais e sociais, uma vez que na última década se presencia expressivas rupturas, eliminação ou pausa de programas direcionados à EJA?

Percorrendo esse universo da EJA, alguns aspectos foram marcantes. Os documentos oficiais revelam a garantia de direitos à educação básica, previstos na CRFB e na LDB, entretanto, existem indicativos e dados estatísticos que anunciam os números de analfabetos e baixa escolarização no Brasil; as motivações de abandono escolar, indicativos históricos e sociais que denunciam as injustiças e discriminações dos sujeitos que não concluíram os estudos, ou seja, há um distanciamento muito grande entre o que está normatizado e o que se pratica. As estimativas seriam fundamentais para o Ministério Público e para as secretarias, no sentido de apresentar a realidade concreta, para que se articulassem e planejassem ações significativas para a superação ou, ao menos, minimização desse contexto de injustiça e desigualdades, mas não é desse modo. Nos últimos anos, a EJA permanece em uma estagnação, com ausência de iniciativas e políticas públicas efetivas.

Pensar e discutir a EJA sempre foi um desafio e tem sido até os dias de hoje (2023). Ainda que esforços sejam empreendidos com o transcorrer dos anos, e que a educação seja assegurada como direito fundamental, com o compromisso de se concretizar ao longo de toda a vida humana, a EJA, enquanto modalidade de ensino, passa por constante luta contra a falta de compreensão e reconhecimento social, perpassando grandes impasses.

Apesar das controvérsias que perduram há muito tempo, é necessário manter a esperança por momentos melhores e continuar mobilizando esforços, ampliando as discussões no campo da EJA, investindo em pesquisas, denunciando as mazelas que envolvem a modalidade e disseminando os conhecimentos do campo, buscando conscientizar a sociedade, especialmente os oprimidos, por meio de uma educação libertadora, pois é através dela que pode haver conscientização e, conseqüentemente, as transformações que se almejam. É por meio dela que se constroem e reconstroem constantemente os sujeitos, pessoas melhores, verdadeiros seres humanos, no pleno sentido da palavra, humanos e humanizados (FREIRE, 2005).

A EJA ultrapassa as questões educacionais. Falar da EJA é, sobretudo, falar de uma modalidade que prioriza o sujeito, simultaneamente beneficiando a inclusão social e o despertar de uma esperança de *ser* mais:

[...] esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, apud CABRAL, 2015, online).

Da perspectiva de Freire, é essa esperança que precisa fazer parte do universo da EJA, ou melhor, do universo de todos os sujeitos que estão envolvidos com a modalidade, nas diferentes atuações, mas, em especial, dos docentes e discentes. Esperança do verbo *esperançar*, buscar a formação integral humana, ser capaz de refazer a si próprios e o mundo, desconstruindo as mazelas das estruturas opressoras, estas que querem que os sujeitos permaneçam em um constante *esperar*.

A EJA precisa abraçar a educação libertadora, reconhecer, de forma verdadeira, a educação como direito humano fundamental e que permite a formação de jovens, adultos e idosos críticos, autônomos e ativos frente à realidade em que vivem. Ser um espaço de inclusão social é seu compromisso e responsabilidade para com os sujeitos que foram impedidos de iniciar ou concluir seus estudos.

Encontrar meios para diminuir o número de afastamento escolar, atenuando o analfabetismo e a baixa escolaridade tem sido um dos maiores desafios enfrentados pela educação. Dentre as motivações, destacam-se questões de âmbito social (trabalho, pobreza, responsabilidades financeiras e familiares) e também a falta de interesse.

As estruturas governamentais precisam se mobilizar, traçar estratégias e planejar iniciativas que, além de garantir o acesso à educação, garantam a permanência desse jovem, adulto e idoso na escola. Entretanto, comprometendo-se em efetivar na prática o que é normatizado e, ainda, estruturar de forma consciente as ações pretendidas, para que não seja mais uma iniciativa fracassada.

Em relação ao abandono motivado pela falta de interesse, julga-se necessário uma escola mais atrativa, no sentido de ser assertiva, organizar-se de forma a atender objetivamente e concretamente a realidade dos jovens, adultos e idosos.

Deve-se levar em conta a realidade dos discentes (especialmente quando o assunto é a EJA) para planejar estratégias, metodologias e temáticas para o ato

educativo, selecionando aquilo que é mais adequado para a mediação do conhecimento, visando estimular as capacidades críticas e as potencialidades dos sujeitos, mostrando-lhes que são capazes de se desenvolver em sua plenitude. A educação sempre estará em constante construção e exige conscientização das partes envolvidas.

Ao que parece, transitando pela concepção de EJA como está organizada, perpassando aspectos pontuais de sua trajetória histórica, política e social, aliada aos índices da educação brasileira, não seria conveniente favorecer a formação dos oprimidos, pois isso significaria homens e mulheres esclarecidos, conscientes das perversidades históricas, políticas e sociais, significaria a formação de sujeitos críticos e dispostos a se mobilizarem por seus direitos, buscando a justiça e consolidação da democracia.

É uma prática educativa com esses princípios de superação da ingenuidade pela conscientização, dos sujeitos das classes populares, educandos da EJA, que se admite neste estudo. Portanto, para ampliar as discussões e a compreensão sobre essa perspectiva de educação, no próximo capítulo, evidencia-se a proposta pedagógica progressista libertadora, desenvolvida pelo educador Paulo Freire, à qual nos filiamos.



## CAPÍTULO 2 – A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO

O presente capítulo está organizado em duas seções, nas quais se pretende ampliar as discussões sobre a EJA, utilizando Paulo Freire como interlocutor, trazendo sua epistemologia crítica, seu método de alfabetização de adultos, e concepções teóricas e práticas a respeito do ato educativo para dialogar com a concepção e função social da EJA. Busca-se desvelar a realidade concreta da modalidade, visando a conscientização dos profissionais, em exercício ou formação, para atuação na EJA, sinalizando a responsabilidade e o papel do ato educativo na vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O compromisso é conhecer, tomar consciência para transformar a realidade e não contribuir para a manutenção das desigualdades.

### 2.1 A luta constante na busca pela vocação de *ser* mais

O ser humano é um ser inacabado e, quando se torna consciente dessa inconclusão, dá início a um movimento permanente de busca por uma vocação ontológica de *ser* mais. Seria uma controvérsia enorme se sucedesse de outra maneira (FREIRE, 2005). É essa visão de inacabamento e de constante busca por *ser* mais que precisa fazer parte da consciência das crianças, jovens, adultos e idosos.

Ao ingressar ou retornar à escola, os jovens, adultos e idosos são motivados por alguma causa, isso é fato. Podem ser motivações de nível pessoal, profissional, familiar, ou outro, mas, inconscientemente para alguns, trata-se da percepção do inacabamento e do processo de busca por melhores condições (*ser* mais) dando sinais de existência. No quadro 1, apresenta-se as motivações dos educandos da EJA ao retornar à escola:

Quadro 1 – A busca pelo *ser* mais, sonhos de educandos da EJA

(continua)

| Aluno | Qual o seu maior sonho com o retorno à escola?  |
|-------|---|
| A     | “[...] quero tirar minha <u>habilitação</u> e quero trabalhar de gari, fazer o <u>concurso público</u> e ser gari ou jardineira”. |

Fonte: Organizado pela própria autora, com base na pesquisa de campo realizada neste estudo (grifos da autora).

Quadro 1 – A busca pelo *ser* mais, sonhos de educandos da EJA

(conclusão)

|   |  |
|---|--|
| B | <p>“Sou pedreiro e meu sonho é <u>aprender a ler bem para ver o mundo de outra forma</u>, né? Chegar na cidade, você conhecer, você chegar numa loja e saber o que está vendo. Porque <u>sem leitura</u> você <u>enxerga</u>, mas você sabe que <u>não entendeu</u>. Graças a Deus eu trabalho muito bem de pedreiro, a turma fala né?! Mas <u>farta o estudo</u>. Estudo que tá fartano. Cansativo é né?! Que a gente numa idade dessa, estudar, tem que <u>ter muita força de vontade</u>. Força de vontade. A gente chega aqui, a gente vê pessoa mais véia que a gente estudando também, dá força pra gente, a gente acha que <u>nunca é tarde</u>”.</p> |
| C | <p>“[...] Meu sonho ‘tudo’ a vida era <u>conhecer a escola</u>, né? Eu não conhecia. A vida inteira trabalhei na roça, o pai nunca colocou eu na escola. Eu queria muito sabe? <u>Queria muito estudar</u>. Estou muito feliz de estar aqui. Sou só eu e meu marido em casa e <u>agora eu tive a oportunidade</u>. Graças a Deus estou realizando meu sonho né? Tá só no começo né? Eu entrei no mês de agosto [2022]. O meu marido conhece a escola, mas foi muito pouquinho, mas ele não quer estar aqui”.</p>   |
| D | <p>“Meu sonho é <u>aprender a ler</u>, para <u>tirar carta</u>. Eu <u>não sabia nem meu nome</u>, agora eu já sei, meu RG, tudo. Eu achava que eu não ia aprender, mas graças a Deus...”.</p>  |

Fonte: Organizado pela própria autora, com base na pesquisa de campo realizada neste estudo (grifos da autora).

Na busca por *ser* mais, segundo Freire (2005), o sujeito está suscetível à distorção, e ser menos, alcançando a desumanização, não a humanização. A primeira é passível de ocorrer na busca pela segunda, mas o grande desafio do indivíduo em passar pelo mundo é exatamente o combate constante e permanente em buscar a vocação de *ser* mais:

[...] vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ‘*ser* mais’. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém,

destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores a esta, o 'ser menos' (FREIRE, 2005, p. 32).

Os jovens, adultos e idosos analfabetos, sem escolaridade, vivem de diversas formas a acentuada vocação de ser menos, em desvio de *ser* mais, são impedidos pela pobreza, baixa escolaridade, pelo analfabetismo, excesso de trabalho ou, muitas vezes, pelo desemprego, pela falta de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade e aos bens culturais, desta maneira, encontram-se imersos na engrenagem da estrutura dominadora, que aliena, oprime e rouba sua liberdade e humanização.

Daí a necessidade de superar a situação opressora. Isso requer que se enxergue o mundo por meio da tomada de uma consciência, para que a relação com ele não seja de submissão e, sim, uma relação de ação e libertação. “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque a não tem” (FREIRE, 2005, p. 37).

O constante combate entre a humanização e a desumanização, entre *ser* mais e ser menos, faz parte da trajetória histórica desse jovem, adulto e idoso analfabeto ou sem escolaridade. Em seu percurso, eles podem ter adquirido a consciência do seu inacabamento e procurado *ser* mais, entrando em confronto com as circunstâncias adversas que surgiram. Entretanto, estas foram mais fortes. Ou ainda, eles podem não ter adquirido a consciência, operando apenas para a manutenção de sua desumanização, logo, os sujeitos das duas possibilidades estão, frequentemente, na modalidade EJA.

Pensar a EJA é refletir acerca da autonomia humana, da liberdade e justiça. É preocupar-se com a vida, muito particularmente, daqueles que são penalizados e discriminados nas estruturas sociais, econômicas, políticas e históricas.

A educação tem um papel decisivo na vida dos jovens, adultos e idosos. É por meio de uma educação problematizadora, crítica e intencional, que se torna possível o despertar de uma consciência de si e da realidade concreta, com vistas à transformação. “Quanto mais o ser humano refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 25).

Mas qual consciência deve ser despertada nos educandos da EJA?

Freire (1980) ampara as discussões sobre consciência, quando menciona que há a consciência crítica e consciência ingênua. A primeira é a capacidade humana de pensar criticamente, ter um olhar sensível para com a realidade concreta, sendo capaz de reconhecer as verdadeiras causas dos problemas sociais, políticos e econômicos, que perduram historicamente. O sujeito conhece a realidade concreta, reflete sobre ela e age, objetivando a transformação e a superação das diferenças.

A consciência ingênua, ao contrário da crítica, não conhece a verdade sobre a realidade concreta, desconhece os problemas inerentes a ela. Não há flexibilidade, é passível de manipulação, dominação e alienação, contribui para a manutenção das estruturas opressoras.

Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem<sup>5</sup> faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (FREIRE, 1980, p. 30)

Essa relação espontânea do sujeito com o mundo não corresponde à consciência crítica, em razão de que esta excede o universo espontâneo, para se compreender a realidade de forma crítica, requerendo uma posição epistemológica autêntica. Para tal fim, é indispensável o ato de ação e reflexão, a práxis, refletir sobre a realidade, articular práticas que visem a transformação da realidade histórica, política, econômica e social.

Assim sendo, é um compromisso histórico e social para com os jovens, adultos e idosos viabilizar sua conscientização e reconhecimento como sujeitos que fazem e refazem o mundo, assegurando que passem de uma consciência inicial para uma mais elaborada, esta que dará visibilidade para a sua emancipação e meios para intervir na realidade.

---

<sup>5</sup> “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’ Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: ‘Todas vocês deveriam’ etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando ‘brincar’ com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (FREIRE, 1992, p. 64).

Os indivíduos veem o mundo por meio da consciência, logo, é necessária uma conscientização para que a relação das pessoas com o mundo não seja de submissão, mas de uma relação ação. Essa relação da consciência com a realidade é complexa e dialética, uma vez que para o sujeito intervir na realidade concreta é inevitável que ele esteja consciente dela e, simultaneamente, enxergue que ele também é influenciado por essa realidade.

Freire (1980) atribui à educação como prática da liberdade a missão de aproximar o sujeito da criticidade, “estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 30).

A educação é uma forma de intervenção no mundo e na EJA não é diferente, há uma responsabilidade social e política com o ser humano, requer-se comprometimento ético e político. Cabe à educação consolidar a vocação ontológica de *ser* mais nos indivíduos, necessitando-se assumir uma perspectiva libertadora para acionar a mudança, a transformação das estruturas que atacam a dignidade humana, impedindo a sua humanização.

Os agentes educacionais (profissionais da educação das mais diferentes funções), possuem dois caminhos, mover esforços para libertar os oprimidos ou manifestar uma falsa generosidade, permitindo a permanência da injustiça. “É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico” (FREIRE, 1995, p. 46).

Aí encontra-se a natureza política da educação. Todo ato educativo é carregado de intencionalidade e ideologias, especialmente os que anunciam ser neutros. A posição política pode ser declarada ou camuflada, mas não há neutralidade.

A intencionalidade envolve toda e qualquer educação, e a alegação de neutralidade quer esconder uma escolha política em favor da permanência de determinada estrutura. Em linhas gerais, a opção pelo discurso de neutralidade é uma escolha política!

A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. A política é uma prática totalizadora e diária que impregna e dá cor a tudo o que fazemos. Todos nós – cada um em seu trabalho – fazemos política permanentemente, mas o educador a faz de uma maneira privilegiada, já que o Estado coloca à sua

disposição um determinado número de futuros cidadãos para que os socialize, quer dizer, para que os politize (GUTIÉRREZ, 1998, p. 22).

A escola é um campo político, onde constantemente os sujeitos envolvidos no ato educativo tomam decisões, agem e comunicam conforme o posicionamento e ideologia que assumem. A instituição escolar é um importante agente social com papel político, devendo atuar como meio de contribuir com o aluno no seu desenvolvimento, enquanto cidadão crítico, capaz de transformar a realidade em que está inserido. E com as pessoas jovens, adultas e idosas esse posicionamento político, com vistas à libertação humana, não deve ser diferente, uma vez que a sociedade impõe a eles desafios diários, por não serem alfabetizados ou não terem concluído os estudos.

Libertar os oprimidos significa transformar a conjuntura real imposta e estruturar uma sociedade com bases culturais democráticas, de justiça social e respeito aos direitos humanos. Entretanto, essa libertação só ganha forças e pode vir a se consolidar pelo poder dos oprimidos e essa é a sua nobre tarefa humanista e histórica (FREIRE, 2005). Essa é a nobre tarefa dos educandos jovens, adultos e idosos.

O princípio da libertação dos oprimidos é a tomada de consciência, esta que antecede a conscientização. Nesse sentido, é através da consciência crítica que os jovens, adultos e idosos poderão conquistar autonomia e liberdade. É por meio dela que os caminhos para superar toda e qualquer situação de opressão ficam evidentes, e ainda, tornam-se mais claros os meios para superar a condição de ser menos, a desumanização (FREIRE, 1996).

O ato educativo é, sobretudo, transformar homens e mulheres, mostrar-lhes a força que possuem para lutar contra a opressão, desvelando suas capacidades intrínsecas de reconstruir a si e o mundo, tomando consciência sobre a realidade concreta. “A conscientização não é exigência para a luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo: em práxis libertadora” (FIORI, 2014, p. 87).

O público da EJA carrega, até os dias de hoje, a marca histórica de opressão, injustiça e desumanização. Assim sendo, para que conquistem sua libertação e humanização, é necessário que lutem contra essa realidade, e é por meio de uma pedagogia libertadora que isso se torna possível. A EJA deve envolver uma pedagogia crítica, um posicionamento político e almejar uma sociedade emancipada, assumindo sua tarefa de denunciar as estruturas que oprimem e revelar as perspectivas de transformação.

Educar é politizar, implica a tomada de decisões, rupturas, oposições ou aderências. Exige posicionamento, que requer escolhas que podem contribuir para a transformação da realidade ou para a manutenção do sistema excludente; que podem potencializar o sujeito ou ofuscá-lo.

É improvável pensar uma dissociada da outra, todo processo educativo tem uma intenção política. Desde o planejamento das temáticas e metodologias, o educador projeta o alcance de determinados resultados, estes que serão manifestados na vida dos discentes e na própria sociedade onde se encontram (ZITKOSKI, 2006).

Adotar um posicionamento político é complexo, demanda conhecimento verdadeiro de todas as estruturas que envolvem a sociedade e, para conhecer, é essencial inserir-se na realidade concreta. Exige a inserção crítica do marginalizado na realidade que o oprime, “[...] o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2005, p. 43).

Nessa colocação, Freire (2005) se refere a uma inserção subjetiva, que leva os sujeitos a apreenderem uma falsa realidade – a imaginária – esta que impossibilita a ação-reflexão sobre a realidade concreta, de modo a transformá-la.

Por essa razão, a educação torna-se a ferramenta essencial para aqueles que são oprimidos. Neste trabalho em questão, para os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ao conhecimento científico, uma vez que para os opressores não é interessante que os oprimidos estejam inseridos criticamente na realidade posta, pelo contrário, é o estado de alienação que lhes interessa e que os manterá no topo das estruturas.

Quanto mais o sujeito tiver meios para desvelar a realidade objetiva, mais ele se insere nela de forma crítica. Escapar das amarras das estruturas opressoras demanda força para adentrar nas mesmas, e isso só se efetiva por meio da práxis autêntica, ação e reflexão, que o conduzirá à transformação.

As transformações históricas ocorrem na dialética entre o mundo objetivo e o subjetivo, em outras palavras, nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as estruturas. Nesse viés, o sujeito é histórico e crítico, desde que seja capaz de olhar para si e para a realidade, ao mesmo tempo em que se distancia dela, para compreendê-la em sua totalidade. O sujeito é histórico e crítico quando supera a sua

condição ingênua, construindo a consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico (FEITOSA, 2014).

Os sujeitos que frequentam a EJA, embora não sejam alfabetizados ou não tenham a escolarização básica completa, são pessoas que já possuem uma bagagem de experiências advindas de suas vivências. Estas, por sua vez, consolidam uma visão sobre o mundo.

O impedimento de escolarizar-se não significa que esses sujeitos não detêm conhecimento, ao contrário, aí está um grande diferencial dessa modalidade de ensino, a diversidade de seu público (jovem, adulto e idoso) gera uma concentração de conhecimentos oriundos das ricas experiências particulares de cada um dos discentes. Nesse sentido, entra o papel mediador da educação escolar, do professor, em socializar e sistematizar esses conhecimentos empíricos, levando os alunos a problematizar e refletir criticamente sobre eles, negando-os, confirmando-os e/ou ampliando-os.

Dessa maneira, a educação libertadora instrumentaliza os sujeitos no exercício da práxis dialética, ao aprender a ler o mundo concreto em sua plenitude, compreendendo o significado das coisas. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que a base para a construção de qualquer conhecimento, visão de mundo e posicionamento político, é alicerçado na realidade vivida.

Ainda, mediante essa afirmação de Paulo Freire (1989), ler e escrever a palavra é consequência do sujeito que tem a experiência do mundo e está em contato com ele e possui condições para mudá-lo. Ler o mundo, posteriormente, ler a palavra, capacita ontologicamente homens e mulheres, não só na construção do conhecimento verdadeiro, mas também na produção e reprodução desse conhecimento.

O processo de apropriação do conhecimento tem início com a leitura do mundo. Ela implica em curiosidade, “[...] constante movimento de busca” (FREIRE, 2001, p. 8). A curiosidade pode ser ingênua, esta que irá gerar conhecimento, entretanto, é caracterizada pelo senso comum, concentrando-se na experiência em si, com ausência de criticidade. E a curiosidade pode ser epistemológica, metódica, criteriosa, que requer o exercício da dialética, ação e reflexão:

Ad-mirar, olhar para dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são separações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de



abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 1983, p. 44).

A curiosidade ingênua gera a consciência ingênua. O sujeito em contato com a realidade concreta capta conhecimentos acerca do mundo, dos fatos e da própria realidade, mas como mera constatação, o que não garante ser um conhecimento legítimo, uma visão autêntica sobre o mundo.

A curiosidade epistemológica está diretamente relacionada com a consciência crítica, ela é a verdadeira conscientização, a qual se almeja que os oprimidos alcancem. Em contato com o mundo, o sujeito constata elementos da realidade concreta, mas, para além, busca a razão de ser e, por meio da reflexão e ação, transforma e aplica esse conhecimento em sua realidade. Esse é o movimento da leitura do mundo e da conscientização.

O público da EJA, como anteriormente mencionado, no decorrer de sua vida, teve/tem experiências para com o mundo, adquiriu/re conhecimento a partir dessas vivências, mas é necessário avaliar até que ponto a leitura que esse sujeito faz do mundo, esse conhecimento, é legítimo e pode contribuir para a sua emancipação, libertação e humanização, bem como transformar a realidade concreta que o oprime historicamente.

Ter uma visão sobre o mundo, um posicionamento, é importante, mas é fundamental aliar a reflexibilidade a ele, não o tomando como absoluto. Faz parte do processo do conhecer, refletir, questionar e experienciar a criticidade. Abrir-se para a reflexão é um passo importante para se alcançar o conhecimento verdadeiro, porque nem tudo que se toma como verdade o é.

Esse movimento de reflexão e questionamento – no que se refere aos modos de pensar e agir, fazer objeção da sua posição e permitir mudanças (quando necessário) – é um processo constante e necessário. Se pararmos para pensar, todo o conhecimento construído até os dias atuais, de alguma forma, passou pelo processo de dúvida, e eles irão passar novamente para serem refutados, aperfeiçoados ou, até mesmo, desconsiderados.

Por isso se defende uma educação crítica e libertadora, que não pode estar desvinculada da conscientização, ambas se concretizam mutuamente. “Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana” (FIORI, 2014, p. 83).

Certamente, é essa concepção de sujeito e prática educativa que se defende nesse estudo para a modalidade de ensino EJA. As concepções de ser humano, mundo e educação de Paulo Freire estão pontualmente relacionados aos elementos característicos da EJA, quando se admite que, para as pessoas constituírem sua formação humana, precisam ser capazes de agir e refletir sobre sua ação no mundo, sobre o próprio mundo, excludente e injusto, e sobre si mesmo em ação. É por meio da prática educativa progressista, desenvolvida por Freire, que as classes populares, os oprimidos, possuem meios para se conscientizar. Portanto, na próxima seção, discorre-se sobre o método e concepções freireanas, que se avalia serem as mais apropriadas para amparar a essência da EJA.

## 2.2 Prática pedagógica progressista libertadora

Mesmo que digam que Paulo Freire trouxe contribuições à educação por desenvolver um método revolucionário e desafiador de alfabetização para adultos, acredita-se que sua importância vai muito além; sua contribuição não pode ser reduzida à criação de um método. De fato, o educador implementou um método progressista, ao considerar o contexto histórico, político e social da época, quando os projetos e programas criados para alfabetização de adultos eram voltados apenas para ensiná-los a ler e escrever signos e códigos, com o intuito de atender às necessidades do mercado de trabalho, do Estado capitalista.

Julga-se que Freire desenvolveu uma proposta pedagógica que vai além da profissionalização dos educandos e da mera aprendizagem da leitura e escrita de palavras e frases para adultos. Nos tempos de hoje, os profissionais da educação dos diferentes segmentos e modalidades de ensino utilizam de seus conceitos teóricos e práticos em suas tarefas de âmbito escolar, pois, para além do método de alfabetização, Freire desenvolveu concepções e ações aplicáveis na esfera educacional, não se restringindo à alfabetização de pessoas adultas. Sua proposta tem como um dos objetivos desenvolver a criticidade dos sujeitos de classes populares, os excluídos da sociedade, utilizando dos artifícios da realidade concreta dos educandos, o diálogo e a consciência da práxis -ação-reflexão-ação-.

Vale destacar que o objetivo aqui não é o de reduzir a importância do método de alfabetização desenvolvido por Freire, na década de 1960. Entretanto, busca-se evidenciar que o educador elaborou uma proposta pedagógica aplicável a diferentes

realidades, com educandos de diversas idades, ritmos e níveis de aprendizagem distintos.

Nessa trajetória e entendimento, vê-se a relevância de introduzir as discussões, apresentando o método de alfabetização para adultos desenvolvido pelo educador Paulo Freire e percorrer por suas principais ideias e concepções teóricas e práticas do ato educativo como um todo. Uma vez que o objeto de estudo desta investigação é a modalidade de ensino EJA, que atende tanto sujeitos das classes populares, analfabetos, quanto pessoas que já possuem a habilidade de leitura e escrita de palavras e frases, mas precisam conquistar o certificado e ter acesso a outras oportunidades na vida.

Apresentar o método de alfabetização freireano neste estudo é importante para que os leitores, profissionais da educação atuantes com a EJA, em especial os que estão em exercício com turmas de alfabetização, tenham conhecimento da existência do método, bem como conheçam sua sistematização e intenção, sendo possível refletir e aproximar os momentos organizados por Freire às práticas pedagógicas em sala de aula, pensando, para além do processo de escolarização, na formação de sujeitos políticos e de direitos.

Nesse sentido, a seguir, apresentam-se as cinco fases de elaboração e de execução prática do método freireano, com base nos escritos do próprio autor, na obra *Educação como prática de liberdade*, com o intuito de entender a dinâmica criada pelo educador.

As cinco fases são:

**1) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará:**

Nessa fase, o levantamento ocorre por meio de encontros informais com os grupos de interesse. Através de uma conversa, evidenciam-se vocábulos mais carregados de sentido existencial, sendo de maior conteúdo emocional, bem como falas típicas do povo. Consideram-se ainda expressões particulares, vocabulários conectados às experiências coletivas e vivências profissionais (FREIRE, 1967).

É por meio desses momentos de troca que se expressam desejos, incertezas e desapontamentos dos sujeitos, indicações que se tornam instrumento de estudo e reflexão de nível universitário para, posteriormente, reverter-se em aparato para o ato educativo.

A seguir, apresenta-se algumas afirmações de pessoas que trazem, na maneira de falar e de se expressar, elementos importantes que podem se tornar instrumentos educativos. As falas foram retiradas da obra freireana, para exemplificar aos leitores do trabalho:

Quadro 2 – Discurso de sujeitos analfabetos das classes populares

| <b>“Exemplos de levantamentos vocabulares que figuravam nos arquivos do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, de áreas rurais e urbanas, do Nordeste e do Sul do País” (FREIRE, 1996, p. 112)</b>  |
|--|
| “Quero aprender a ler e a escrever”, disse uma analfabeta do Recife, “para deixar de ser sombra dos outros”. E um homem de Florianópolis, revelando o processo de emersão do povo, característico da transição brasileira: “O povo tem resposta”. Um outro, em tom magoado: “Não tenho ‘paixão’ de ser pobre, mas de não saber ler”. |
| “Eu tenho a escola do mundo”, diz um analfabeto de Estado do Sul do País, o que motivou o professor Jomard de Brito a perguntar em ensaio seu: “Haveria alguma coisa de se propor ao homem enquanto adulto que afirma “eu tenho a escola do mundo?”.   |
| “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirmação de um analfabeto paulista para quem, acertadamente, conhecer é interferir na realidade conhecida.  |
| “O povo botou um parafuso na cabeça” afirmou um outro, numa linguagem um tanto esotérica. E, ao se lhe perguntar que “parafuso” era este, respondeu revelando mais uma vez a emersão popular, na transição brasileira: “é o que explica o senhor, Doutor, vir falar comigo, povo”.   |

Fonte: Organizado pela autora, com fragmentos da obra “Educação como prática de liberdade (FREIRE, 1996).

Portanto, são desses momentos partilhados com o povo que surgem as palavras geradoras, instrumentos aos educadores. As palavras geradoras não devem ser selecionadas, mesmo que metodicamente, de forma reservada pelos docentes (FREIRE, 1967).

## **2) Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado:**

Após os encontros informais com os sujeitos educandos, com o objetivo de conhecer o contexto dos mesmos e vivenciar seu universo vocabular, a segunda fase é o momento de escolha das palavras, a partir do contexto pesquisado, respeitando critérios (FREIRE, 1967):

- a) o da riqueza fonêmica;

- b) o das dificuldades fonéticas (usar como ponto de partida as menores dificuldades e, de forma gradual, atingir as maiores);
- c) o de teor pragmático da palavra (maior pluralidade de engajamento da palavra em uma dada realidade social, cultural, política).

'Hoje', diz o professor Jarbas Maciel, 'nós vemos que estes critérios estão contidos no critério semiótico: a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si maior 'percentagem' possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonética complexa, de 'manipulabilidade' dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor 'intensidade' do vínculo entre a palavra e o ser que designa), maior ou menor adequação entre a palavra e o ser designado e pragmático, maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza' (FREIRE, 1967, p. 113).

### **3) Criação de situações existenciais:**

A terceira fase consiste na criação de situações desafiadoras codificadas ao grupo de interesse, envolvendo contextos locais a serem decodificados, contando com a mediação do docente. As situações-problema são locais, mas possuem atalhos para a reflexão de contextos regionais e nacionais, ao mesmo tempo em que as palavras geradoras são incorporadas gradualmente ao processo. É um trabalho simultâneo de conscientização, alinhado aos conhecimentos escolares/alfabetização (FREIRE, 1967).

### **4) Elaboração de fichas roteiro:**

A quarta fase é a criação de fichas de roteiro, instrumento do professor para a condução dos debates. Não devem ser um subsídio indispensável a ponto do docente se deter a elas, ao contrário, devem ser um mero auxílio (FREIRE, 1967).

### **5) Elaboração de fichas das famílias fonéticas:**

A quinta e última fase elaborada por Freire é a criação de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas, equivalentes aos termos selecionados como geradores, nas etapas anteriores (FREIRE, 1967).

Quando Paulo Freire criou o método de alfabetização de adultos, significou inovação e superação das técnicas até então existentes, com uso de cartilhas, exercícios mecânicos, repetitivos e descontextualizados, que tinham a finalidade de ensinar a leitura e escrita de códigos e signos, nada mais que isso.

Sua proposição ultrapassa métodos tradicionais de educação, ao trazer possibilidades de uma educação libertadora, não mecânica, com preocupações com o histórico, social, político e econômico, ao evidenciar a necessidade de uma postura

consciente e crítica diante das injustiças presentes na sociedade, promovendo um processo educativo integrador e abrangente, que horizontaliza as relações educador e educando, valorizando a cultura e, sobretudo, o ser humano.

Portanto, Freire rompe com toda e qualquer concepção utilitarista e opressora. Ainda assim, seu método educativo não se encontra vivo, não se tem praticado Paulo Freire dentro das escolas, no Brasil, dividindo opiniões entre os profissionais da educação.

Nesse momento, não restrito apenas ao processo educativo com sujeitos na etapa da alfabetização, mas ampliando a todos os segmentos e modalidades educacionais preocupados com a justiça, democracia e humanização dos sujeitos, continuam as discussões acerca das concepções teóricas e práticas da proposta pedagógica progressista de Freire, com convicta aproximação, especialmente, no que diz respeito à modalidade de ensino EJA.

A intenção pretendida no ato educativo, inevitavelmente, requer do educador a escolha de um método de ensino para atingir determinados fins. O que normalmente se evidencia ainda hoje, nas práticas dos professores da EJA, são métodos educativos baseados em currículos fixos do ensino regular, para crianças e adolescentes, desconsiderando as singularidades das pessoas de classes populares, jovens, adultos e idosos trabalhadores (ARROYO, 2017); métodos repetitivos e mecanizados, competitivos e produtivistas, amparados na figura central do professor, com exposição de conteúdos e alunos reduzidos à expectador das aulas, memorizando os saberes.

De acordo com Barcelos (2010, p. 34), quando se pensa na EJA, “invariavelmente parte-se de uma visão que prioriza os conteúdos e não a forma de lidar com eles [...]”, a preocupação encontra-se “em valorizar muito mais o quê, em detrimento do como [...]”.

Em Paulo Freire (1967), o método não se opera no vazio, a prática pedagógica envolve consciência da práxis, entendida aqui como transformação do mundo, como relação entre ação e reflexão, uma vez que o processo educativo se encontra integrado às pretensões políticas, ideológicas e sociais. Seu método tem o compromisso com a realidade dos educandos, e objetiva uma educação libertadora para e com o povo oprimido, das classes populares, em conformidade com o público da EJA.

O educador propôs um método voltado às experiências dos alunos e de sua própria realidade, empenhando-se em levá-los à reflexão sobre suas condições para, adiante, compreender o meio no qual estão inseridos, ultrapassando a mera aprendizagem de conteúdos e rejeitando o processo mecânico e técnico. Freire, contribui para a construção de um olhar consciente sobre a educação e sua função social.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1996, p. 33).

Freire criou uma concepção de educação popular, comprometida com homens e mulheres, pobres, negros, trabalhadores assalariados, os sujeitos excluídos de seus direitos, rompendo com a educação elitista, desarticuladora, excludente e massificada. Freire construiu um método educacional democrático e libertador, que corresponde às demandas da modalidade ensino EJA.

Admite-se uma luta do educador em superar as condições de opressão e desigualdades sociais, estas que se encontram enraizadas na sociedade capitalista hierárquica. Um dos aspectos determinantes para que isso se cumpra está na necessidade de despertar a consciência crítica, por meio da consciência histórica, política e social.

É esse projeto, firmado na concepção e método de Freire, que se almeja para os profissionais atuantes com a modalidade de ensino EJA: o pensar e agir consciente, crítico e libertador, acreditando ser possível reestruturar uma sociedade com equidade e justiça.

A proposta freireana revela uma nova relação entre educador e educando. O primeiro deixa de ser o detentor do saber, de praticar a mera transmissão dos conhecimentos e de conceber o segundo como uma tábula rasa, na qual acontece o depósito e o armazenamento dos conhecimentos. O professor e o aluno passam a assumir posições correspondentes, sem hierarquias, ambos estão em processo formativo e educativo, em uma troca permanente de saberes.

O educador, no método freireano, tem a responsabilidade de organizar os conhecimentos compartilhados pelos educandos, com a intenção de fazê-los refletir e problematizar sua própria realidade, em um despertar da consciência crítica, levando-

os à descoberta das melhores ações para enfrentar os dilemas que uma pessoa da classe popular, com baixa escolaridade, no caso da EJA, enfrenta.

É comum que alunos da EJA, ao iniciarem ou retornarem para escola após longo período fora dela, digam que “não sabem nada” pois, culturalmente, o conhecimento está pautado no saber escolar, na certificação. Entretanto, essa concepção desconsidera os conhecimentos oriundos das experiências humanas na sociedade, no trabalho, com a família e demais contextos vivenciados pelas pessoas. Por isso, a importância da figura do educador em mostrar aos educandos que eles são seres cheios de saberes, que tão somente precisam ser sistematizados com os saberes escolares.

À medida que o professor vai mediando o processo formativo dessa forma, relacionando os saberes dos educandos com os escolares, os mesmos passam a assumir suas potencialidades, a reconhecer a importância dos estudos e perceber a essência das coisas, conforme podemos constatar no excerto do Aluno B, abaixo:

*[...] é legal quando a gente vai aprendendo uma coisinha, de poquinho em poquinho a gente vai vendo, aprendendo. Hoje eu estou bem melhor, eu chego numa loja a gente sabe falar o que que é, preço, dinheiro toda a vida eu conheci bem, só que ler, essas coisas eu não... Eu conhecia muito placa de “pare” essas coisas, não tinha como não saber né?! Mas já deu uma melhorada boa já, então eu acho que compensa. Eu comecei esse ano, uma altura do ano. [...] É difícil, a coisa mais humilhante da gente é quando você chega em qualquer lugar e lá tá uma caneta pendurada e ‘preencha aí’, aí você tem que criar coragem e falar eu não sei fazer, eu não sei, só que toda a vida eu já abria, já falava ‘não sei’, porque não adianta, se você ficar quieto é pior, entendeu? Mas é que nem eu falei, você enxerga e não enxerga ao mesmo tempo. Mas agora já dá pra preencher (risos), agora já deu uma mudança boa já. Se leva dois, três anos pra frente, quatro anos, mas vale a pena (ALUNO B).*

Ao passo que acontecem as relações entre os saberes, o educando assume uma postura mais ativa na sociedade, uma vez que seu protagonismo e autonomia são maiores, atuando como sujeito em transformação social. De acordo com Freire (2005), o ato educativo deve ser incessantemente um ato de criação e recriação, mas é necessário acreditar no processo, ter “fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2005, p. 93).

Não se pode duvidar que a vivência ensina, que é por meio da prática que homens e mulheres conhecem muitas coisas. “Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor.



Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem” (FREIRE, 2008, p. 71).

O ser humano, desde a meninez, capta diversas informações do mundo e passa, assim, a entendê-lo melhor. Em função disso, Freire defende que antes mesmo da aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e frases, os sujeitos já estão lendo o mundo que os cerca. Mais ainda, que este conhecimento vindo da prática não é suficiente, garantindo que é necessário conhecer melhor aquilo que já se conhece, da mesma maneira que aquilo que não se conhece ainda.

O método de Paulo Freire significa uma luta travada para a conquista da liberdade dos oprimidos, no campo cognitivo, social e político, de igual modo, a reconstrução nacional, que significa a composição de uma nova sociedade, de trabalhadores sem exploradores e sem trabalhadores explorados. Tratada como transição revolucionária, o renascer de uma sociedade nova, de homens e mulheres novos, não se dá de maneira mecânica e involuntária, e sim de maneira processual e complexa (FREIRE, 2008).

Na prática educativo-crítica de Freire, também caracterizada como progressista, exige-se saberes indispensáveis para o ato formador. Assumir a concepção de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22) é um princípio básico presente nessa concepção e, neste estudo, defende-se a incorporação da mesma aos ideais da EJA.

Rejeita-se a postura hierárquica, presente na essência da educação bancária, em que o docente adota uma postura de formador em relação ao discente, indicado como mero objeto por ele formado. No método freireano, ambos – educador e educando – apesar das diferenças que os conotam, estabelecem uma relação dialógica equiparada, de troca de saberes, em que os dois estão em condições de formação permanente, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Ensinar inexiste sem aprender, bem como aprender inexiste sem ensinar, conforme Freire (1996) foi aprendendo socialmente que homens e mulheres constataram que era possível ensinar. Ainda, é nesse processo de aprender que os indivíduos podem desenvolver a curiosidade epistemológica a qual, por meio de uma curiosidade constante, articulada, contudo, de maneira crítica, os fortalece para se tornarem conscientes de si e do mundo. Mesmo que sejam submetidos à prática

bancária, os educandos podem manter sua curiosidade aguçada e superar a curiosidade ingênua, para munir-se contra os efeitos negativos de um falso ensinar.

O método freireano compreende um ponto de vista democrático, em que o educador precisa ser consciente do seu compromisso com o educando, fortalecendo sua curiosidade, criticidade e insubordinação. Freire (1996) defende que ensinar exige rigorosidade metódica, atribuição essencial de um educador democrático. A rigorosidade metódica é a superação da curiosidade ingênua pela curiosidade crítica, caracterizada também como curiosidade epistemológica, a qual se efetiva no agir minucioso e rigoroso do sujeito, ao aproximar-se do objeto cognoscível, buscando a precisão.

Os educandos jovens, adultos e idosos adentram os muros da escola dotados de saberes experienciais e curiosidades ingênuas, estes, que estão associados aos conhecimentos de senso comum. A instituição escolar não deve anular esses saberes oriundos da curiosidade ingênua, uma vez que serão o princípio do ato educativo e, de forma cada vez mais metódica e rigorosa, os sujeitos se aproximam do objeto cognoscível, para alcançar os saberes epistemológicos. Nas palavras de Freire, na verdade, “a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31).

A rigorosidade metódica não tem compatibilidade com os princípios de uma educação bancária, de puramente transferir e depositar conteúdos nos educandos e, sim, possui vínculos com a produção de condições em que aprender criticamente é possível. As condições implicam na

[...] presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26).

No ato educativo, a abordagem superficial de conteúdos, com métodos repetitivos, mecânicos e de memorização, não criam as condições para uma aprendizagem significativa e crítica. O princípio básico é ter consciência de que os

saberes não podem ser meramente transferidos de uns aos outros, porque os indivíduos precisam experienciar a construção e reconstrução do saber, com a mediação do educador, e não submissos a ele. Uma das atribuições do docente é exatamente ensinar o aluno a pensar, a pensar certo. Mas ensinar a pensar certo exige que se pense certo (FREIRE, 1996).

O docente que pensa certo tem consciência de que precisa levar os educandos a compreender a sua forma de estar no/com o mundo, bem como a fazê-los se reconhecer como seres históricos, capazes de intervir e ler o mundo, em um ciclo constante de formação, no qual se ensina e se aprende aquilo que já existe, além de produzir, ensinar e aprender o inexistente.

Pensar certo coloca aos profissionais da educação da EJA o compromisso em respeitar os saberes das classes populares, construídos nas relações sociais. Muito mais que isso, relacionar os saberes das vivências com os saberes escolares, refletindo e problematizando as causas de serem como são. É tarefa da escola responsabilizar-se por debates com os educandos a respeito da realidade concreta, agressiva e injusta, e isso é possível ao vincular esses saberes. “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1996, p. 30)

A prática educativa progressista tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da curiosidade e consciência crítica, insatisfeita e indomável, mobilizando os sujeitos a pensar certo, na busca pela humanização e libertação. Entretanto, pensar certo é fazer certo. De nada adianta o educador adotar um discurso da necessidade da luta pela libertação e autonomia das classes populares e, ao mesmo tempo, ter uma prática que desdiz o comunicado, por exemplo, assumir um método educativo bancário. Pensar certo exige o pensar, sentir e agir em busca da humanização, da vida e libertação de homens e mulheres, exige a prática testemunhal (FREIRE, 1996).

Na concepção freireana, ensinar também exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Pensar certo é estar exposto às possibilidades de perigo e insucessos em determinadas experiências, cuja ocorrência, muitas vezes, não depende exclusivamente da vontade do interessado e sim de aspectos relacionados ao objeto. O ato educativo requer criticidade diante do novo,

uma vez que não se pode aceitar ou refutar, apenas pela ciência de ser novo, do mesmo modo com o que é velho.

Para a prática educativa progressista seria incoerente toda concepção até aqui defendida se consentisse com qualquer forma de discriminação, seja relacionada à raça, classe ou gênero, justamente porque preserva-se a democracia e a subjetividade humana e, por estas razões, corresponde totalmente à modalidade de educação para jovens, adultos e idosos das classes populares. A grande tarefa do sujeito que pensa certo, diante de todos os aspectos defendidos nessa prática educativa não é

[...] transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 1996, p. 38).

É por isso que uma das tarefas mais importantes e complexas da prática educativa crítica é assegurar as condições aos educandos, por meio das relações humanas – uns com os outros – o reconhecimento de suas potencialidades como ser social e histórico, como ser que pensa, reflete, comunica, transforma, cria e sonha (FREIRE, 1996). Só assim o ato educativo tem sentido, na medida em que são empregados esforços para o despertar da criticidade, em busca da libertação das amarras históricas, sociais, políticas e econômicas, quando o sujeito passa a refletir sobre si e sobre o mundo, reconhecendo que o mundo também é seu, mais do que isso, passa a atuar nesse mundo!

O percurso até aqui revelou que a EJA supera a mera caracterização realizada pelos documentos oficiais, como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não concluíram a educação básica na idade adequada. Trata-se, sim, de uma modalidade ensino, entretanto, direcionada a homens e mulheres das classes populares, históricos e sociais, que tiveram seus direitos negados. Decorrente de um Estado capitalista opressor e autoritário, lhes foi negado o direito à educação, o acesso ao esclarecimento, a reflexão crítica sobre si mesmo e sobre o mundo, impedindo o empoderamento dos sujeitos e a transformação da realidade injusta e desigual.

Mediante as discussões, constata-se que “ler” e pensar a EJA também exigiria conscientização das estruturas governamentais (federal, estadual e municipal); dos

profissionais da educação (gestão e professores), que atuam diretamente no exercício da docência com a modalidade; das pessoas que estão em processo formativo para atuarem na educação; e dos pesquisadores do campo educacional.

Verificou-se que por parte das estruturas governamentais, historicamente, não há conscientização na perspectiva de Paulo Freire, aquela que visa a transformação de homens e mulheres, oprimidos, pobres, negros, trabalhadores assalariados, uma vez que, o governo almeja o controle social, e nada além da manutenção social. Nessa linha de raciocínio, quando o assunto é a EJA, não é interessante promover políticas, ações e projetos que abram os horizontes, contribuindo para a tomada de consciência dos jovens, adultos e idosos que, desta forma, passariam a ler a si e o mundo com outros olhos, lutando pela transformação da conjuntura social, política, cultural e econômica injusta em que vivem.

Os aspectos discutidos até aqui contribuem para a análise de dados da investigação de campo pretendida neste estudo, em que se busca compreender a dinâmica da EJA em uma realidade concreta, a do município de Itapeva/SP, onde reside a pesquisadora. Por um lado, dedica-se ao estudo das questões relacionadas ao âmbito político e, por outro, às concepções e ações desempenhadas pelos profissionais da educação em exercício na modalidade EJA.

Portanto, no capítulo seguinte, apresentam-se os dados coletados na pesquisa de campo, bem como os analisa, com base no arsenal teórico defendido e discorrido até aqui.

## CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ITAPEVA/SP

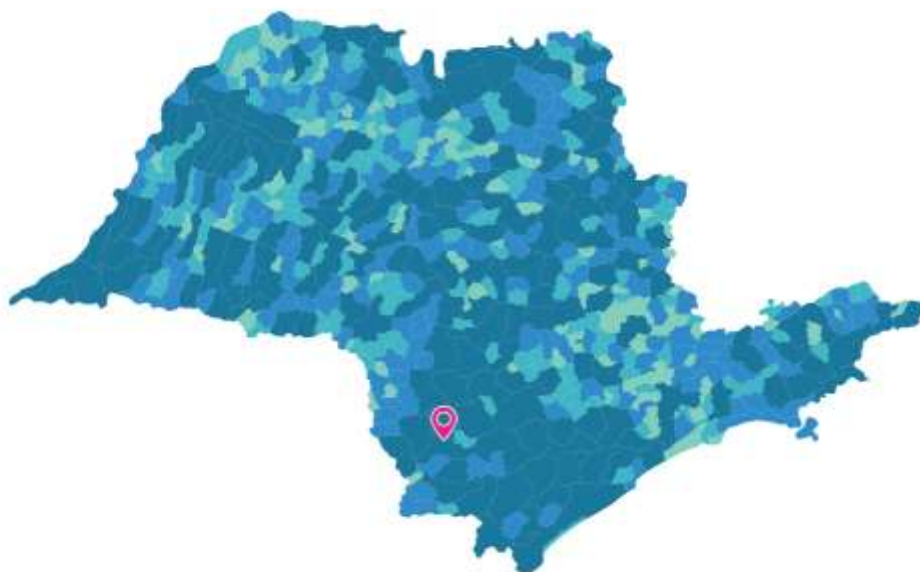
Para atingir o objetivo geral deste estudo, analisar como o município de Itapeva/SP tem se organizado quanto às Políticas Educacionais, e os aspectos de oferta, acesso e permanência escolar na EJA, fez-se um estudo de campo, visando refletir acerca desta realidade específica, em que a preferência se justifica pelo fato de a pesquisadora residir no município evidenciado neste trabalho e, ao ter essa proximidade, presencia um silenciamento e abandono cada vez mais aparente quando o assunto é a modalidade de ensino EJA.

Com o propósito de situar os leitores deste trabalho, optou-se por registrar aqui algumas considerações a respeito do município de Itapeva/SP, delineando aspectos de nível histórico, social e político.

### 3.1 Lócus de pesquisa: o município de Itapeva/SP

Itapeva é um município brasileiro localizado no sudoeste do estado de São Paulo (Figura 1). Encontra-se entre as 50 maiores cidades do interior. Conforme dados do IBGE (2021), possui uma área territorial de 1.826,258 km<sup>2</sup> e uma população estimada de 95.241 pessoas (IBGE, 2021).

Figura 1 – Localização do município de Itapeva no estado de São Paulo



Em relação ao trabalho e rendimento no município, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2,1 salários mínimos em 2020. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 23.0%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 347 de 645 e 249 de 645, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1571 de 5570 e 1036 de 5570, respectivamente (IBGE, 2020).

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, registrou 37.3% da população nessas condições, o que a colocava na posição 83 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 3128 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2020).

Nos marcos de sua formação colonial, a cidade de Itapeva/SP surgiu no início do século XVIII como um bairro rural do município de Sorocaba. Localizado na Vila Velha, bairro hoje pertencente ao vizinho município de Taquarivai, o povoamento da Vila de Facchina teve início com a instalação de um pouso de tropeiros. Oficialmente, em 1769 o município foi fundado por Antônio Furquim Pedroso (ITAPEVA, 2023).

Segundo estudo publicado pelo comendador Jandir Abreu Gonzaga, as primeiras ações pela fundação do novo município tiveram início em 10 de junho de 1766, quando Dom Luiz de Souza convocou interessados em povoar a paragem de Faxina, determinando que se apresentassem a Antonio Furquim Pedroso. Em documento datado de 10 de março de 1767, Furquim Pedroso envia a Dom Luiz uma reclamação que “está muito difícil e penoso o trabalho de cuidar, somente com sua pessoa, pedindo, assim, mais auxiliares, como cabos para auxiliarem em seu trabalho”, conta o comendador (ITAPEVA, 2023).

Já em 12 de setembro de 1769, documento assinado pelo ouvidor geral e corregedor da Comarca de São Paulo, Salvador Pereira da Silva, determina ao juiz ordinário Cláudio de Madureira Calheiros, da Vila de Sorocaba, que vá à paragem de Faxina e mande levantar pelourinho. Em documento datado de 27 de junho de 1769, Dom Luiz de Souza determina ao ouvidor que determine a criação da Vila no atual lugar (ITAPEVA, 2023).

Segundo documento constante do Arquivo do Estado,

Ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil setecentos e sessenta e nove, aos vinte dias do mês de setembro, nesta nova povoação da Faxina onde veio Cláudio de Madureira Calheiros, Juiz Ordinário da Vila de Sorocaba, comigo

Escrivão, que fui eleito e juramentado para esta diligência de estabelecimento e fundação da nova Vila e, sendo presentes do dito lugar da Faxina os povoadores que nela se achava, logo pelo dito Juiz Ordinário foi dito que ele trazia ordem e comissão do Doutor ouvidor geral e corregedoria da Comarca de São Paulo, Salvador Pereira da Silva, para o efeito de erigir e fundar nova Vila neste mesmo lugar (ITAPEVA, 2023, online).

Nesse período, constatava-se na região a agricultura de subsistência mas, aos poucos, novas famílias foram se instalando na Vila, o que impulsionou o desenvolvimento de várias atividades de abastecimento e promoveu uma maior concentração populacional (ITAPEVA, 2023).

No século XIX, teve destaque a produção de algodão e batata, além da criação de muares. Já nesse período a cidade se apresenta como um polo regional, considerando que sua extensão abrigava bairros ou freguesias que foram desmembradas só mais tarde (ITAPEVA, 2023).

A comunidade passou a se chamar Itapeva da Faxina até 1910 e Faxina até 1938. A partir daí, Itapeva – que significa pedra chata, em tupi guarani, tornou-se a denominação oficial da cidade (ITAPEVA, 2023).

Já no século XX, em décadas de 1930 e 1940, Itapeva/SP tornou-se uma importante produtora de trigo, o que lhe conferiu status de “capital da triticultura”. Também nesse período, a cidade começa a perder a característica essencialmente agrária e o comércio urbano passa a se acentuar, assumindo as duas vocações econômicas daquele momento: agricultura e comércio (ITAPEVA, 2023).

No mesmo percurso, Itapeva/SP passou a receber imigrantes japoneses, árabes, italianos e alemães, que passaram a conferir à cidade um aspecto novo, com uma concentração mais significativa, que assistiu os primeiros movimentos industriais e tecnológicos do município (ITAPEVA, 2023).

Na década de 1960, tornou-se a “capital dos minérios”, em 1970 tiveram início as atividades de reflorestamento e, na década de 1980, destaca-se a intensa produção de feijão; que, em partes, é substituída pela produção de soja e milho na década seguinte. No início deste século, Itapeva/SP passou a ser conhecida como uma das maiores produtoras de milho (ITAPEVA, 2023).

O trabalho das pessoas, as ações públicas e o crescimento econômico e social do município têm permitido a Itapeva/SP constituir-se como um dos polos comerciais do Sudoeste Paulista, formado por 15 cidades.



Itapeva/SP preserva a qualidade de vida do interior. Uma cidade pacata e que oferece aos moradores boas opções de lazer como praças e parques. Seu comércio é diversificado, atraindo consumidores das cidades menores ao seu redor, além de ser um polo educacional e na área da saúde.

Posterior a essa contextualização do local da pesquisa, faz-se necessário apresentar os procedimentos utilizados para delimitar os sujeitos participantes deste estudo.

### 3.2 Definição da instituição escolar e sujeitos da pesquisa

A instituição escolar participante da presente pesquisa é uma Escola Municipal localizada na cidade Itapeva, no interior do estado de São Paulo. A referida instituição foi sugerida pela própria Secretária Municipal de Educação da cidade em questão, sob a justificativa de ser a única instituição ali que oferta a modalidade de ensino EJA, esta que é o campo de interesse deste estudo.

A Escola é administrada pelo município e atualmente encontra-se localizada no centro da cidade, atendendo em três períodos. Pela manhã e tarde oferta Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano regular), com 700 alunos. Já no período noturno, oferece a modalidade de ensino EJA, atendendo 50 discentes.

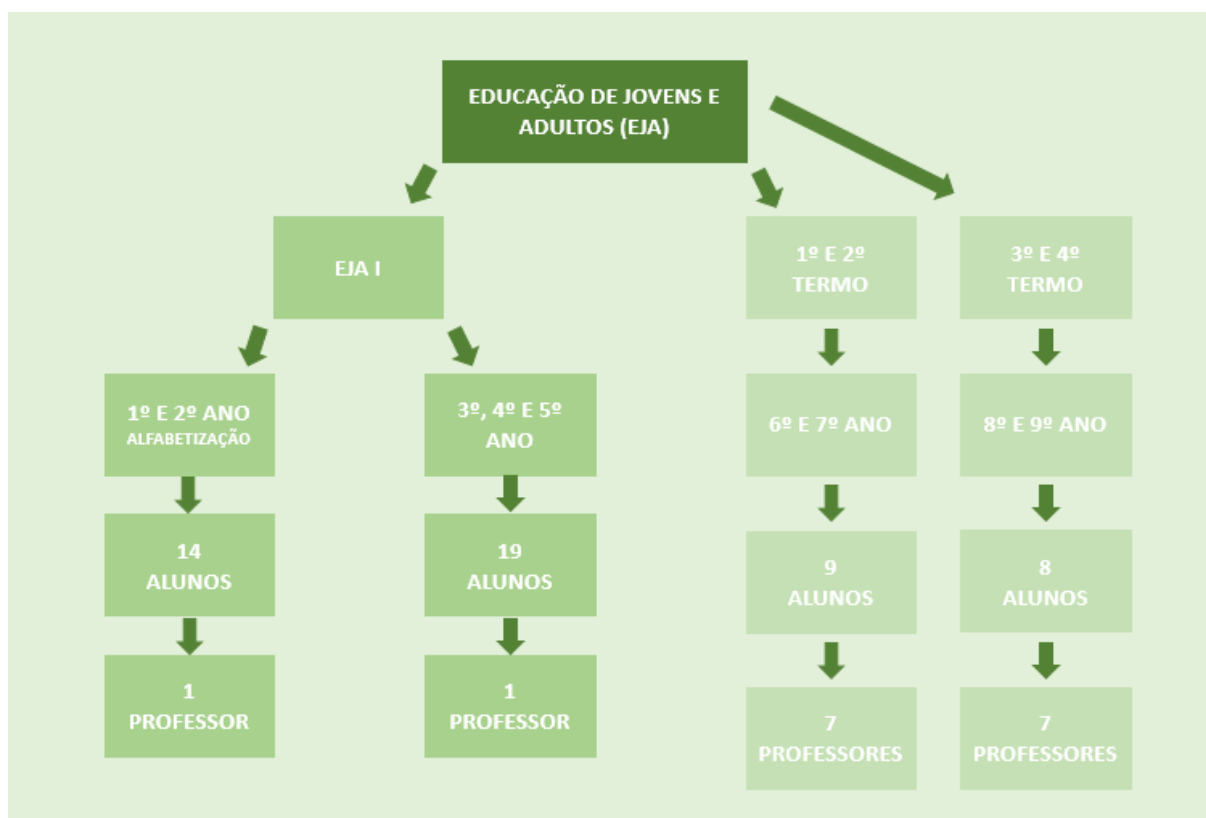
A equipe gestora da escola é composta por 1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas, para que consigam se organizar quanto as demandas escolares de toda a instituição escolar, que é grande.

Como o campo de interesse desta pesquisa é a EJA, apresenta-se, de forma objetiva, aspectos gerais da organização da escola quanto ao atendimento dessa modalidade. Vale ressaltar que outros elementos serão apresentados e/ou retomados no decorrer da discussão dos dados coletados, por meio das entrevistas.

A EJA é organizada da seguinte maneira no município de Itapeva/SP: conta com uma equipe de 9 professores e é dividida em EJA I, que se refere às turmas que normalmente chamam de 1º ao 5º ano, em que há duas turmas, uma que reúne alunos que se adequam as habilidades e competências de 1º e 2º anos, que seria especialmente a alfabetização, com 14 alunos matriculados e outra turma que reúne alunos de 3º, 4º e 5º anos, com 19 discentes matriculados, ou seja, são turmas multisseriadas.

Passados essas etapas, os alunos avançam, para o que denominam de 1º, 2º, 3º e 4º termos. O 1º e o 2º termo seria 6º e 7º anos juntos, com 9 alunos; logo, o 3º e 4º termo seria 8º e 9º anos, com 8 alunos, também de forma multisseriada. Uma turma para 1º e 2º termo e outra turma para 3º e 4º. Portanto, totalizam 4 salas de EJA na instituição escolar.

Figura 2 – Organização da EJA na escola municipal de Itapeva/SP



Fonte: Elaborado pela autora.

Na fala da coordenadora pedagógica da escola, a organização se dá dessa maneira porque não há uma quantidade de alunos suficientes para o desmembramento das turmas, de acordo com cada série específica, por exemplo, uma sala de 1º ano, outra de 2º, e assim por diante. A cada ano que passa, a procura pela modalidade diminui ainda mais:

*Antigamente a gente tinha uma salona de 1º termo, uma salona de 2º, uma salona de 3º e uma salona de 4º, agora por exemplo, nosso 4º termo, dia 06/12/2022, nós temos a formatura deles, nós temos 5 alunos. Muito reduzido (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Os discentes que finalizam o 4º termo (8º e 9º ano), precisam buscar escolas que são administradas pelo Estado, que são responsáveis por ofertar o Ensino Médio, pois a escola municipal não oferta.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

Inicialmente, quando esse estudo foi organizado, pretendia-se realizar uma entrevista com os representantes da EJA, atuantes junto à SME do município de Itapeva/SP, o qual receberia a denominação de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), assim como para as demais modalidades de ensino. Esses profissionais, como o próprio nome indica, são os responsáveis por dar assistência, suporte de nível técnico e/ou pedagógico aos gestores e docentes das escolas que ofertam a modalidade.

Entretanto, ao estabelecer contato com a SME, solicitando a participação do profissional supramencionado, verificou-se que para a modalidade de ensino EJA, não há esse assistente ou outro profissional dentro da secretaria que pudesse representar a modalidade, participando desta investigação, sob a justificativa de que no município de Itapeva/SP, no ano de 2022, há apenas uma escola municipal que oferta a EJA. Subentende-se que, para a gestão atual do município, os profissionais atuantes junto à EJA dessa única instituição escolar não necessitam de um apoio pedagógico para auxiliá-los nos planejamentos, na superação de possíveis desafios e de conflitos que possam surgir no dia-a-dia.

Diante das circunstâncias, questionou-se a possibilidade de indicação de ao menos um profissional da educação atuante na modalidade EJA para participar da pesquisa. A SME sugeriu que a entrevista fosse realizada com a equipe gestora da escola que oferta a modalidade. Assim sendo, fez-se os primeiros contatos com a escola, verificando com a equipe gestora a disponibilidade para participarem da coleta de dados, requerendo ainda, a participação de um representante docente que tivesse mais tempo de atuação e experiência na EJA.

Em face do exposto, a coleta de dados da presente pesquisa aconteceu após serem esclarecidas as informações sobre a pesquisa aos participantes e eles assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C). O estudo de campo contou com instrumento de entrevistas, com a coordenadora pedagógica (representando a gestão escolar) da escola municipal que oferta a modalidade EJA e

uma representante docente (atuante há 4 anos na EJA). As entrevistas foram realizadas individualmente, com questões abertas e semiestruturadas conforme Apêndice D.

Vale ressaltar que nos dias da realização das entrevistas com a coordenadora pedagógica e com a docente (dias separados), a gestão escolar propôs para a pesquisadora uma visita à sala de aula de EJA I, alunos em fase de alfabetização, onde aconteceu uma roda de conversa que resultou em dados para a presente pesquisa.

### 3.4 Apresentação e análise dos dados

A entrevista foi estruturada com 25 questões abertas, que foram divididas em três seções. Em um primeiro momento há duas questões sobre perfil; seguidas por quatro perguntas sobre atuação; e, por fim, 19 questionamentos sobre a modalidade de ensino EJA.

Vale ressaltar que com o objetivo de manter o sigilo das entrevistadas, conforme garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na discussão dos dados coletados, a representante da equipe de gestão será identificada como “Coordenadora Pedagógica” e a representante docente como “Docente”.

As duas primeiras questões se referem ao perfil, trata-se da idade das entrevistadas e escolaridade/formação. A coordenadora pedagógica tem 48 anos, cursou Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Letras Português/ Inglês e Pedagogia; e Pós-graduação em Educação Especial e Gestão Escolar. A docente tem 49 anos, formação em Pedagogia, Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva e Especial.

Percebe-se, pelos dados, que a coordenadora pedagógica, a profissional que, segundo Franco (2016, p. 21) deveria “trabalhar com os professores [...] o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada” aos docentes, não possui formação específica na modalidade de ensino EJA. Fato este que gera indagações quanto às reais atividades que este profissional vem desempenhando dentro da escola, quando o assunto é a EJA. Sem formação específica para trabalhar com tal modalidade, como é possível o coordenador pedagógico, contribuir para com os professores atuantes com a EJA,

uma modalidade tão singular? Quais abordagens, temáticas e argumentos dispõe para planejar formações contínuas e/ou discutir acerca do pedagógico, auxiliando os docentes nas reflexões sobre suas próprias práticas?

*a gente sente muita falta, é dessa formação que a gente comentou, dessa formação continuada mesmo, porque enquanto coordenadora, a nossa correria é tão grande, que a gente acaba falhando, que nem a gente acaba oferecendo, porque até o HTPC deles que é um momento de estudo é no mesmo horário, então a nossa pauta, a gente faz uma pauta única, daí muitas vezes, a gente acaba não tratando, o único momento com eles que a gente tem é no conselho de classe, que a gente senta e fala de cada aluno, fala dos avanços, fala do que precisa melhorar, então esse é o único momento com eles. Então na correria, a dinâmica é grande, nós temos no diurno 700 alunos, então é bastante, é bastante, daí a gente acaba deixando um pouquinho de lado (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Em sua fala, a coordenadora lamenta o trabalho falho com relação às formações e horas de estudos, que deveriam ser realizadas junto aos docentes da EJA, para discussão e reflexão, acerca dos aspectos particulares da modalidade. Entretanto, deixa claro que possui uma demanda de atribuições, que a impede de realizar esse momento individual. Há encontros semanais para horas de estudos e trocas de conhecimentos, porém ela faz uma ressalva, destacando que esses eles acontecem entre toda a equipe de docentes da escola, incluindo professores do Ensino Regular, desta forma, a pauta acaba sendo única, não permitindo discussões mais pontuais.

Os profissionais da educação atuantes têm o conhecimento vivo de que o exercício da docência e o exercício de coordenar o processo educativo-pedagógico é complexo e desafiador por si só, mesmo tendo formação, buscando por conhecimentos específicos e procurando se aperfeiçoar constantemente. Agora, quando não se tem um mínimo de fundamento, torna-se enigmático, extremamente difícil, quando se tem o objetivo de exercer sua função profissional com êxito.

Ao observar a formação da docente, constata-se que para além da formação para o exercício da docência, possui uma Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, a qual, nas palavras da entrevistada, “foi uma iniciativa pessoal, eu vi necessidade” (DOCENTE).

Segundo Freire (1997, p.58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. E isso se faz presente na fala da professora entrevistada, quando ela afirma que ao ter experienciado a modalidade

na prática, constatou que sua formação em Pedagogia não seria suficiente para sua atuação com alunos jovens, adultos e idosos. Para que ela tivesse se certificado disso, foi necessário o primeiro contato com a EJA, que permitiu com que refletisse sobre sua prática e convenceu-se de que era imprescindível aperfeiçoar-se para atender de forma efetiva as demandas desses discentes.

Em conformidade, Soares (2003, p. 130) destaca “a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos [...]”. Quando se dispõe a pensar sobre a EJA, é improvável pensá-la desconexa dos sujeitos jovens, adultos e idosos que foram impedidos de concluir seus estudos. Fala-se em pessoas com diferentes percursos humanos, de trabalho, percursos sociais, raciais e de classes diferentes. “Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos” (ARROYO, 2017, p. 23).

O trabalho pedagógico na EJA não é o mesmo ou, ao menos, não deveria ser, como aquele com crianças e adolescentes. Conforme já discutido no capítulo 1, os jovens, adultos e idosos, são pessoas com uma bagagem de experiências do âmbito social, econômico e político, que carregam frustrações, expectativas e motivações diferentes das de uma criança e adolescente. Todo esse contexto dos discentes precisa ser compreendido nos currículos e planejamentos dos professores. Entretanto, só terão esse discernimento aqueles profissionais que, sem formação específica, ousam ao buscar conhecimentos acerca da EJA; ou aqueles que já o possuem, reconheçam e tenham o propósito de contribuir com a formação humana desses alunos, para que eles sejam mais (FREIRE, 2005).

Na seção II do banco de questões da entrevista, as perguntas estão relacionadas à atuação das entrevistadas. A terceira questão diz respeito à atuação que a profissional desempenha hoje, bem como o período de tempo em que se dedica a essa função:

*Eu atuo efetiva no cargo de coordenador, já a 6 anos. Trabalhei 3 anos aqui nessa escola e 2 anos fora daqui. Então este ano eu retornei para cá. Trabalho no período da manhã e tarde com o fundamental II e alguns dias à noite com o pessoal da EJA (COORDENADORA PEDAGÓGICA, grifo nosso).*

*Docente na EJA I, turma de alfabetização, há quatro anos (DOCENTE, grifo nosso).*

Com essas colocações, verifica-se que ambas as entrevistadas possuem uma experiência considerável nas funções que exercem no momento atual. Vale destacar que a docente está há quatro anos em sala de aula, com turmas de EJA I<sup>6</sup>, na mesma escola, para além de sua experiência com Ensino Fundamental I – regular. Em relação à atuação da coordenadora pedagógica, ela menciona que possui 6 anos de experiência no cargo de coordenadora, mas trabalhou três anos na instituição escolar participante deste estudo, ficou dois anos em outra escola e retornou no ano de 2022 para a primeira escola citada, totalizando assim seus seis anos de experiência como coordenadora. Nas palavras da entrevistada, ela comenta que com a EJA, *“todo tempo que trabalhei aqui nesta escola, nesses 4 anos eu trabalhei com EJA, não diretamente porque a dinâmica da escola é grande”* (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A entrevistada aponta que sua experiência com a modalidade de ensino EJA é de 4 anos, todos os anos em que trabalhou na gestão da instituição escolar mencionada nesta investigação. Entretanto, faz uma ressalva, mencionando que não trabalha pontualmente com a EJA, porque precisa atender toda a demanda da instituição, que oferta também Ensino Fundamental II – regular, com 700 alunos. Como destacado em sua fala, logo acima (grifo), a coordenadora trabalha alguns dias no período noturno, pois é feito um rodízio entre as três integrantes (diretora e duas coordenadoras) da gestão escolar: *“a cada dois dias é uma que trabalha”* (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Ao fazer essas declarações para responder à questão três, a coordenadora pedagógica acaba por antecipar duas das próximas questões dessa seção de perguntas, sobre atuação. Avalia-se que as perguntas estão relacionadas, nesse sentido, permitem que as participantes da pesquisa, ao se reportarem a uma questão, acabem por responder futuros questionamentos.

A questão quatro e cinco estão diretamente associadas, questionando “Qual a relação e/ou experiência das entrevistadas com a EJA?”, seguida da pergunta “Você já atuou em outra escola que ofertava a EJA?”.

Como já apresentado anteriormente, a coordenadora pedagógica possui experiência de 4 anos: *“a gente trabalha a quase 4 anos. Mas no contato direto com os professores [...] aqui em Itapeva, a única escola que oferta a EJA, Fundamental I e*

---

<sup>6</sup> Turmas de EJA I, descrição no tópico “3.2 Definição da instituição escolar e sujeitos da Pesquisa”

*II é essa essa*". (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Essa participante da pesquisa revela o tempo que atua com a modalidade de ensino EJA, mas evidencia que seu contato é com os professores e isso não acontece diariamente, pois a gestão escolar reveza o trabalho no período noturno.

A docente responde às proposições acima: "A experiência que eu tenho é que já leciono com EJA há 4 anos. Nunca lecionei em outra escola, apenas aqui. Eu atuava no Ensino Fundamental I, depois que eu recebi um convite para dar aula na EJA". Com a fala da professora podemos alcançar alguns elementos acerca de sua trajetória profissional. Ela inicia sua carreira docente lecionando no Ensino Fundamental I, do ensino regular, até receber um convite para exercer a docência com jovens, adultos e idosos. Nessa ocasião, ainda não possuía pós-graduação em EJA, contudo oportunizaram a ela a função.

Consultando a Lei Municipal n 2.789/2008, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, bem como o Estatuto do Magistério Público Municipal de Itapeva/SP, em seu Capítulo IV, Do Provimento, Seção I, Dos requisitos, no Artigo 13, define o provimento dos cargos/funções da classe de Docentes, exigindo uma qualificação mínima obrigatória sendo:

- I - Para a docência na Educação Infantil inclusive para o exercício das funções de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e nos anos/séries iniciais e nas séries iniciais do Ensino Fundamental- Ensino Médio com Habilitação Específica para o magistério desses níveis de ensino, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação Específica, de acordo com a legislação em vigor.
- II - Para docência no 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos e demais turmas subseqüentes, além do que consta no item I, requer-se uma capacitação específica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.
- III - Para os anos/séries finais do Ensino Fundamental - Habilitação Específica de Grau Superior, correspondente à Licenciatura Plena na disciplina.
- IV - Para a docência nas classes de Educação Especial - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial - PEB II, ou, em sua falta, Licenciatura Plena em Pedagogia com Curso de Aperfeiçoamento ou Especialização de, no mínimo 180 (cento e oitenta) horas em Educação Especial - PEB I (ITAPEVA, 2008, grifo nosso).

Analisando a legislação municipal acerca da formação mínima obrigatória para a docência, constata-se que não se menciona em nenhum momento a modalidade de ensino EJA, ou seja, na cidade de Itapeva/SP não há exigência de formação específica para atuação com a EJA, o que revela a ausência de políticas que imponham aos docentes ao menos um curso de aperfeiçoamento ou especialização mínima, como a requerida para a modalidade de Educação Especial, por exemplo.



Por fim, a seção II de questões da entrevista finaliza com a seguinte pergunta: “Qual(ais) a(s) motivação(ões) para atuar na EJA?”.

*É por estar na coordenação da escola e a gente brinca que trabalhar a noite não é fácil, mas de você chegar aqui e ver a pessoa com 78 anos, nós tínhamos uma alunos com 83 anos, dando uma lição de vida, dando uma lição de empenho e interesse. Então isso anima a gente, de ver que eles estão fora da idade, mas não desistiram e isso acaba motivando a gente a fazer mais por eles na verdade (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

*Eu penso que ser professor de Educação de Jovens e Adultos é algo desafiante, todo dia você inova, todo dia você tem que reformular, todo dia você tem que elaborar conforme a necessidade que o grupo traz para você, então é bem motivante né?! Não é uma coisa mecânica, é uma coisa dinâmica. Isso me motiva, o dinamismo da EJA (DOCENTE).*

Segundo Bergamini (1990), é possível perceber entre os indivíduos uma diversidade de interesses, esta que admite, de forma razoavelmente clara, a convicção segundo a qual os sujeitos não fazem as mesmas coisas, por razões similares. É no seio dessa diversidade de interesses que se situa a fonte fundamental de compreensão quanto a motivação humana, fenômeno que manifesta elementos aparentemente paradoxais. [...] “A motivação, que nasce das necessidades intrínsecas e que encontra sua fonte de energia nas emoções - assim sendo, ela pode então ser compreendida como algo interno a cada um” (BERGAMINI, 1990, p. 30).

A motivação é um processo que tem origem nas carências humanas internas, que induz o sujeito a um comportamento de busca, com o intuito de satisfazê-las. Refere-se a fatores internos de cada pessoa, nos quais se têm um início e um fim dentro do próprio indivíduo. Por este viés, analisa-se as falas das entrevistadas. A coordenadora pedagógica em sua fala, inicialmente, deixa claro que não há uma motivação intrínseca a ela para atuar na modalidade EJA, uma vez que menciona que, ao assumir a coordenação pedagógica da escola municipal que oferta o Ensino Fundamental II no diurno, recebe de donativo a EJA, já que a referida instituição oferta a modalidade. Em outras palavras, foi uma consequência, não uma motivação.

Entretanto, com o passar do tempo, no exercício de sua função, o que era consequência foi tornando-se motivação, segundo suas colocações durante a entrevista. A coordenadora menciona que, o que acaba mobilizando suas energias intrínsecas, na sua atuação com a EJA, são os discentes idosos, em especial aqueles com mais idade que, decididos a enfrentar as barreiras e as limitações que a sociedade impõem a eles, desde muito jovens, em decorrência da ausência de escolarização e/ou das habilidades de leitura e escrita, procuram pelas instituições

escolares, motivados a começar algo novo e superar limites, mesmo com uma idade já avançada, solidificando que não existe idade certa para o estudo e, sim, que a educação é permanente, ao longo de toda a vida, independentemente da idade.

Todo esse contexto de lição de vida, de empenho e interesse, para a coordenadora, torna-se gatilho para a mobilização de esforços e para fazer sempre mais pelos discentes da EJA, segundo seu próprio discurso.

Outro elemento importante que a coordenadora traz em sua fala e que é possível estabelecer uma conexão com o contexto dos alunos da EJA é em relação ao trabalho noturno, que ela alega não ser uma tarefa fácil, ainda mais com uma demanda anterior, no período da manhã e tarde. Por essa razão, as atividades semanais da gestão escolar, do período da noite, com a EJA, são divididas entre ela, a outra coordenadora e a diretora da escola.

Quando esse elemento do trabalho aparece em sua fala, a equipe de gestão da escola consegue experienciar e compreender, mesmo que minimamente e em outra conjuntura, a realidade dos jovens, adultos e idosos trabalhadores, que depois de uma longa jornada de trabalho durante o diurno, deslocam-se, muitas vezes, direto do trabalho para a escola, chegando em casa, a depender da distância, já que normalmente residem em bairros muito afastados, onze e meia da noite, meia noite, para no dia seguinte acordar com o “cantar do galo”, logo cedo, ir para o trabalho e repetir a rotina do dia anterior: trabalho, escola e casa, até quando ele resistir.

Ao observar a resposta da docente para essa questão, ela coloca em evidência que sua motivação para atuar na EJA é o dinamismo da modalidade, uma vez que ela precisa planejar e replanejar diariamente, de acordo com as demandas que o grupo de alunos traz para a sala de aula. Conforme a docente, o ensino acontece de forma dinâmica e não mecânica.

No discurso da professora, verifica-se que ela entende, mas não compreende, que o ensino-aprendizagem não deve acontecer de forma mecanizada ou como Paulo Freire conceitua, por meio de uma educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

A educação bancária se dá por meio do ensino mecânico, metodologia na qual o docente ministra um conteúdo ao discente, que absorve o que lhe é passado,

através de atividades repetitivas, de traçado e memorização de signos e códigos, que não são contextualizadas, dinâmicas, problematizadoras e reflexivas, ou seja, não contribuem para o desenvolvimento da criticidade.

A professora entrevistada entende e discursa refutando o ensino mecânico e a educação bancária, entretanto, ao estabelecer contato com alguns materiais e recursos “pedagógicos” disponibilizados pela própria, os quais utiliza em sala de aula, sendo, inclusive, recursos manipulados com o consentimento da equipe gestora, são cartilhas de alfabetização e atividades impressas, de traçados, alfabeto e repetidos algoritmos, o que confronta o seu discurso.

É grave! Você adentra uma sala de aula de EJA, com seis alunos dispostos nas carteiras, quando se tem treze matriculados, quantitativo baixo em ambos os casos mencionados, mas os alunos presentes estão realizando exercícios repetitivos, fazendo uso de uma cartilha de alfabetização sem nenhuma contextualização, logo após um dia tumultuado e exaustivo de trabalho.

É coerente que esse número reduzido de pessoas frequentes na modalidade, reduza ainda mais, ano após ano, ou que durante o ano letivo, o discente venha a evadir da escola. Fato é que a causa da falta de procura pela escolaridade e número crescente de evasão escolar entre jovens, adultos e idosos, não pode ser fundamentada apenas sob o viés do trabalho, podendo haver conexões com as práticas pedagógicas desempenhadas dentro das salas de aulas.

Posterior aos questionamentos referente ao perfil e atuação das entrevistadas, houveram perguntas mais específicas a respeito da modalidade EJA, com a finalidade de identificar os conhecimentos que ambas possuem sobre a EJA, bem como identificar como a modalidade encontra-se organizada no sistema educacional do município de Itapeva/SP.

Inicialmente, perguntou-se: “Existe alguma diferença entre o ensino regular e a EJA?”:

*Não tem diferença em relação ao currículo, porque a gente segue o mesmo currículo para o regular e para a EJA. A única questão é a questão da idade e a questão de interesse deles, de procura na EJA as vezes na EJA é bem maior do que no fundamental II, fundamental I, que é uma idade obrigatória. Na EJA não é uma idade obrigatória, eles vêm porque precisam, porque querem né?! Essa é a diferença (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

A coordenadora pedagógica revela uma informação preocupante em sua fala, ao dizer que a EJA não se diferencia do Ensino Regular em relação ao currículo,

afirmando que não há um currículo específico para o trabalho na EJA no município de Itapeva/SP, ou seja, os profissionais da educação atuantes com essa modalidade utilizam o currículo do Ensino Fundamental I e II do ensino regular.

O currículo escolar é base da prática pedagógica, o documento que norteia, ou ao menos, deveria nortear os planejamentos dos docentes, posto que é no currículo que são organizados os conteúdos que serão estudados, as atividades a serem realizadas e os objetivos de aprendizagens a serem atingidos, com a intenção de uma formação plena aos estudantes.

De acordo com Sacristán (2010, p. 17), “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Entretanto, não se pode reduzir o currículo a mera seleção de conteúdos, pois o mesmo, segundo Apple (1989), é poder, ideologia e cultura. É um documento que estabelece sim, os conteúdos a serem trabalhados, o conhecimento a ser construído e aprendido mas, acima de tudo, é ideológico e político. O currículo possui conexões com as questões de classe, raça, gênero e religião. Assim como a educação é um ato político (FREIRE, 2005), o currículo também carrega decisões e intencionalidades.

Todo currículo deve ser elaborado para grupos específicos de aprendizes, levando em consideração o perfil dos discentes, seu percurso histórico, social, econômico e político, além de refletir acerca do conhecimento anterior que estes dispõem. Primeiro de tudo, a EJA já se diferencia do ensino regular quanto ao público! Se o grupo de alunos da primeira é distinto do segundo citado, a prática pedagógica tem que ser diferente, pois as demandas e necessidades são distintas.

Arroyo (2017, p. 142), menciona exatamente esse contexto até aqui discutido, em uma passagem de sua obra:

A função prevista para a EJA – reparar os percursos não feitos no tempo regular dos ensinos Fundamental e Médio – tem levado a reaproveitar, a requeantar o cardápio intelectual dos currículos dessas etapas. Tem levado a não termos um currículo específico para a educação das pessoas jovens-adultas que vêm do trabalho.

A EJA tem direito a um novo saber social que altere sua vida cotidiana. É necessário reconhecer as especificidades dos jovens, adultos e idosos, suas condições de trabalhadores e seus tempos humanos nos currículos escolares, pois é uma questão de direito, adquirir saberes sociais que sejam gatilhos para um viver mais

justo e humano. Entretanto, essa visão não tem inspirado as políticas, o currículo, a formação dos profissionais, os materiais e recursos pedagógicos para a modalidade no município de Itapeva/SP. O que se vê até aqui é resistência!

Para responder à questão sobre sua percepção, em relação a diferença do ensino regular e a EJA, a docente diz:

*Nós temos pouco tempo para ofertar o conteúdo, então a gente vai reduzindo, vendo o que é prioridade, o que vai fazer de fato significado para o aluno. Eu até as vezes olho um pouco o currículo, nós não temos um currículo, vejo a sequência, mas como eu leciono a 24 anos, eu sei essa sequência didática, não que eu seja detentora do saber, mas a gente sabe a necessidade do grupo. Então eu consigo, também, reformular e formular esses conteúdos, usando muito a questão de Paulo Freire. Eu pelo menos sou muito freireana, a gente parte mesmo do conhecimento do aluno, daí a gente contextualiza com um conteúdo da grade do ensino fundamental (DOCENTE).*

Para a professora, o que difere a EJA do ensino regular é a questão do tempo para abordagem dos conteúdos. Ela alega que, no ensino regular, há mais tempo do que na EJA para a abordagem dos mesmos conteúdos. Observando sob as circunstâncias que a EJA tem se estruturado no município de Itapeva/SP, fazendo uso do mesmo currículo do ensino regular, de fato, faltará tempo, mais uma vez, reforça-se a necessidade da construção de um currículo específico para a modalidade, de acordo com suas características organizacionais.

Diante das circunstâncias, a docente comenta que ela precisa estar selecionando e priorizando alguns conteúdos, a partir das demandas que os alunos trazem para a sala de aula, ou seja, em suas palavras, avaliando o que fará sentido para o aluno.

Essa concepção da professora, se efetivada na prática, é muito importante, porque se ela se encontra diante de uma falta de estrutura organizacional, especialmente de nível político da EJA na rede municipal onde ela atua, ela nota a necessidade em se organizar e se planejar, mas colocando o seu aluno no centro do processo educativo.

O método de Paulo Freire (1996) tem como fio condutor o aluno, a proposta parte da fala do educando (estudo da realidade) e em uma relação dialógica com o educador, organizam-se as informações. É nessa dinâmica que surgem os denominados “temas geradores”, extraído da problematização, das experiências de vida dos educandos. Os conteúdos resultam do movimento dialógico, Freire (1996) defende que todos os envolvidos nas práticas pedagógicas dispõem em si mesmos

dos conhecimentos necessários, mesmo que de forma rudimentar, para nortear o diálogo em sala de aula e ampliar a visão sobre o mundo.

Freire (2005) nega a mera transmissão de conteúdo, aqueles que não emergem do contexto social do educando, ou seja, sua proposta defende que as temáticas abordadas na escola precisam ser contextualizadas para fazer sentido aos discentes. Portanto, o ato educativo exige primeiramente, o conhecimento sobre o aluno, conhecê-lo enquanto indivíduo inserido em um contexto social. O educador discorda de práticas domesticadoras e metodologias com programas previamente definidos, bem como atividades mecânicas, próprias de uma educação bancária, onde o professor é detentor do saber e o aluno uma tábula rasa, assumindo uma postura apática, de simples depósito.

A docente entrevistada, ao mencionar em sua fala que seleciona os conteúdos do currículo de acordo com as demandas dos seus alunos, ao mesmo tempo demonstra certa flexibilidade, ao dizer que as discussões em sala de aula partem dos conhecimentos dos discentes, buscando contextualizar com uma temática do currículo, aproxima-se de algumas ideias do método de Freire, como reforça a citação a seguir:

Por isso mesmo pensar certo coloca o ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30).

Destaca-se mais uma vez sua relevância, desde que efetivada na prática, porque, nos dias de hoje, discursar tem sido uma habilidade comum.

Muito próxima da questão anterior, direcionou-se a seguinte pergunta para as entrevistadas: “A EJA tem características específicas?”.

*Na verdade, a especificidade da EJA é a questão da defasagem de idade, defasagem de aprendizagem, para uma idade muito avançada. Você alfabetiza uma criança com 4, 5 anos, até 6 anos em um, dois meses. A especificidade da EJA é que nós temos aqui nossos alunos com 78 que hoje você ensina a letra A e amanhã ele já esqueceu. E muitos chegam pra gente em fase de alfabetização, os que sabem ler e escrever e não tem aquela confiança para passar para o primeiro termo. Eles ficam inseguros, então tem essa questão da insegurança deles. Eles acreditam neles, mas eles ficam inseguros (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Os elementos que aparecem na fala da coordenadora quanto às especificidades da modalidade são a respeito da defasagem de idade e aprendizagem

dos alunos da EJA, a dificuldade em alfabetizar pessoas com mais idade e a insegurança dos discentes.

Como a própria nomenclatura da modalidade já revela, Educação de Jovens e Adultos, é característico ter diferentes faixas etárias dentro de uma mesma turma, conseqüentemente, haverá diversidade de culturas, experiências, valores, conhecimentos, assim como níveis e ritmos de aprendizagens diferentes. Barcelos (2010) contribui afirmando que a diferença de idades dos discentes em uma mesma sala, experiências de vida maiores de uns é estímulo para outros, fonte de aprendizado para todos.

Voltar à sala de aula depois de muito tempo, ou adentrá-la pela primeira vez, quer seja jovem, adulto ou idoso, pode por si só ser desestimulante para o discente da EJA, pois representa uma condição de insucesso em sua vida. O sujeito se sente envergonhado, fragilizado e inseguro diante de novos desafios que se impõem. Essa condição de insegurança do aluno pode ser modificada com o tempo e diálogo na sala de aula, onde irá perceber que suas condições se assemelham às dos colegas da turma, percebendo que não está sozinho no mundo. O professor pode mudar essa condição de seus alunos por meio do diálogo, oferecendo um ambiente que estimule o desenvolvimento tanto cognitivo, quanto emocional, impulsionando-os a acreditarem mais em si mesmos.

Para a questão sobre as características específicas da EJA, a professora entrevistada acabou por não conseguir responder à questão proposta, a de mencionar quais são as particularidades da modalidade e comentando sobre elas:

*Daí é aquela questão que eu falei para você, a gente acaba sendo freireana, partindo do conhecimento do aluno e pega algumas habilidades e competências da BNCC e a gente vai contextualizando diariamente e elaborando estratégias de aula (DOCENTE).*

Mesmo reformulando o questionamento durante a entrevista, a docente não conseguiu formular uma resposta para a pergunta, de modo que se avalia que houve um desvio em suas colocações. Esperava-se que a entrevistada se posicionasse quanto a sua opinião, se a modalidade EJA possui ou não características específicas e mencionasse as mesmas, em caso afirmativo. Em sua fala, acaba por mencionar novamente uma colação anterior, resposta para outra questão, sendo enfática que se baseia no método freireano, partindo do conhecimento do aluno e contextualizando o mesmo.

Seguindo, direcionou-se às entrevistadas a pergunta sobre o que elas pensam a respeito da oferta da EJA, se consideram importante ou não, e por que?

*Sim, muito importante. Na verdade, nós temos que ofertar, oferecer para poder atendê-los, os que estão fora, não conseguiram fazer o estudo na idade certa e nós temos ainda os que têm idade obrigatória, do ensino obrigatório. Nós temos alunos que ainda não têm seus 18 anos e que não concluíram. Então eles precisam frequentar (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

A coordenadora pedagógica inicia sua fala afirmando que é importante a oferta da modalidade, entretanto, ao continuar seu discurso, ela acaba dizendo que, na realidade, é uma obrigação, atribuição da instituição escolar oferecer escolaridade para as pessoas que não concluíram os estudos na idade certa, mas ressalta a situação dos alunos que ainda possuem idade obrigatória e precisam frequentar a escola.

Avalia-se que seu posicionamento quanto a importância da oferta da modalidade é, no mínimo, contestável, uma vez que não faz uso de argumentos que validem sua opinião. Ao contrário disso, a coordenadora acaba enfraquecendo sua opinião, quando menciona que “eles precisam oferecer”. Em sua fala há carência de posicionamento crítico e conscientização (FREIRE, 2005), tanto de nível político, quanto social, relativo à importância da EJA.

Durante a entrevista questionou-se a respeito dos desafios que a modalidade EJA enfrenta no município de Itapeva/SP e ambas as entrevistadas destacaram fatores relacionados à permanência do aluno na escola e a evasão escolar, como os principais, vejamos:

*O nosso principal é a evasão, e o que dificulta bastante também, dos que não são evadidos, é a entrada tardia, porque o nosso período começa às 18h50, e muitos saem do serviço às 18h, até chegar em casa... muitos vêm de transporte, nós temos alunos aqui de toda a região de Itapeva, da Santa Maria, do Bela Vista, no Kantian, da Vila São Benedito, então eles trabalham o dia todo chega na casa às 18h, nós temos alunos que vêm direto. Então além da evasão, dos que fazem a matrícula, vem um, dois dias e não voltam mais, e tem essa questão da entrada tardia, porque geralmente perde a primeira aula e isso complica (COORDENADORA PEDAGÓGICA)*

*Desafios encontrados na EJA em Itapeva é a permanência e a continuidade dos educandos nas aulas regulares (DOCENTE).*

A permanência e a evasão escolar sempre se apresentaram como grandes desafios para a modalidade EJA, representando uma força contrária ao processo de desenvolvimento educacional. O descuido com a permanência fomenta a evasão, pois ambas estão diretamente relacionadas. Segundo Cruz e Cruz (2016), a evasão é um



complexo fenômeno social que penetra as salas da modalidade EJA, embora as motivações vão muito além do próprio aluno.

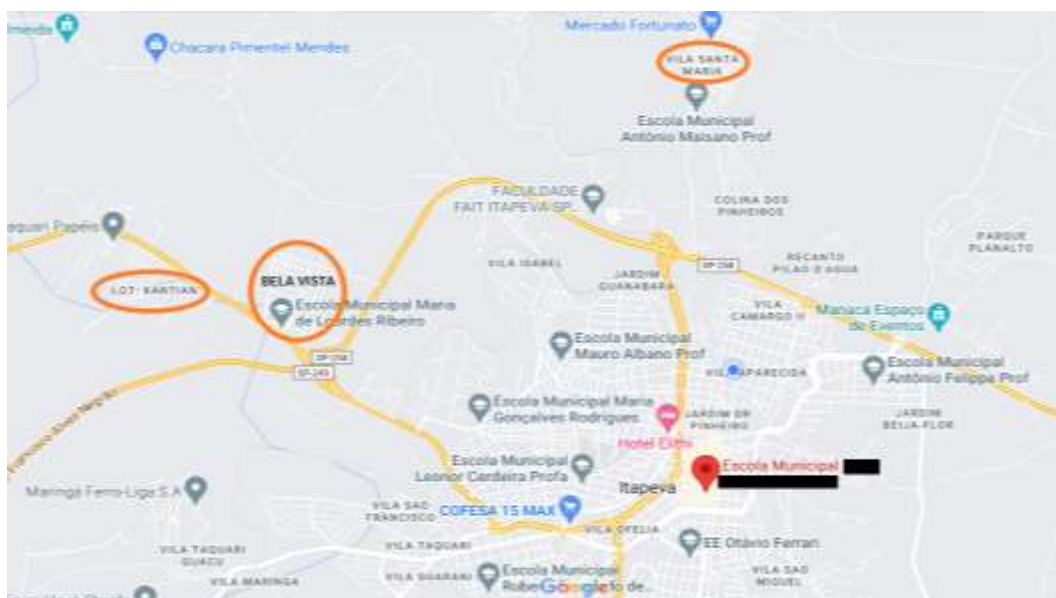
Os discentes do contexto da EJA são pessoas que normalmente estão há anos fora da escola e, ao retornarem, perpassam pela ineficácia do processo inclusivo dos alunos, em razão da ausência de políticas educacionais efetivas na prática, que sustentem a oferta, o acesso e a permanência desse aluno trabalhador, de classe social baixa, pai e mãe de família; políticas que estabeleçam a obrigatoriedade, e ainda, que viabilizem formação mínima aos profissionais da educação que atuam com a modalidade; despreparo e desinformação da equipe escolar, em mobilizar esforços que estimulem o aluno a resistir às adversidades e permanecer estudando para que concluam o ensino básico.

A evasão escolar decorre da circunstância do abandono escolar, o aluno interrompe os seus estudos em determinado período letivo. Por consequência da sua não permanência, o discente não dá continuidade aos estudos, logo, não conclui a Educação Básica. Segundo Cerrati (2008), vários são os fatores que contribuem com a não permanência do aluno na escola e geram a evasão escolar na EJA, por exemplo, a necessidade de trabalhar para ajudar na renda da família, a falta de interesse pela escola e dificuldades de ensino-aprendizado estão entre eles.

Também estão entre os motivos que dificultam a permanência dos alunos jovens, adultos e idosos na escola e favorecem a evasão escolar, como relatado pelos próprios discentes: “horário das aulas”, “cansaço para vir nas aulas”, “tenho muita dificuldade”, “distância da escola” e “transporte para vim na escola”. Os dois últimos elementos mencionados pelos alunos estão interligados.

Como já abordado anteriormente, a escola municipal que oferta a EJA na cidade de Itapeva/SP fica localizada na região central do município, e os discentes que frequentam a modalidade de ensino EJA residem em bairros distantes do centro. O mapa a seguir indica a localização da escola municipal e a marcação em círculos vermelhos se refere aos bairros citados na fala da coordenadora pedagógica, onde residem a maior parte dos estudantes matriculados na EJA:

Figura 3 – Localização da escola e bairros onde residem alunos da EJA



Fonte: Google Maps, com marcações realizadas pela autora.

Como representado no mapa, a maior parte dos estudantes precisam pegar rodovias para chegar até a instituição escolar, praticamente atravessando toda a cidade para alcançar o destino. Em quilometragem, é em torno de 10 quilômetros de distância, totalizando 20 km (caminho mais rápido), ao considerar ida e volta. Vale ressaltar que os alunos utilizam o transporte público que, no município, no ano de 2022, foi gratuito para toda a população. Entretanto, ele é organizado em horários que nem sempre conciliam com a saída do trabalho, a passagem dos ônibus pelos bairros, ou ainda, com os horários de entrada e saída da escola.

Todos esses aspectos discutidos até aqui são de conhecimento da gestão do município, no entanto, ao que parece, negligenciam a modalidade EJA. Tal cenário demandaria um posicionamento político crítico, que considerasse todos os fatores de ordem social, profissional, econômica e até de ordem emocional desses jovens, adultos e idosos, estruturando o sistema de ensino para atender a EJA. Porque, ofertar para alegar que o município cumpre com o que está normatizado nos documentos oficiais, sem oferecer condições mínimas de uma educação digna e de qualidade é um posicionamento político, mas desumano.

A escola é um espaço político, a educação é um ato político. Assim podem ser compreendidos porque eles (escola e educação) implicam sempre uma intencionalidade, uma pressuposição de um modelo societário a ser perseguido pela educação formal, bem como de uma concepção de sujeito e de mundo (FREIRE,

2011). Logo, se a gestão municipal de Itapeva/SP tem o conhecimento do que se passa no campo educacional, na modalidade EJA, e se omite diante de suas responsabilidades, também se posiciona politicamente com isso.

Seguindo a entrevista, houve um diálogo acerca da quantidade de alunos e turma que a escola atende na modalidade EJA no ano letivo de 2022, e questionou-se sobre a incidência dessa quantidade de matriculados:

*Hoje nós temos cerca de 50 alunos apenas, pouco, bem pouco. Esse ano é o ano que nós temos o número mais reduzido. Nós temos a EJA I que é a alfabetização, em torno de 10, 12 alunos. Daí nós temos o 1º e 2º termo que tivemos que fazer juntos, porque não deu sala e aí o 3º e 4º termo. E para o ano que vem, nós estamos com matrícula de apenas 10 alunos por sala. Até hoje nós tivemos reunião com a diretora, vai ter até uma pergunta aqui embaixo, porque a gente tem facebook, divulga em facebook, instagram, no whatsapp, nos grupos da escola, nós temos 21 grupos de pais, então a gente divulga nos grupos de pais da escola. Nós temos parceria com a igreja católica, eles divulgam na igreja católica. Divulgamos na rádio, colocamos na rádio. E a gente sente que a procura está cada vez menor, cada vez menor, e a gente já tem ouvido que corre-se o risco de fechar nossa EJA, então a procura é assim, cada dia que passa a gente percebe que vai diminuindo. Muito triste, mas é o real. Não que não tem alunos, e pós pandemia o que a gente percebe é que muitos preferiram trabalhar do que estudar, muitos deles, deixaram, conseguiram trabalho a noite, daí vão trabalhar a noite e não para a escola. Então eles estão valorizando mais o emprego do que o estudo (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Ao se deparar com essa fala, alguns aspectos importantes são anunciados e, ao mesmo tempo, denunciados sobre a EJA no município de Itapeva/SP. Avalia-se que a mais emergente se encontra na possibilidade de extinguir a modalidade no município, sob a alegação de que não há procura. A coordenadora aponta que, com o passar dos anos, a procura vem reduzindo e que este ano letivo (2022) representou o mais sério, com um quantitativo de matrículas bastante moderado em comparação com anos anteriores.

A entrevistada acredita que a justificativa esteja na pandemia de Covid-19, que tomou grandes proporções no Brasil logo no início de 2020 e perdurou por dois anos, com altos índices de infectados. Com isso, as instituições escolares acabaram cancelando as aulas presenciais por todo esse período. Em Itapeva/SP, no início do ano letivo de 2022, as aulas presenciais voltaram com força.

Apesar das aulas não acontecerem no modo presencial, durante a pandemia, o município, assim como o Brasil todo, precisou se reinventar adotando o modelo remoto. Para a escola participante deste estudo, a modalidade EJA representou um trabalho bastante árduo, pois dentre os alunos com uma idade já mais avançada, muitos não manuseavam computadores e/ou celulares; outros não dispunham de

acesso à internet; não tinham tempo e/ou disciplina para estudar em casa; outros tinham muita dificuldade para realizar as atividades sozinhos e não tinham apoio em casa; outros sequer foram retirar as atividades impressas que a escola disponibilizava, alternativa para os discentes que não tinham recursos para acessar as aulas remotas; e ainda, houveram casos em que outras pessoas realizavam as atividades pelo aluno.

Foram inúmeras as adversidades que ocorreram durante a pandemia, nos diferentes segmentos da área educacional, “*a pandemia trouxe muito, muito, para todos, mas para eles o que a gente sentiu mais, foi a evasão. Desapareceram!*”. (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Então, resgatando o que vinha se discutindo anteriormente, aos esclarecimentos sobre a pandemia de Covid-19, acredita-se que a questão da evasão escolar se acentuou ainda mais após o período. Segundo as entrevistadas, elas fizeram o possível para resgatar os alunos para o retorno das aulas presenciais em 2022, por meio de campanhas, fazendo contato via ligações e mensagens, incentivos dos colegas de turma, mas elas não foram suficientes.

A coordenadora pedagógica traz outro elemento que merece destaque em sua fala, quando diz que os alunos “estão valorizando mais o trabalho do que o estudo”. Aqui, trata-se de uma questão de nível social, acredita-se que não seja preferência de um, em detrimento do outro, mas sim uma imposição do sistema político e econômico presente no Brasil. E isso não é de hoje, pois ao se aferir as motivações que desviaram os jovens, adultos e idosos dos caminhos até a escola, os que frequentam a EJA no momento atual, o trabalho, se não o único, será um dos elementos mais citados, conforme depoimento de um dos educandos da EJA da escola em tela:

*Eu não tive oportunidade de estudar. Em 93 eu entrei na escola, mais parei, 15, 20 dias, e tava numa firma, daí a firma foi embora pra longe e eu trabalhava firme e eu acompanhei a firma e o tempo passou. Por causa do trabalho, muito trabalho, não deu jeito de estudar. Tem vez que chego atrasado aqui, correria da vida da gente (ALUNO B).*

Em conversa com a professora e com a coordenadora da escola, foi possível comentar a respeito da oferta da modalidade no município, dos meios que utilizam para tal. Do mesmo modo, conhecer como acontece o processo de matrícula dos alunos na modalidade.

Segundo as informações, é feita a campanha presencial com os alunos da própria escola, tanto do período da manhã quanto da tarde (Ensino Fundamental II - Regular), para que divulguem aos pais e/ou outros familiares que não concluíram a Educação Básica; a campanha presencial com alunos do noturno, os da EJA, para

que também possam divulgar aos familiares e colegas; há também compartilhamento nas redes sociais, *Instagram* e *Facebook*; e a oferta acontece também, via emissora de rádio da cidade.

Acessando as redes sociais da escola participante deste estudo, no interstício de 2020 a 2022, localiza-se algumas publicações que divulgaram a modalidade EJA:

Figura 4 – Divulgação  
2020



Figura 5 – Divulgação  
2021



Figura 6 – Divulgação  
2022



Fonte: Rede social da Escola Municipal participante do estudo

Ao observar as imagens coletadas nas redes sociais da escola, verifica-se que as divulgações costumam acontecer no final e no início do ano subsequente. A escola insere o período das inscrições, com datas, horários e endereço; e também acrescenta os documentos que são necessários para a realização da matrícula. Faz uso de figuras humanas representando os jovens, adultos e idosos, acompanhadas de frases motivacionais.

Durante a entrevista, foi dado um espaço para as entrevistadas relatarem a respeito da permanência dos alunos na EJA.

*Então nós temos o processo de busca ativa que a gente chama, nós temos o telefone...na verdade quando eles são menor de idade, nós ligamos para o pai, íntima, mostra para o pai, o pai assina, a gente mostra toda a legislação, de que o pai, a escola, a sociedade e o conselho tutelar precisa zelar pela aprendizagem desse aluno, pela presença desse aluno na escola. Mas, agora na questão da EJA, a gente não pode obrigar, não podemos obrigar, nós temos a busca ativa, liga pelo telefone da escola, a gente tem WhatsApp, a gente liga "venha, venha, venha", a gente oferece um monte de coisa, alguns retornam, mas a grande maioria, é como eu te falei, preferem trabalhar,*

*ganhar o dinheirinho né? Trabalho hoje, ganho hoje, do que o estudo, mas é assim que a gente vai correndo atrás* (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

*Com relação à permanência dos alunos da EJA, temos uma evasão significativa, porém esses mesmos que evadem, retornam meses ou até anos depois* (DOCENTE).

No município de Itapeva/SP, em toda a rede municipal, existe o processo chamado de “Busca Ativa”, uma estratégia da instituição escolar que visa diminuir as chances de os alunos abandonarem os estudos e/ou evadirem da escola. Normalmente, quando os alunos faltam dias consecutivos nas aulas, sem apresentar justificativa ou atestado médico, o professor responsável informa a gestão escolar, a qual avalia as circunstâncias e, quando necessário, já inicia a Busca Ativa. Frequentemente, realiza-se o primeiro contato via ligação, em caso de insucesso, funcionários da escola vão até as residências à procura do aluno.

Na EJA da instituição escolar abordada neste trabalho, o controle de falta dos alunos acontece mensalmente, verificando quais alunos estão faltando com frequência para, logo em seguida, realizar “*contato telefônico para estimular e resgatar alunos evadidos*” (DOCENTE).

A coordenadora relata que com os alunos do Ensino Regular, do Ensino Fundamental II, os responsáveis são convocados a comparecerem na instituição de ensino para uma reunião com a gestão da escola. Costumeiramente, apresenta-se aos responsáveis os documentos oficiais legais e se explica sobre as consequências da ausência e/ou abandono escolar, uma performance de ameaça para garantir a presença desse aluno na escola.

Entretanto, ela menciona que, com a EJA, a dinâmica é diferente, porque a Educação para Jovens, Adultos e Idosos não é obrigatória, com isso, não conseguem usar dos mesmos artifícios. Assim sendo, a equipe escolar realiza a Busca Ativa com os discentes da EJA via WhatsApp e ligações. Para alguns, essa prática funciona, e o aluno retorna para a escola; para outros, não.

Na colocação da docente, inicialmente, ela fala sobre a permanência. Entretanto, reporta-se também à evasão escolar, dizendo que ocorre bastante na modalidade EJA, acrescentando que esses alunos que evadem retornam aos estudos algum tempo depois. Em outras palavras, os discentes realizam a matrícula na modalidade, frequentam alguns dias, em seguida, deixam de frequentar, passando a ser aluno evadido da escola, por meses ou anos. Mais tarde, retornam novamente.

A questão seguinte realizada às entrevistadas foi em relação ao controle de faltas dos alunos na modalidade de ensino EJA, investigando como esse procedimento é realizado pela escola, mas a professora e a coordenadora, ao responder à questão anterior, adiantaram suas respostas.

Em seguida, houve um questionamento a respeito da evasão escolar dos alunos jovens, adultos e idosos, indagando se o fenômeno era comum no município de Itapeva/SP. Em caso afirmativo, as entrevistadas eram convidadas a comentar como a instituição escolar se organiza quanto a esse aspecto. Vale salientar que, em vários momentos, a temática havia sido discutida durante o anúncio das falas das entrevistadas, as quais foram enfáticas, mencionando, continuamente, que a evasão escolar no município de Itapeva/SP, no que se refere à EJA, tem sido a maior dificuldade da escola, e que a alternativa adotada tem sido o processo de Busca Ativa.

Conforme Mileto (2009, p. 10):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui como uma das suas características mais marcantes e negativas o elevado número de alunos que desistem antes de completar a etapa da escolaridade em que estavam matriculados. As estatísticas sobre os percentuais de evasão na EJA comprovam de forma incisiva e dramática essa realidade.

A afirmação do autor alerta para o problema – ao mesmo tempo, desafio – que a evasão escolar tem representado, a ponto de tornar-se elemento característico quando o assunto é EJA. Isto posto, é necessário investigar e discutir os motivos da evasão, mas também as motivações acerca da permanência, com o intuito de refletir e implementar ações que garantam a permanência escolar, conseqüentemente, minimizem a evasão.

O diálogo com as entrevistadas seguiu, e a questão décima sexta foi a que guiou a conversa: "Existem em Itapeva/SP iniciativas de formação para os profissionais da educação, atuantes na EJA?"

*Infelizmente não, nada, nada, nada...não existe. Vindo da secretaria não existe. Os professores procuram por si, eles são muito unidos, eles sempre buscam alternativas para chegar até o aluno, sempre um material diferenciado, diversificado. Uma coisa que a gente faz muito aqui com eles é falar sobre "Projeto de vida", nós sempre trazemos várias pessoas para conversar...esses dias nós trouxemos um enfermeiro, que tem uma história de vida bem legal, trouxemos uma aluna que fez a EJA e hoje é professora, veio contar a história dela pra eles, para se motivarem. Então a gente sempre procura trabalhar esse projeto. Nós tivemos uma parceria com o SEBRAE, que foi sobre empreendedorismo, para motivar mesmo, nós tivemos o pessoal da OAB, que vieram falar para eles sobre democracia, um pouco antes da eleição, então a gente sempre traz pessoas de fora, para eles se*

*engajarem, mas de iniciativa de formação mesmo, se não for pelo professor, nós não temos nada (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

*Não há cursos de aperfeiçoamento aos professores da EJA (DOCENTE).*

A esse respeito, a ausência de formação profissional para pessoas atuantes na EJA foi um elemento que já apareceu nas falas iniciais das entrevistadas, logo na seção I e II do roteiro de perguntas, as quais direcionavam alguns questionamentos sobre a atuação, formação e experiência das participantes. Mais uma vez, a gestão do município de Itapeva/SP assume um papel negligente com a modalidade EJA, sim, com a com a modalidade, incluindo alunos, professores, gestores e demais agentes educacionais atuantes na mesma.

O mínimo que se esperava era o mesmo cuidado que se tem com o Ensino Regular, julga-se que não existe fundamento lógico para acontecer de modo contrário. Entretanto, o que se vê é uma maior atenção para o Ensino Regular e certo descaso com a modalidade EJA.

Com atuação no Ensino Regular, Ensino Fundamental I, a pesquisadora consegue contrastar o que vivencia em sua prática diária, com os elementos que surgem durante a realização desse estudo. O que acontece é que, durante o ano letivo, surgem inúmeras convocações da SME para os profissionais a frente do processo educativo do ensino regular (professores, estagiários, coordenadores e gestores), que são chamados para participar de cursos, seminários e/ou palestras, com o discurso de aperfeiçoamento das práticas, aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, e assim por diante.

Para além disso, existem os momentos semanais de estudos coletivos, dentro das Unidades Escolares, quando os professores se reúnem com a gestão escolar e discutem temáticas emergentes das demandas diárias da escola e assuntos propostos pelos ATP.

Existem algumas iniciativas da própria SME para acompanhar a qualidade da educação, por exemplo, avaliações diagnósticas no início do ano letivo, ao final de cada bimestre, com o intuito de avaliar o processo educativo do município. Pós pandemia, as avaliações diagnósticas revelaram um impacto enorme na educação básica, com isso, a SME se mobilizou realizando parcerias e criando projetos para recomposição de aprendizagens.

São exemplos de compromissos assumidos com o Ensino Regular, que não existem com a EJA. De forma alguma se pretende privilegiar um segmento em



detrimento do outro, aqui. A intenção é justamente o contrário, busca-se a equidade entre os segmentos ofertados pelo município de Itapeva/SP. Denuncia-se que a modalidade de ensino EJA não está tendo condições mínimas para resistir no município, por essas razões, encontra-se em risco, como declarado pela própria coordenadora escolar, da única escola municipal que oferta a EJA: “*corre-se o risco de fechar nossa EJA*” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Cessar com a EJA não irá erradicar o analfabetismo absoluto, muito menos reduzir pela metade a taxa de analfabetismo funcional; bem como não irá exterminar toda a população não escolarizada. Simplesmente, é uma tentativa de camuflar os problemas. Será uma modalidade de ensino a menos, para gerar menos desgaste, preocupação e gastos, uma responsabilidade que deixa de existir: com os desafios da permanência, evasão escolar e formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Os jovens, adultos e idosos perderão mais uma vez o seu direito a uma educação de qualidade; perderão a chance de realizar seus sonhos, de se humanizarem e alcançarem a conscientização; as desigualdades de nível social, político e econômico serão fortalecidas; e essas pessoas permanecerão à mercê da classe dominante. Ao que parece, é o que se deseja, pois não há um posicionamento político e social, com vistas a uma educação libertadora e humanizante para os sujeitos jovens, adultos e idosos, por parte da gestão do município de Itapeva/SP.

Dando sequência às discussões, parte-se para conhecer um pouco mais sobre o trabalho pedagógico realizado junto aos alunos, quanto aos recursos utilizados e como acontece toda essa dinâmica dentro da escola:

*Na verdade, nós temos uma Diretriz Curricular Municipal que rege o ensino Fundamental II, do 6º ao 9º. E do Fundamental I, de 1º ao 5º, que é o que a gente acaba seguindo com os nossos alunos de EJA I (que é do 1º ao 5º), e do Fundamental II (do 6º ao 9º), então a gente segue a mesma diretriz sempre adaptando, porque igual eu te falei, um aluno que está hoje no 1º ano não aprende na mesma velocidade do nosso aluno aqui da EJA, então se lá ele já aprendeu, já está produzindo texto, o nosso aqui ainda, está fazendo reconhecimento de letras. Então o professor faz essa adaptação. Se norteia pela Diretriz, mas sempre adaptando. Antigamente, tinha um livro que vinha do Estado o livro, mas bem antigamente, uns 3, 4 anos, e hoje eles não têm nada, o que o professor oferece é material que ele cria, que ele pega adaptado de repente do 6º, 7º do 9º, e reaproveita com alunos da EJA. Mas específico para a EJA, não tem. Você viu aqui agora, que o senhor que veio buscar a cartilha, foi uma opção nossa, da escola de comprar a cartilha, a cartilha é daquele tempo mesmo, do bê-á-bá, que é como eles aprendem, não adianta eu querer ensinar um aluno de 78 anos da mesma forma que eu ensino lá no ensino regular. Então aqui é bem sistematizado. A escola adquiriu esse material, e com o restante dos alunos é material apostilado que*

*o professor planeja, xeroca e encaderna, impresso e cola no caderno. É assim que a gente trabalha (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Mais uma vez, aparece na fala da entrevistada que os professores da EJA utilizam a mesma Diretriz Curricular do Ensino Regular e, ainda, que reaproveitam atividades utilizadas com as crianças e adolescentes com os jovens, adultos e idosos. Para além disso, menciona que a escola, diante da ausência de recursos didático-pedagógicos para a modalidade EJA, opta por adquirir a Cartilha de Alfabetização, justificando seu uso sob a alegação que o público da modalidade EJA não aprende como as crianças, com eles é necessário ser “sistematizado”. A coordenadora também comenta que os alunos que não são da fase de alfabetização, ou seja, não fazem uso da cartilha, possuem como recursos materiais confeccionados pelos docentes, material apostilado ou atividades impressas para colagem no caderno.

Para complementar a fala da coordenadora, a docente comenta:

*É utilizando materiais didáticos conforme os níveis apresentados na sala, os recursos são diversificados e ofertado também computadores e biblioteca. Semanalmente é elaborado cronograma de atividade onde determina o conteúdo a ser aplicado, estratégias, recursos e elaboração de materiais para fixação e reflexão das atividades proporcionadas (DOCENTE).*

De acordo com a professora, ela trabalha com recursos diferenciados em suas aulas, pois sua turma apresenta conhecimentos diferentes e não estão no mesmo nível cognitivo, diante disso, é necessário atividades distintas para atender a todos. Ela faz uso de computadores e biblioteca, são dinâmicas que são planejadas semanalmente, previstas no cronograma na semana, registrando as estratégias e recursos a serem utilizados.

A docente trabalha em cima da dificuldade de seus alunos. Ela comenta que quando identifica que o aluno ainda não reconhece as letras e números até a ordem da dezena, por exemplo, ou que estão no processo inicial da leitura e escrita, ela trabalha com a cartilha de alfabetização, enquanto que, com os demais, que estão um pouco mais adiante em relação a estes, ela já utiliza outras atividades impressas preparadas que atendam a demanda daquele aluno.

Conforme Zabala (1998, p. 29):

*É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...].*

O trabalho com a EJA exige dos profissionais da educação um olhar criterioso, sério e consciente. Não é possível admitir que a EJA no município de Itapeva/SP continue à mercê desse contexto. Não é possível admitir que os documentos normativos e os planos para o Ensino Regular sejam aproveitados pela EJA. Volta-se a dizer: escapa-se da essência do processo educativo, que são os alunos, ou que, ao menos, deveriam ser!

As falas das entrevistadas comprovam ainda mais a desatenção do município com a EJA, agora no quesito recursos didático-pedagógicos. Avista-se que alguns profissionais da educação do Ensino Regular são designados para, literalmente, “cair de paraquedas” no universo da EJA, são convocados a “andar com suas próprias pernas”.

Redirecionando as discussões na entrevista, as questões a partir deste momento são relacionadas mais especificamente às Políticas Educacionais, conceitos que têm e como são incorporadas, ou não, no município de Itapeva/SP. Para introduzir, questionou-se as entrevistadas a respeito do que elas entendem por Políticas Educacionais, considerando objetivos e finalidades:

*Eu penso assim, que é alguma coisa que venha melhorar, eu vejo assim que é pensar, primeiro é conhecer, por exemplo, para a pessoa poder criar uma política educacional, tem que vim aqui ver o que está acontecendo, tem que partir do que a gente está passando, para poder criar em cima disso, porque na verdade aqui a gente tenta remar contra a maré, a gente trabalha com o que a gente tem, é lógico que a gente não deixa de oferecer o 100% que a gente pode, mas a gente sabe que precisa mais, precisa muito mais para eles, precisa de mais valorização, não é só uma atividade e um prato de comida que vai fazer a diferença na vida dele, ele precisa de mais coisa. Então eu acredito que seja assim... (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Política Educacional é um tipo de política pública, que prevê a implementação da Legislação Educacional, logo, é de responsabilidade do Estado. Na modernidade, o termo “política” se refere às atividades que, de uma forma ou de outra, são atribuídas ao Estado ou dele se originam. O conceito de política se articulou ao poder do Estado, ou sociedade política, em “atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 7). Assim, a Política Educacional assume essa concepção de política, ou seja, todas as caracterizações mencionadas, com a especificidade de se articularem no campo educacional.

Segundo Secchi (2011), as políticas públicas são uma forma de tratar ou resolver um problema público, tendo a ver com decisões políticas e formas de processo de elaboração. As Políticas Educacionais se enquadram dentro desse conceito, pois o campo possui demandas, e até mesmo obstáculos, que são experienciados pelos cidadãos. Como no caso da EJA, por exemplo, em que os jovens, adultos e idosos estão excluídos do acesso pleno a seus direitos, com isso, as Políticas Educacionais deveriam ser instrumento pelo qual essas pessoas vivenciariam a criação ou aprimoramento de seus direitos.

Entretanto, “Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Retomando a fala da coordenadora pedagógica, ela traz alguns apontamentos importantes para completar os conceitos dos estudiosos que se dedicam à área das políticas, quando ela diz que pensa que Políticas Educacionais se refere a algo que seja para melhorar. De fato, as Políticas Educacionais deveriam assumir esse papel, entretanto, vivencia-se na prática que isso não é o que ocorre efetivamente. Ao contrário, observa-se que a dinâmica do Estado tem sido a performance do capital, seus meandros e articulações.

A coordenadora disse ainda que, para se criar uma política educacional, é necessário saber o que está acontecendo no plano real. Mas, na verdade, o Estado não dá importância para isso, não faz parte de seus ideais saber o que está acontecendo dentro das escolas ou promover uma educação problematizadora e humanizante, pelo contrário, sua estratégia é normatizar algumas políticas públicas, “mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar “governança” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8). Desta maneira, os profissionais que estão dentro das escolas, atuando com a EJA, que é o objeto deste estudo, estão nadando contra a maré, empregando esforços para fazerem o seu melhor, da forma como eles sabem, muitas vezes, sem o esclarecimento necessário.

Seguindo o diálogo com as entrevistadas, as questões décima nona e vigésima estão relacionadas, trata-se do conhecimento que as participantes possuem em relação às Políticas Educacionais que norteiam o trabalho com a EJA no município, se há aspectos legais de âmbito municipal. Em caso afirmativo, elas deveriam

comentar sobre o assunto; e, em caso negativo, teriam a oportunidade de apresentar como o município se organiza quanto a isso, na hipótese de terem conhecimento a respeito.

*Não sei informar as Políticas Educacionais do município (DOCENTE).*

*Nós não temos Políticas Educacionais municipais, segue nacional, nós não temos. Igual eu te falei, nós não temos nem uma Diretriz (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

A professora entrevistada informa que não tem conhecimento a respeito das Políticas Educacionais do município, se há ou não. Já a coordenadora coloca que o município não tem nenhuma Política Educacional Municipal para a EJA, e diz que o trabalho em Itapeva/SP se sustenta nos documentos oficiais de nível nacional.

A partir de toda conversa que se desenrolou até aqui e, considerando o contexto histórico, político e social do momento, questionou-se às entrevistadas se elas conseguem pensar em progresso ou retrocesso na modalidade EJA; Como elas enxergam o contexto da escola onde atuam?

*Então, pelo que eu já te falei da questão da evasão, a gente não consegue enxergar sucesso, infelizmente não. Pós pandemia não. Hoje tivemos uma reunião com a diretora, ela pediu para a gente ajudar a intensificar a propaganda, porque a gente está com 10 alunos em cada sala para o ano que vem (2023), então quer dizer, nós não temos nem turmas formadas direito. Porque nós temos o 4º termo que está saindo, a EJA I vai para o 1º termo, então eles avançam, então as séries iniciais, acabam não tendo aluno. Então assim, a gente não consegue. Não é o que a gente deseja, muito pelo contrário, e a gente sabe quanto, as pesquisas mostram aí, agora vai sair o resultado do IBGE, o censo, quantas pessoas estão fora da escola, mas a gente não está conseguindo trazer, de repente por falta dessas políticas públicas, desse olhar mais afinado, desse cuidado. Porque se tem muito zelo com Fundamental I e II, só que o olhar que a gente tem, é por ser obrigatório, por ser obrigatório. Agora uma coisa que não é obrigatória, então eu não preciso investir (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

*Na atualidade enfrentamos a pouca procura de matrícula para EJA, mesmo sabendo que há ainda um número significativo de analfabetos no município. Estamos passando por esse motivo, em um retrocesso na modalidade, visto que, não é o caso de oferta e interesse do município em atender esse público (DOCENTE).*

Analisando as colocações de ambas as entrevistadas, não se identifica nas falas uma tentativa de relacionar a conjuntura nacional com o contexto que elas enfrentam diariamente na escola, na atuação com a EJA. É perceptível, por meio não apenas desta questão em especial, mas de todas as outras que já foram realizadas, que as profissionais não têm uma leitura de mundo consciente e crítico, a ponto de enxergar que as brechas estão “lá em cima”, na estrutura macro, no posicionamento

do Estado, e que acabam despencando lá no contexto micro, na escola onde elas atuam.

Na fala da coordenadora, ela menciona a ausência de políticas públicas para a EJA, mas não de forma concreta e fundamentada, pois ela utiliza da expressão “de repente é por falta dessas Políticas Públicas”. O que se percebe é que as questões anteriores a levaram a pensar sobre essa possibilidade, e não que isso é um posicionamento dela.

Ambas as entrevistadas consideram que a EJA está caminhando mais para o fim do que para o progresso. A coordenadora pedagógica coloca sobre a evasão, especialmente pós-pandemia, a atribuição do retrocesso. Já a professora acredita que esse retrocesso está associado aos baixos quantitativos de matrículas no município, culpabilizando os jovens, adultos e idosos, pois afirma que oferta tem, e interesse do município também.

Seguindo a entrevista, a questão número vinte e dois, tratou especialmente sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, metas 8, 9 e 10<sup>7</sup>, com a pesquisadora retomando as metas junto às entrevistadas e indagando se, no município, há alguma iniciativa junto à modalidade EJA que estivesse relacionada com as metas.

*Não há metas em Itapeva para esse público (DOCENTE).*

*Mesmo falando em relação a Itapeva, eu tenho que me reportar à escola. A gente tem procurado sim, como eu te falei oportunizar, então sempre quando abrir a matrícula a gente tenta fazer com que chegue até eles, oportunizar. Enquanto eles estão aqui, oferecer adaptado, dentro do limite de cada um, isso é uma coisa que o professor procura fazer. Porque mesmo estando lá 1º e 2º termo, o professor divide os alunos em vários grupos, porque são vários níveis, para conseguir trabalhar, muitas vezes oferece diferenciado, a fala é diferenciada para poder oportunizar. O que a gente tem aqui quanto escola, é oportunizar e fazer essas adaptações. Além do que eu não disse, mas nós temos também, os alunos com necessidades especiais. Nós temos uma na EJA I que nem a questão dos comandos ela tem, a questão de lateralidade, cores, a gente percebe assim, que tem alguma coisa, por experiência que a*

---

<sup>7</sup> **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.

*gente tem, não que seja especialista, mas com a experiência que tem, alguma coisa tem ali, a gente tem vários, só nesse ano, nesse número pequeno de alunos, a gente tem 3 ou 4 alunos e tudo demanda para um professor na sala de aula.*

*Assim, como a gente tem também, alunos que não tem diploma de arquiteto, de engenheiro, são pedreiro mas constroem casas e mansões, entendeu? Eles não têm o diploma, mas se der uma casa, a metragem, a quantidade de piso, tudo... É coisa bonita de se ver (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Segundo a professora entrevistada, não há iniciativas no município que tenham interlocução com as metas estabelecidas pelo PNE, ou melhor, vindo da SME, não as há para a EJA. Na fala da coordenadora, o que se percebe é que a responsabilização pela modalidade EJA está na escola, sob os cuidados da equipe gestora da instituição que a oferta. A SME tem se ausentado de suas responsabilidades, sem oferecer formação aos profissionais; sem disponibilizar um ATP; não fornecendo recursos didático-pedagógicos; sem disponibilizar transportes aos alunos; sem elaborar um currículo que atenda às demandas do público jovem, adulto e idoso trabalhador, pobre, pai e mãe de família, com uma bagagem de insucessos e, ao mesmo tempo, sonhos para uma vida melhor.

Para a coordenadora, a escola tem planejado ações que estão relacionados com as metas, entretanto, em sua fala fica evidente que a relação que ela faz das metas com as ações que promovem está no ato de simplesmente oportunizar/ofertar a escolaridade, por meio das divulgações, desconsiderando outros elementos como a alfabetização, o ensino integrado à educação profissional, questões sociais e de raça, que estão previstas nas metas 8, 9 e 10 do PNE.

Na pergunta vinte e três foi retomado o Artigo 205 da CRFB, o qual prescreve a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Questionou-se “Como você percebe a efetivação ou não desse direito?”.

*Então, na verdade aqui, eu vou voltar de novo no que eu te falei. A gente procura garantir, quando eles não estão frequentes a gente vai atrás, não é só a direção da escola, mas a gente acaba mobilizando toda a comunidade escolar, nós moramos aqui no centro da cidade, então muitas vezes, nós fazemos panfletos deixa nas lojas, cola aqui no portão da escola, então uma forma de divulgar, para garantir o direito. Mas é difícil você garantir o direito se a pessoa não quer esse direito. Eu tenho o direito, a escola está lá de portas abertas, mas se pra mim não for obrigatório eu não vou. Então a gente busca divulgar para garantir, mas também tem o outro lado né?! A nossa parte a gente está tentando fazer (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Para responder essa questão, a coordenadora pedagógica volta a enfatizar a respeito da divulgação que a equipe escolar realiza, com o intuito de informar e incentivar as pessoas que não concluíram a escolaridade básica a realizarem a matrícula na EJA. Ela diz que a escola, desta forma, está garantindo esse direito à educação aos jovens, adultos e idosos. Entretanto, aparece um elemento questionável em sua fala, quando menciona que, muitas vezes, há a oferta, mas há um desinteresse por parte do público que deveria frequentar a modalidade, em suas palavras, *“Mas é difícil você garantir o direito se a pessoa não quer esse direito. Eu tenho o direito, a escola está lá de portas abertas [...]”* (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Ela alega que a parte deles, como agentes educacionais, estão fazendo, ao divulgar a oferta da modalidade e, segundo ela, garante-se o direito à educação a todos, mas as pessoas não querem acessá-lo.

Pode haver, sim, questões de desinteresse pelo estudo, mas o simples fato de a escola estar de “portas abertas”, com “panfletos colados nas ruas”, não é sinônimo de garantia de direito. Muitos dos jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolaridade nem mesmo leem, ou seja, não significa necessariamente a indiferença do público. Eles podem olhar as cores, imagens (se houver), mas as letras e números serão enigmáticos. Avalia-se que é necessário um cuidado especial ao mencionar certas coisas. Faz-se uma ressalva, a questão do desinteresse precisa ser investigada: o que faz com que esse sujeito esteja desinteressado? Não é simplesmente saber que há um desinteresse e postergar. O que tem sido feito para mudar esse contexto?

Posterior ao diálogo acerca do artigo 205 da CRFB, aborda-se, na entrevista, a LDB, a qual garante o direito à educação, o acesso público e gratuito àqueles que não concluíram os estudos na idade própria, e que menciona ainda a oferta de uma educação estruturada de acordo com as particularidades da modalidade, atendendo às necessidades e disponibilidades do jovem e do adulto, garantindo o acesso e a permanência desse aluno na escola. Questionou-se às entrevistadas: como elas têm percebido esse movimento em Itapeva/SP?

*Diante da LDB, buscamos de maneira insistente o retorno deste perfil de aluno para escola, divulgamos e fazemos busca ativa para garantir esse direito ao educando (DOCENTE).*

Em sua resposta, a professora cita novamente as mobilizações da escola quanto à divulgação dos processos de matrícula e busca ativa, com alunos que se



ausentam das aulas, assumindo ambas as iniciativas como garantia de direito ao educando.

*Na verdade, a gente tem a condição porque a escola oferece o espaço, o atendimento, a gente acaba se desdobrando enquanto gestão de escola, nós somos em três, para três períodos, então a gente desdobra, um dia fica a diretora a noite, um dia fica um coordenador, no outro dia outro coordenador, então a gente está assim. A nossa colaboração a escola, e aí o município faz a parcela dele, que é admitir os professores, faz o pagamento dos professores, então até onde nos cabe o município está dando esse suporte. Então o suporte aqui físico, o suporte do professor, isso a gente tem, a questão de material, se a gente precisar de material impresso, a gente tem a cota da impressão, a gente tem folha de sulfite, só que é uma verba, até onde eu sei, vem para o Fundamental I e II, que vem para nossos alunos do Fundamental II e o dinheiro acaba sendo revertido, acaba sendo dividido. Vem o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que é para o Fundamental II, ali não vem, esse tanto é para a EJA, não tem essa verba. A secretaria manda, alimentação, por exemplo, vem alimentação para os alunos do Fundamental II, a mesma alimentação para os da EJA, é mesma coisa, mas é dividido. Não tem uma verba específica (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Nas colocações da coordenadora pedagógica, ela defende que a SME tem efetivado seu papel quanto à oferta do acesso público e gratuito, ao disponibilizar o espaço e ao admitir os professores, realizando seu pagamento mensal. Ainda, acrescenta que a SME disponibiliza alimentação e cotas de impressão de materiais para a modalidade EJA, mesmo sem haver uma verba específica (ao menos é o que se declara) destinada aos investimentos para a EJA.

A entrevistada consente com todo esse testemunho, por meio dessa entrevista demonstra acreditar que o Estado e a SME do município de Itapeva/SP têm efetivado seu papel político e social, com a modalidade de ensino EJA. Isso é isentá-los de suas responsabilidades mínimas. Oferecer um espaço de domínio público, cotas de folhas impressas, alimentação e admitir os professores é muito pouco!

Para finalizar a entrevista, deixou-se em aberto para que as entrevistadas dissessem o que pensam sobre a EJA, podendo mencionar os desafios, superações, estratégias, iniciativas ou aspectos que precisam mudar, considerando o município de Itapeva/SP e/ou âmbito nacional.

*A respeito de mudanças no município de Itapeva, não há o que ser feito, porque dependemos da procura, a oferta é feita e o governo mantém o direito assegurado. O espaço é adequado e temos recursos e materiais para assegurar um bom atendimento e rendimento escolar (DOCENTE).*

Esse posicionamento final da docente é totalmente questionável, uma vez que se evidenciou, em vários momentos da entrevista, por parte de ambas as

entrevistadas, a ausência de formação aos profissionais atuantes com a EJA; ausência de um ATP para a EJA; ausência de um currículo específico para a EJA; ausência de recursos didático-pedagógicos para a EJA; ausência de políticas educacionais municipais para a EJA; ausência de iniciativas e projetos com vistas à permanência dos discentes na EJA; entre outros. Todos esses aspectos denunciam a negligência do governo. Diante de todo o exposto, assumir que o governo tem assegurado o direito à educação para EJA é ter uma consciência ingênua.

*Enquanto educadora não é uma missão fácil, quando se tem a obrigatoriedade do ensino, e fica um pouquinho mais difícil quando esse ensino não é obrigatório, o que a gente tem de superação é você chegar e ouvir o depoimento de um aluno, de que ele quer vencer na vida, igual nós, já ouvimos, que “eu prefiro uma caneta na mão, do que uma enxada”, que “eu já sofri muito”, “o meu filho me ajuda em casa a fazer minha tarefa”, então tem vários depoimentos deles que nos motivam, várias coisas que a gente ouve, um agradecimento, o professor dá uma atividade interessante, eles são muito assim, receptivos, eles devolvem. Uma coisa simples que você faça, eles devolvem com muita alegria. O professor trabalhou fração um dia e fez uma rodada de pizzas, tinha gente que nunca tinha comido pizza, então isso para gente é muito gratificante. A devolutiva deles é muito maior do que a do Fundamental II, é muito maior. De você ver o engajamento, de você ver um aluno de 85 anos dizer para você que faltou três dias, porque teve um ameaço de infarto, “mas agora eu estou bom, agora eu vou seguir”. De você abrir o whatsapp e ver assim “Dona, eu não estou indo para a escola, porque estou travado da coluna”, ou “Dona, eu não estou indo para a escola hoje, porque o meu patrão pediu para eu trabalhar até mais tarde”, entendeu?! Então os que estão presentes, sempre entram em contato, isso é uma coisa que acaba valorizando. Mas agora, a gente sente muita falta, é dessa formação que a gente comentou, dessa formação continuada mesmo, porque enquanto coordenadora, a nossa correria é tão grande, que a gente acaba falhando, que nem a gente acaba oferecendo, porque até o HTPC deles que é um momento de estudo é no mesmo horário, então a nossa pauta, a gente faz uma pauta única, daí muitas vezes, a gente acaba não tratando, o único momento com eles que a gente tem é no conselho de classe, que a gente senta e fala de cada aluno, fala dos avanços, fala do que precisa melhorar, então esse é o único momento com eles. Então na correria, a dinâmica é grande, nós temos no diurno 700 alunos, então é bastante, é bastante, daí a gente acaba deixando um pouquinho de lado. Uma das dificuldades é a questão de não ter um currículo próprio, a gente pega o currículo do município, a diretrix do município, só que precisa fazer as adaptações, só que a gente sabe que não é a mesma coisa, como eu já te falei, um aluno de 6º ano, aprende diferente de um aluno do 1º termo na EJA, então tinha que ser algo mais específico, e um material impresso, porque a gente ganha tempo com material impresso, ganha tempo. Se o professor tem o livro, e o livro está de acordo com essa diretrix, o professor vai seguir ali, então ele ganha tempo com o aluno. Ele pode dizer hoje nós vamos fazer até aqui, daqui para frente é tarefa de casa. Então a gente precisa desse material. O que a gente tem de ponto positivo, que até eu podia ter falado antes, nós recebemos agora 25 chromebooks, para ser usado em sala de aula, então essa professora tá levando esse Chromebook para sala de aula. Eles têm o acesso? Não! Os da EJA não tem o acesso, olha para você ver, nós recebemos 25 chromebooks, para acessar o Chromebook cada aluno recebeu um e-mail para acessar, os alunos do diurno receberam, os da noite, não! Entendeu?! Eles não receberam, daí o que o professor faz, para usar, a gente usa as senhas dos professores. Eles estão usando, porque é uma questão de adaptação. “Eu*

*“não vou usar, porque eles não receberam”, Não, aqui não tem essa. Eles vão usar, a gente coloca o e-mail da coordenadora, o meu eu posso colocar em cinco, seis chromebooks, entendeu?! Esse olhar que a gente precisa um pouquinho mais (COORDENADORA).*

Fazendo uma análise de toda a entrevista, avalia-se que as entrevistadas, a partir da questão número dezoito, que deu início aos questionamentos de caráter mais explicitamente político sobre: conceito; dinâmica do município em relação aos aspectos legais; como elas interpretam as políticas educacionais vigentes, por exemplo, CRFB e LDB; percebe-se que as participantes ficam com um discurso repetitivo, um discurso na defensiva, anunciando a todo instante que fazem o que é possível, e que ofertam e divulgam a modalidade EJA. Ao ofertar e divulgar, estariam garantindo o direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas que não concluíram a escolaridade.

A falta de esclarecimento quanto a alguns conceitos também ficou evidente. Há fragilidade das profissionais entrevistadas com as questões voltadas ao nível político. Constata-se desconhecimento e desinformação, o que acaba gerando uma falta de conscientização, um discurso sem argumentos e equivocado, conseqüentemente, frágil, que acaba refletindo na postura e concepção ingênua, assumida diante da modalidade e dos órgãos públicos.

As participantes deste estudo evidenciaram, em suas falas, a concepção que têm a respeito da postura governamental – nacional e municipal – a de que os mesmos cumprem suas responsabilidades com a modalidade EJA, ao admitir professores, cedendo espaço público para que o processo educativo aconteça e fornecendo uma refeição aos alunos. Entretanto, revelam-se contraditórias quando mencionam, no decorrer da entrevista, vários elementos que dizem o contrário, revelam o descaso dos órgãos públicos para com a modalidade. Então, o que se percebe é a contradição presente no discurso das participantes, a ausência de conscientização crítica sobre a realidade concreta. E isso se dá também pela competência discursiva e administrativa da governança, que age no fluxo dos conflitos sociais, pregando um discurso e formalizando políticas com teor democrático e humanizador, quando, na verdade, vela seus interesses, firmando as relações de poder e de controle social.

Sem o esclarecimento da própria equipe escolar (professores e gestão), que estão cotidianamente trabalhando com a EJA, os avanços para a modalidade tornam-se utópicos. A ausência de um olhar sensível, problematizador e crítico torna ainda mais difícil o processo de valorização e reconhecimento da EJA, em todas as suas

potencialidades e compromissos – ético, social, democrático e político. Sem esse esclarecimento, raras serão as mobilizações e iniciativas para com a modalidade, sejam de natureza governamental ou institucional. Ou seja, sem empreender esforços, não haverá mudanças de atitudes e concepções, o que resulta em manutenção das injustiças e desigualdades.

A opinião das entrevistadas é de que a EJA é uma modalidade de ensino que atende jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolaridade na idade considerada adequada, não reconhecendo a essência e abrangência da EJA, pois esta envolve questões muito mais complexas, de nível histórico, social, econômico, profissional e de raça; questões de insucesso, medos e motivações. E o que se vê é que não há essa leitura de mundo, resultado da desinformação e precarização de formação profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007)

Pensar a EJA exige conscientização crítica, e isso implica ultrapassar essa esfera ingênua de apreensão da realidade – sobre a EJA e o Estado – para que seja possível atingir a esfera crítica, na qual homens e mulheres assumem uma posição epistemológica. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade da EJA na sociedade capitalista (FREIRE, 1980). Só assim, quando os profissionais da educação em exercício com a EJA pensarem certo, é que será possível ensinar os educandos das classes populares a pensarem certo (FREIRE, 1996).

Pois só assim – quando se pensa certo – faz-se o certo, ou seja, o pensar certo será convertido em iniciativas e práticas pedagógicas comprometidas em atender às demandas dos jovens, adultos e idosos das classes populares, homens e mulheres, negros e negras, trabalhadores das mais várias funções, nos mais precarizados contextos (ARROYO, 2017; PAIVA, 1983).

Por essa razão, a conscientização não admite “estar frente à realidade”, em uma postura falsamente intelectual. A tomada de consciência exige “práxis”, ação-reflexão-ação, é nela que reside a consistência do modo de ser ou de transformar o mundo. Por isso, ao se denunciar a realidade concreta do município de Itapeva/SP, quanto à postura da gestão municipal, bem como dos profissionais atuantes com a modalidade de ensino EJA, espera-se que este estudo contribua para reflexão da postura conceitual e prática que se assume diante da modalidade e que, acima de qualquer intencionalidade, prevaleça a consciência da necessidade de uma educação com princípios humanizadores e libertários para os jovens, adultos e idosos, que veem nos estudos a esperança de *ser* mais!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objeto de estudo a modalidade de ensino EJA. Por meio de uma pesquisa exploratória, com coleta de dados em campo, objetivou-se analisar uma realidade concreta, a do município de Itapeva/SP, onde a autora do trabalho reside. A intenção foi investigar como o sistema educacional da cidade tem organizado a EJA em relação aos aspectos políticos, bem como refletir os reflexos destes nas questões de oferta, acesso, permanência e evasão escolar no município.

O propósito inicial era refletir como toda essa dinâmica se dava em nível municipal, por meio de entrevista com o profissional ATP da EJA, previsto no Estatuto do Magistério do Município, entretanto, sob a alegação que há apenas uma escola municipal que oferta a modalidade, não há tal assistente para a EJA, de modo contrário ao que acontece com o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Regular, que contam com esse suporte.

Diante das circunstâncias, a SME propôs a realização da entrevista com os próprios profissionais atuantes com a modalidade EJA, nessa escola em particular, implicando na alteração da coleta de dados pretendida. Em função disso, ela aconteceu por meio de entrevistas com a coordenadora pedagógica da escola, um representante docente, e diálogo com alunos da EJA (por meio de roda de conversa), o que, de maneira alguma, comprometeu o andamento do estudo.

Por intermédio desta pesquisa, evidenciou-se o quanto a EJA, em especial, a única escola que oferta a modalidade em Itapeva/SP, está desamparada e instável. Claramente, a atual gestão municipal se exime de suas responsabilidades para com a EJA, ou melhor, com os educadores e, principalmente, com os educandos das classes populares.

A desobrigação e displicência da atual gestão municipal ficou expressa em diferentes momentos deste estudo. A indiferença é explicitada quando, ao analisar os dados coletados nesta investigação, evidencia-se que o município oferta a EJA, mas não possui nenhum amparo político municipal, ou um planejamento de iniciativas para garantir a oferta, o acesso e a permanência escolar, ou ainda, ações para minimizar as situações de evasão escolar. A postura é reiterada na inexistência de um currículo específico, que atenda às demandas dos educandos jovens, adultos e idosos; na ausência de normativas que exijam mínima formação aos profissionais atuantes com a EJA; na ausência de propostas de formação continuada aos profissionais atuantes

com a modalidade; na omissão de recursos didático-pedagógicos destinados à EJA; e na ausência de um ATP para a modalidade, profissional responsável por auxiliar a gestão escolar e professores em suas práticas pedagógicas. Essas falhas repercutem o caráter descentralizador da SME, que acaba por transferir à escola as suas responsabilidades e obrigações de implementação de programas e ações educacionais para a EJA.

A instituição escolar, por um lado, assume as responsabilidades. Entretanto, os profissionais não têm a formação e as competências necessárias para tal, agindo da forma como avaliam estar certo, atuando em conformidade com o ensino regular. Por outro lado, também acabam sendo negligentes quando surge a demanda e não buscam por aperfeiçoamento, esclarecimento e acabam consentindo com o que lhes é imposto de forma ingênua, defendendo, contraditoriamente, que os órgãos governamentais – nacional e municipal – estão cumprindo com suas responsabilidades, o que, na verdade, estão atribuindo a eles.

Evidencia-se com a pesquisa de campo que a instituição escolar e seus profissionais – participantes deste estudo – possuem maiores aproximações com o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, do Ensino Regular, os quais são obrigatórios, portanto, exigem maior atenção, segundo as entrevistadas. Desta forma, eles acabam refletindo suas ações e concepções a respeito do ensino regular na EJA, ao utilizar o mesmo currículo e recursos didático-pedagógicos em ambos os segmentos. Entretanto, com isso, anulam as singularidades e a essência da EJA e, muitas vezes, não refletem que isso pode ser a causa da evasão escolar, bem como da redução do número de matrículas.

Por meio do aprofundamento teórico deste estudo, constatou-se que o sujeito da EJA é atravessado por outras histórias, culturas, dinâmicas, possuem saberes acumulados da experiência coletiva, possuem outras responsabilidades, familiares, profissionais, econômicas; outras atribuições, são pais, mães, trabalhadores com jornadas longas e exaustivas; outra posição social, de subalternização, de discriminação étnico-racial; são carregados de frustrações, como insucesso escolar, ausência de leitura e escrita; movimentam-se por outras motivações, como busca por melhores condições de vida e realização pessoal. Ou seja, simplesmente, o sujeito da EJA é diferente em percursos sociais e humanos. E, por isso, a forma como se concebe a modalidade e a forma como o ato educativo é pensado exige essa

conscientização, para que consiga atender às demandas dessas pessoas, e não contribuir para o seu afastamento escolar.

Nesse sentido, este estudo viabilizou também o debate acerca das questões de oferta, acesso, permanência e evasão escolar, elementos que historicamente têm desafiado a EJA. No município de Itapeva/SP, não acontece de forma diferente. A investigação denuncia que os números de matrículas têm caído a cada ano, especialmente no pós-pandemia, na escola participante do estudo. As entrevistadas relatam que trabalham com divulgações, mas a procura está mínima, destacando a possibilidade de fechamento da modalidade no município, devido ao quantitativo de alunos não ser suficiente para composição de turmas em anos futuros.

Com este estudo, compreende-se que a evasão escolar e o desinteresse para os estudos possuem motivações de ordem externa à escola, como cansaço decorrente de jornadas de trabalho longas e exaustivas; distância do trabalho ou de casa até a escola; ausência de meios de transporte para a escola; obrigações profissionais e familiares. Além disso, podem ser de ordem interna à instituição escolar, como ausência de currículo específico para a modalidade; práticas pedagógicas desmotivadoras e descontextualizadas da realidade do aluno; ausência de formação inicial e continuada aos profissionais da educação; e ausência de flexibilidade de horários escolares. Situações dos dois contextos, externo e interno da escola, são de ordem histórica, política, social e econômica, que merecem uma atenção, na busca de planejar ações para minimizar o afastamento dos sujeitos da educação, visto que a educação é o critério básico para combater as desigualdades e injustiças impostas pelo sistema capitalista.

Os desafios da oferta, acesso, permanência e evasão escolar estão diretamente relacionadas às políticas públicas educacionais ineficientes e insuficientes. Os documentos de nível internacional e nacional mencionam o direito dos sujeitos à educação, sem distinção de qualquer natureza, garantindo o direito à oferta, ao acesso e à permanência escolar, entretanto, com esta pesquisa, a realidade se mostrou contraditória. O campo político e histórico da EJA sempre foi desafiador nesses quesitos, revelando sucessivas contradições, com um percurso histórico obscuro, de avanços seguidos de retrocessos, recorrentes da ausência ou ineficácia de políticas.

É por meio das políticas que o Estado pode intervir nos diferentes setores que compõem a sociedade – educação, saúde, saneamento, transporte, e outros.

Conveniente seria se as políticas fossem articuladas, visando justiça, democracia, liberdade, igualdade de direitos e a humanização dos homens e mulheres. Entretanto, o que os estudos e a realidade concreta provam é que são arquitetadas pelo interesse geral do capital, na garantia da dominação e controle social. Porém, isso não acontece de forma escancarada: o Estado não pode admitir que favorece uma classe em detrimento de outra, pois isso significaria prejudicar a si próprio. Nesse sentido, as ações de âmbito político são estrategicamente pensadas, aplicadas no fluxo das tensões sociais, com o objetivo de garantir a opinião pública favorável acerca de sua postura eficiente em administrar e gerenciar as decisões, diante dos problemas que surgem na sociedade.

No campo da EJA, acontece de igual modo, as políticas para a modalidade surgiram de mobilizações sociais, principalmente em detrimento das discussões advindas dos movimentos sociais, no rol das lutas por uma educação para o povo, com um discurso promissor e humanitário, porém, não eventualmente, o Estado articula as contradições, pois não é vantajoso contribuir para a formação humana e crítica dos oprimidos, porque isso abalaria seu controle social, político e econômico, uma vez que homens e mulheres conscientes e críticos leem a si próprios e ao mundo, inclusive as contradições e ineficiências do governo.

É por essas razões que, neste trabalho, defende-se a proximidade da EJA com a proposta pedagógica do educador Paulo Freire, pois a epistemologia e metodologia do educador possuem princípios com vistas à superação da ingenuidade, pela conscientização, e objetiva a libertação e humanização dos oprimidos, das classes populares, por meio da educação. Afinal, quanto mais os sujeitos se conscientizam, mais desvelam a realidade e se mobilizam para a transformação de si e do mundo. Porém, lamentavelmente, essa conscientização ainda não marca presença nas concepções e ações dos profissionais atuante com a modalidade, no município de Itapeva/SP e, muito menos, na atual administração da cidade.

Apesar de este estudo investigar uma realidade em específico, a do município de Itapeva/SP, a verdade é que os resultados não refletem uma exclusividade desse locus, mas sim uma condição que perpassa todo o contexto brasileiro: de formação inicial fragilizada, que não contempla a EJA; de formação continuada que também não abre espaço para discussão desse campo; das condições materiais insuficientes das próprias escolas; das poucas instituições escolares oferecendo a modalidade EJA e oferecendo-a de forma precarizada. Toda essa realidade de nível micro é reflexo da



conjuntura estrutural macro, do sistema econômico e político negligente, que visa apenas manutenção e controle social.

Muitas vezes, há a responsabilidade individual que, no caso deste estudo, seria a escola municipal que oferta a EJA em Itapeva/SP, entretanto, não se pretende culpabilizá-los, uma vez que o micro reflete o macro, há uma relação política muito forte por trás de todo o sistema municipal, que também precisa ser levada em consideração.

Portanto, espera-se que este trabalho desperte a percepção e compreensão dos profissionais atuantes com a modalidade de ensino EJA, principalmente daqueles em exercício no município de Itapeva/SP, sendo convidados à práxis -refletir-agir-refletir- sobre a forma como a EJA tem sido sucateada histórica, social e politicamente.

Diante deste contexto, surge a necessidade de uma repolitização da organização da modalidade de ensino EJA, no município de Itapeva/SP, e dos profissionais da educação atuantes na mesma. É necessário aprofundar o debate e ter um olhar mais crítico sobre o desdobramento das políticas educacionais, estas que refletem diretamente dentro das escolas. Não pode se admitir a perda daquilo que foi conquista histórica dos movimentos sociais, a consolidação de uma educação de qualidade referenciada nos documentos oficiais de nível universal e nacional.

Sugere-se que a escola participante deste estudo, profissionais da educação em parceria com a SME, repensem e planejem a oferta da modalidade de ensino EJA em Itapeva/SP, com princípios libertários e humanistas. Aconselha-se um importante interlocutor nessa missão, Paulo Freire, pois sua epistemologia e metodologia progressista, educação com o povo oprimido, das classes populares, contribuem para a compreensão da essência da EJA, em suas dimensões histórica, política, social e econômica. Só assim, tendo consciência e clareza de todo esse contexto da modalidade, torna-se possível pensá-la certa e, mais do que isso, fazê-la de modo certo.

Destaca-se a importância de repensar as formas de divulgação da modalidade no município, talvez planejar visitas em comunidades, a fim de esclarecer e informar todos os sujeitos do campo, pessoas analfabetas, sobre os seus direitos; ampliar e garantir a oferta da EJA nas escolas da rede; pensar na flexibilização de horários para o estudo e disponibilizar meios de transporte aos educandos-trabalhadores; estruturar políticas municipais e um currículo específico para a modalidade, para viabilizar o atendimento às demandas; planejar momentos formativos aos profissionais atuantes

com a modalidade; e disponibilizar um profissional com experiência e/ou formação, para auxiliar a escola nas tomadas de decisão. Essas são projeções que contribuiriam para mudança do cenário lamentável em que se insere a EJA na cidade de Itapeva/SP. É necessário se mobilizar para que ela não seja extinta.

## REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, R. R. V. **O Discurso sobre o Uso Pedagógico do Desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ALVES, M. L. I. **Os Saberes nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo para além do livro didático. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- APPLE, M. **Maestros y textos**. Barcelona: Paidós Ibérico, 1989.
- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. *In*: AQUINO J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARISTÓTELES (384-322 a.C). **A política**. Trad.: Nestor Silveira Chaves. 2 ed. Bauru, SP: Edipro, 2009.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.
- ARROYO, M. A. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos, 2008. p. 221-230. Disponível em:  
[https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod\\_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.
- ARROYO, M. A. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. amp. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Desenvolvimento de Recursos Humanos: uma estratégia de desenvolvimento organizacional**. São Paulo: Atlas, 1990.

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil/34**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, RJ: 16 de julho de 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil/37**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2020, de 5 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Brasília, CNE, 2000b.

BRASIL. Lei 11.494/2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2007.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei 12.513/2011. Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Programas e Ações**. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BUHNE, A. R. **Programa Escola Zé Peão**: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CABRAL, Gladir. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. **Ultimato**, 2015. Disponível em: <https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CANAL MINAS SAÚDE. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos 3/3**: encontro com Di Pierro; Paiva; Soares. Publicado em 08/04/2014, 2014a. Vídeo (16:53 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEiTS8kXX4>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CANAL MINAS SAÚDE. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos 1/3**: encontro com Di Pierro; Paiva; Soares. Publicado em 08/04/2014, 2014b. Vídeo (19:02 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aECS7PB0HoA>. Acesso em: 16 mai. 2022.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. Ed. rev. atual. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CELESTINO, F. A. C. **Posicionamento do Educando no Discurso do Proeja no IFPE Barreiros**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba, 2008.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COUTINHO, R. R. S. **O Discurso sobre o Uso Pedagógico da Charge na EJA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CRUZ, A. P. V. e CRUZ, M. F. V. **Os motivos que levam os estudantes da EJA a permanecerem na escola**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FARIAS, H. V. **Ao Cursos Semipresenciais e o Reencontro de Jovens e Adultos com a Educação Básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FEITOSA, S. C. S. **Das Grades às Matrizes Curriculares Participativas da Educação de Jovens e Adultos**. Acervo Paulo Freire, 2014. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3523/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0446.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3523/1/FPF_PTPF_01_0446.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

FERREIRA, R. G. **Os Estudantes do PROEJA no IFRN**: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: E.M. FIORI. **Educação e Política**: textos escolhidos. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 67-81.

FONTELLES, M. J. *et al.* Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, 2009.

FARIAS, H. V.; SILVA, E. J. L. A oferta de cursos semipresenciais na escolarização de jovens e adultos no estado da paraíba: garantindo acesso e permanência. *In*: **Educação de Jovens e Adultos**: despertando sonhos Adormecidos. Editora Bagai, 2022. p. 159-174.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Histórico dos Fóruns de EJA**, 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Da pedagógica à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. *In*: FRANCO, M. A. S; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 15-32.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 42 ed. 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Educación y cambio**. Buenos Aires: Editorial Búsqueda, 1976.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra LTDA, s/ed. 1967.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREITAS, E. A. **Aprendizagem Móvel (M-LEARNING)**: um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRISI, E. T. S. **Políticas e Práticas Sociais no Processo Formativo do Trabalhador da Educação de Jovens e Adultos**: o presente, o vivido. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1998.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HONORATO, R. F. S. **Gênero nas Políticas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos**: trajetória, influências e textos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** - Políticas públicas e educação, v. 21, n. 55. São Paulo: UNICAMP, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2006. Brasil, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: educação 2018. Brasil, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: educação 2019. Brasil, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: educação 2020. Brasil, 2021.

ITAPEVA. Prefeitura Municipal de Itapeva. **História e Perfil da Cidade**, 2023. Disponível em: <https://www.itapeva.sp.gov.br/cidade>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

ITAPEVA. Lei 2.789/2008, de 15 de agosto de 2008. Dispõe sobre o plano de carreira, vencimentos e salários, bem como o estatuto do magistério público municipal de Itapeva. **Prefeitura Municipal de Itapeva**, 2008.

JOBERT, B.; MULLER, P. **L'État en Action**. Paris: PUF, 1987.

JUNIOR, C. A. S. **Fundação Dom José Maria Pires: uma experiência de Educação Popular – Serra Redonda – PB.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1995.

LIMA, E. R. F. **Discurso Visual em Livro Didático de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LIMA, F. A. **Autopoiese, Enacção e Emoções: Desvendando os processos de aprendizagens de professores.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LUCENA, H. H. R. **“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”: Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, E. N. **Olhares Atentos, Detalhes Orientadores: o Lugar da Inteligência Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MILETO, L. F. M. **"No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir"** - Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. *In:* CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

NASCIMENTO, E. R. L. **Educação de Jovens e Adultos, Processos Formativos e Marcos Legais, da Lógica de Compensação à Perspectivas Emancipatórias: Um estudo a partir das vozes dos sujeitos do campo no Estado do Pará.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, A. B. **O Lugar da Educação Popular na Formação Continuada de Professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.



OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. “Evasão” Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA. In: SENEPT – Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica. 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: CEFET MG, 2008. p. 1-7. Disponível em:

[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf). Acesso em: 05 jul. 2022.

OLIVEIRA, R. H. F. S. **Os Trabalhadores da Construção Civil, a Escola Zé Peão e as Aprendizagens Consideradas Importantes para o Trabalho e para a Vida**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, J.; SALES, S. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.21, n. 69, 2013.

PAIVA, J. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

PEREIRA, D. W. Q. **Educação Popular e Encarceramento**: Um Estudo Sobre Remição Pela Leitura No Presídio Desembargador Sílvio Porto Em João Pessoa/PB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PRADO, Di P. F.; REIS, S. M. A. O. Educação de jovens e adultos: o que revelam os sujeitos? In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas, **Anais** [...] Campinas: XVI ENDIPE, 2012.

RIBEIRO, J. B. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/163.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 2010. p. 15-35. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717644.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, D. F. **A Relação da Educação de Jovens e Adultos com o Mercado de Trabalho**: desafios e possibilidades sob a ótica de seus docentes e discentes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SANTOS, L. N. N. **Movimento de Educação de Base – MEB - no estado da Paraíba**: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SANTOS, P. M. **Análise das Práticas Pedagógicas dos Professores Da EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SCORTEGAGNA, P. A.; FONSECA DE SOUZA, I. A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes**, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/910>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2a. ed. São Paulo: Cengage. Leranig, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, J. T. **Projeto Sal da Terra**: Um Estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, E. J.L; MOURA, R. W. S.; SANTOS, N.F. As Interfaces Freirianas com as relações étnicos-raciais e EJA. **Revista interterritórios**, Caruaru, Brasil, v. 7, 2021.

SILVA, K. L. F. **Educação Compensatória na EJA**: A Concepção Docente Sobre O Projeto Filhos da EJA em Escola Municipais de João Pessoa-PB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, L. S. N. **A Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no MOVA- BRASIL**: a experiência do Rio Grande do Norte. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, M. A. T. **Saberes Docentes Construídos na Prática Pedagógica de Professores da EJA Indígena Potiguará na Baía Da Traição – PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, S. L. A. **Angicos e Gnosiologia Freireana no Advento Histórico e Político da Educação Popular no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, T. P. D. **Memórias de Alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKINNER, D.; TAGG, C.; HOLLOWAY, J. Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches. **Management Learning**, v. 31, n. 2, 2000.

SILVA, E. J. L.; MOURA, R. W. S.; SANTOS, N. F. As interfaces Freireanas com as relações étnico-raciais e EJA. **Revista interterritórios**, v. 7, n. 14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/251597/39223>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, E. J. L. Contexto sócio-histórico da EJA no Brasil: os movimentos sociais e a contribuição para a conquista do direito à escolarização para as classes populares. *In*: **Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos Adormecidos**. Editora Bagai, 2022. p. 11-28.

SOARES, L. Processo de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. *Revista Presença Pedagógica*, ano 5. n. 30, 1999.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALE, Fundação. **Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**. Brasil, 2014. Disponível em: [http://www.viveraprender.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oVale\\_SITE-1.pdf](http://www.viveraprender.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oVale_SITE-1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: DALBEN, Ângela *et al.* **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**APÊNDICE A – PESQUISAS LOCALIZADAS SOBRE A EJA (2014-2021)**

| Pesquisas localizadas sobre a EJA (2014-2021) |  |  |
|---|--|--|
| Ano   | Referência do trabalho   | Instituição                            |
| 2014  | FERREIRA, R. G. <b>OS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFRN:</b> a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2014  | JUNIOR, C. A. S. <b>FUNDAÇÃO DOM JOSÉ MARIA PIRES:</b> uma experiência de Educação Popular – Serra Redonda – PB. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2014  | LIMA, E. R. F. <b>DISCURSO VISUAL EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.</b> 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2014  | COUTINHO, R. R. S. <b>O DISCURSO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DA CHARGE NA EJA.</b> 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2014  | LIMA, F. A. <b>Autopoiese, Enação e Emoções:</b> Desvendando os processos de aprendizagens de professores. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2014  | LUCENA, H. H. R. ... <b>“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”:</b> Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2014  | NASCIMENTO, E. R. L. <b>Educação de Jovens e Adultos, Processos Formativos e Marcos Legais, da Lógica de Compensação à Perspectivas Emancipatórias:</b> Um estudo a partir das vozes dos sujeitos do campo no Estado do Pará. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2015  | FARIAS, H. V. <b>AO CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA.</b> 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2015  | FREITAS, E. A. <b>APRENDIZAGEM MÓVEL (M-LEARNING):</b> um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2015  | MELO, E. N. <b>OLHARES ATENTOS, DETALHES ORIENTADORES:</b> o Lugar da Inteligência Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |

|      |   |  |
|------|---|--|
| 2015 | SILVA, S. L. A. <b>ANGICOS E GNOSIOLOGIA FREIREANA NO ADVENTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL</b> . 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2015 | OLIVEIRA, R. H. F. S. <b>OS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL, A ESCOLA ZÉ PEÃO E AS APRENDIZAGENS CONSIDERADAS IMPORTANTES PARA O TRABALHO E PARA A VIDA</b> . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2016 | SILVA, T. P. D. <b>MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO (2003-2010)</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2016 | SILVA, L. S. N. <b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MOVA- BRASIL: A EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.                             | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2016 | BUHNE, A. R. <b>PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO: Uso Social da Leitura e da Escrita dos Operários-Educandos da Construção Civil</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.                                   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2016 | CELESTINO, F. A. C. <b>POSICIONAMENTO DO EDUCANDO NO DISCURSO DO PROEJA NO IFPE BARREIROS</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2016 | SANTOS, D. F. <b>A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOB A ÓTICA DE SEUS DOCENTES E DISCENTES</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2017 | ALVES, M. L. I. <b>OS SABERES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO</b> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.                             | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2017 | SILVA, M. A. T. <b>SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EJA INDÍGENA POTIGUARA NA BÍA DA TRAIÇÃO – PB</b> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.                     | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2017 | SANTOS, L. N. N. <b>MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE-MEB- NO ESTADO DA PARAÍBA: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971)</b> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.                         | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2017 | SILVA, J. T. <b>PROJETO SAL DA TERRA: Um Estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos</b> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.         | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |

|      |   |  |
|------|---|--|
| 2018 | HONORATO, R. F. S. <b>GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIAS E TEXTOS.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.                              | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2018 | SANTOS, P. M. <b>ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EJA, À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UM CONTEXTO SOCIOCULTURAL.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.                | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2018 | ALCANTARA, R. R. V. <b>O DISCURSO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AJA).</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.   | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2018 | OLIVEIRA, A. B. <b>O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2020 | SILVA, K. L. F. <b>EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA NA EJA: A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROJETO FILHOS DA EJA EM ESCOLA MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB.</b> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.             | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2020 | PEREIRA, D. W. Q. <b>EDUCAÇÃO POPULAR E ENCARCERAMENTO: UM ESTUDO SOBRE REMIÇÃO PELA LEITURA NO PRESÍDIO DESEMBARGADOR SÍLVIO PORTO EM JOÃO PESSOA/PB.</b> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.              | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| 2020 | GRISI, E. T. S. <b>POLÍTICAS E PRÁTICAS SOCIAIS NO PROCESSO FORMATIVO DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PRESENTE, O VIVIDO.</b> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.                         | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |

**APÊNDICE B – CATEGORIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES (2014-2021)**



| Categorização das dissertações e teses (2014-2021) |                   |              |       |
|--|-------------------|--------------|-------|
| CATEGORIA  |                   | QUANTIDADE   |       |
|  |                   | DISSERTAÇÕES | TESES |
| Alfabetização                                      |                   | 4            | 1     |
| Curso semipresencial                               |                   | 1            | -     |
| Educação Indígena                                  |                   | 1            | -     |
| Educação Popular                                   |                   | 2            | 1     |
| Educação Prisional                                 |                   | 1            | 1     |
| Educação profissional                              |                   | 3            | -     |
| Educação Popular                                   |                   | 2            | 1     |
| Formação Docente                                   |                   | 2            | 1     |
| História da Educação                               |                   | 1            | -     |
| Políticas Educacionais                             | Educação do campo | -            | 1     |
|  | Gênero            | 1            | -     |
|  | Prática docente   | 1            | -     |
|  | Aluno trabalhador | 1            | -     |
| Projeto  |                   | 1            | -     |
| Recursos Pedagógicos                               | Livro didático    | 2            | -     |
|  | Charge            | 1            | -     |
| Tecnologias  |                   | 1            | -     |

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva-SP

Pesquisadora Responsável: Isadora Fonseca de Souza

E-mail: [isadora.fonseca@hotmail.com](mailto:isadora.fonseca@hotmail.com)

Orientadora da Pesquisa: Professora Paola Andressa Scortegagna (UEPG)

O objetivo desta pesquisa é adquirir informações sobre sua experiência na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e investigar quais os desafios do campo na perspectiva das políticas educacionais, o acesso, permanência e evasão escolar no município de Itapeva/SP, afim de contribuir para a realização da dissertação de mestrado na linha de História e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da mestranda Isadora Fonseca de Souza.

Isadora Fonseca de Souza  
Mestranda- PPGE / UEPG

---

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva-SP** como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Isadora Fonseca de Souza** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e a importância da minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I – Perfil

- Idade do entrevistado:
- Escolaridade / Formação:

### II – Atuação

- Qual sua área de atuação atualmente? Quanto tempo de atuação?
- Qual a sua relação e/ou experiência com a EJA?
- Você já atuou em outra escola que ofertava a EJA?
- Qual(ais) a(s) motivação(ões) para atuar na EJA?

### III – Questões sobre a modalidade EJA

- Existe alguma diferença entre o ensino regular e a EJA?
- A EJA tem características específicas? Comente quais são.
- A oferta da EJA é importante? Por quê?
- Quais os desafios encontrados na EJA em Itapeva?
- Quantos alunos e turmas, a escola atende na modalidade EJA? Sempre foi essa quantidade?
- Como a escola se organiza quanto a oferta da modalidade? Como acontece o processo de matrícula?
- O que você tem para relatar a respeito da permanência desses alunos na EJA?
- Como a escola realiza o acompanhamento dos alunos em casos de faltas?
- O município de Itapeva enfrenta situações de evasão escolar dos alunos jovens e adultos? Em caso afirmativo, como a escola se organiza quanto a isso?
- Existe em Itapeva iniciativas de formação para os profissionais da educação, atuantes na EJA? Em caso afirmativo, como isso acontece?
- Em relação ao trabalho pedagógico junto aos alunos da EJA, são utilizados que tipo de recursos (por exemplo, material didático, atividades planejadas pelo docente, etc.), há produção de materiais? Como se dá essa dinâmica na escola?
- O que você entende por políticas educacionais (objetivos e finalidades)?

- Você sabe qual(is) políticas educacionais norteiam o trabalho da EJA no município?
- Em Itapeva há políticas educacionais municipais? Em caso afirmativo, comentar a respeito de como elas se apresentam. Em caso negativo, quais políticas norteiam o trabalho no município?
- Considerando o momento atual, é possível pensar em progresso ou retrocesso na modalidade? Existe alguma relação com as políticas educacionais? Como essas questões têm atingido ou não a escola onde você atua?
- Considerando as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024 - Metas 8, 9 e 10), em Itapeva, há alguma iniciativa junto a modalidade de ensino EJA que estejam relacionadas às metas?
- A Constituição Federal, em seu artigo 205, prescreve: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como você percebe a efetivação ou não desse direito?
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o direito à educação, o acesso público e gratuito àqueles que não concluíram os estudos na idade própria, menciona ainda, a oferta de uma educação estruturada de acordo com as particularidades da modalidade, atendendo as necessidades e disponibilidades do jovem e adulto, garantindo o acesso e a permanência desse aluno na escola. Como você percebe esse movimento em Itapeva?
- Espaço para você dizer o que pensa sobre a EJA, mencionando os desafios, superações, estratégias, iniciativas ou aspectos que precisam mudar considerando o município de Itapeva e/ou âmbito nacional.

**APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSORA**

## Entrevista Professora

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA****I – Perfil**

- Idade do entrevistado: 49 anos
- Escolaridade / Formação: Pedagogia, Pós-graduação em EJA, Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva e Especial.

**II – Atuação**

- Qual sua área de atuação atualmente? Quanto tempo de atuação?

Docente na EJA I, turma de alfabetização, a quatro anos.

- Qual a sua relação e/ou experiência com a EJA?

A experiência que eu tenho é que já leciono com EJA a 4 anos. Nunca lecionei em outra escola, apenas aqui. Eu atuava no ensino Fundamental I, depois que eu recebi um convite para dar aula na EJA.

- Qual(ais) a(s) motivação(ções) para atuar na EJA?

Eu penso que ser professor de Educação de Jovens e Adultos é algo desafiante, todo dia você inova, todo dia você tem que reformular, todo dia você tem que elaborar conforme a necessidade que o grupo traz para você, então é bem motivante né?! Não é uma coisa mecânica, é uma coisa dinâmica. Isso me motiva, o dinamismo da EJA.

- Você já atuou em outra escola que ofertava a EJA?

Não. Só aqui.

**III – Questões sobre a modalidade EJA**

- Existe alguma diferença entre o ensino regular e a EJA?

No ensino regular as séries iniciais e o Ensino Fundamental em geral, se encontram alinhadas com as séries finais em estrutura. Então é um processo estruturado, mas não em duração. Já na EJA, as séries iniciais do Ensino Fundamental se encontram separadas das subsequentes, pois apresenta uma estrutura, uma duração diferenciada, desta forma muito conteúdos são sintetizados.

Nós temos pouco tempo para ofertar o conteúdo, então a gente vai reduzindo, vendo o que é prioridade, o que vai fazer de fato significado para o aluno. Eu até as vezes olho um pouco o currículo, nós não temos um currículo, vejo a sequência, mas como eu leciono a 24 anos, eu sei essa sequência didática, não que eu seja detentora do saber, mas a gente sabe a necessidade do grupo. Então eu consigo, também reformular e formular esses conteúdos, usando muito a questão de Paulo Freire. Eu pelo menos sou muito freireana, a gente parte mesmo do conhecimento do aluno, daí a gente contextualiza com um conteúdo da grade do ensino fundamental.

- A EJA tem características específicas? Comente quais são.



A BNCC ela determina os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos da educação básica de todo o Brasil precisa desenvolver em seus anos escolares. Contudo, o documento se baseia apenas em crianças e adolescentes. Sendo assim, não contempla a Educação de Jovens e Adultos.

Daí é aquela questão que eu falei para você, a gente acaba sendo freireana, partindo do conhecimento do aluno e pega algumas habilidades e competências da BNCC e a gente vai contextualizando diariamente e elaborando estratégias de aula.

- A oferta da EJA é importante? Por quê?

O objetivo da EJA é proporcionar o acesso à educação e à capacitação às pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na Idade certa. Compreender as práticas educativas dos alfabetizadores na dimensão da formação permanente, técnico-pedagógicas e o compromisso com o social. Construção coletiva no conhecimento e valorização das experiências dos sujeitos durante todo o processo formativo. E por falar em trabalho, ele faz parte de boa parte dos alunos da EJA. Trabalhar durante o dia e estudar a noite, em busca de melhorar o currículo e conquistar uma renda melhor. Com essa rotina diferente, para que o aluno da EJA realmente aproveite o período escolar. Isso ajuda a melhorar o aproveitamento, e também a combater a evasão escolar.

- Quais os desafios encontrados na EJA em Itapeva?

Desafios encontrados na EJA em Itapeva é a permanência e a continuidade dos educandos nas aulas regulares.

- Quantos alunos e turmas, a escola atende na modalidade EJA? Sempre foi essa quantidade?

A escola tem as classes de EJA I, dividida em duas turmas 1º, 2º e 3º ano e 4º e 5º ano, com 32 alunos matriculados. Há também os termos multisseriados 1º e 2º e 4º e 5º termo. Não havia sala multisseriadas no ano anterior.

- Como a escola se organiza quanto a oferta da modalidade? Como acontece o processo de matrícula?

O processo de matrícula ocorre semestralmente através de divulgação nas mídias e rematrícula.

- Como que se divide a EJA na escola?

- O que você tem para relatar a respeito da permanência desses alunos na EJA?

Com relação a permanência dos alunos da EJA, temos uma evasão significativa, porém esses mesmos que evadem, retornam meses ou até anos depois.

- Como a escola realiza o acompanhamento dos alunos em casos de faltas?

Mensalmente por meio de controle de faltas, a escola busca sempre contato telefônico para estimular e resgatar alunos evadidos.

- O município de Itapeva enfrenta situações de evasão escolar dos alunos jovens e adultos? Em caso afirmativo, como a escola se organiza quanto a isso?
- Existe em Itapeva iniciativas de formação para os profissionais da educação, atuantes na EJA? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Não há cursos de aperfeiçoamento aos professores da EJA.

- Em relação ao trabalho pedagógico junto aos alunos da EJA, são utilizados que tipo de recursos (por exemplo, material didático, atividades planejadas pelo docente, etc.), há produção de materiais? Como se dá essa dinâmica na escola?

É preciso se desafiar todos os dias com uma nova metodologia. Uma única metodologia nunca atinge a todos da mesma maneira, sequer da maneira como você projetou. O desafio didático está na dificuldade de construirmos sequências que nos permitam atingir um mínimo com todos. O mínimo previsto nem sempre é atingido, quem dirá o máximo. É preciso reconstruir todos os dias o planejamento, avaliar o grupo na entrada e se preciso, modifica-lo totalmente. Assim, a paciência é uma competência geral para qualquer professor e, tê-la é um desafio cotidiano. No caso de um professor de EJA essa competência tem que ser maior, pois adultos não obedecem como crianças. Precisam ser convencidos. É utilizando materiais didáticos conforme os níveis apresentados na sala, os recursos são diversificados e ofertado também computadores e biblioteca. Semanalmente é elaborado cronograma de atividade onde determina o conteúdo a ser aplicado, estratégias, recursos e elaboração de materiais para fixação e reflexão das atividades proporcionadas.

- O que você entende por políticas educacionais (objetivos e finalidades)?

Política educacional é uma série de medidas planejadas e implementadas por um governo no campo da educação, intervindo nos processos formativos e informativos, desenvolvidos em sociedade. As políticas educacionais podem ser definidas como clara/visível, ou então, obscura/camuflada. Esse tipo de iniciativa é um retorno que os cidadãos têm do Estado, fruto da necessidade de promover igualdade de oportunidades, utilizando o dinheiro que vem do pagamento de impostos. As políticas públicas não são todas iguais; elas se organizam de acordo com a natureza dos recursos e o motivo de sua existência. Em um dos tipos de categorização mais comuns, podemos dividi-las em distributivas, redistributivas, constitutivas e regulatórias. Na educação podemos citar essas verbas na EJA, PROUNI, Brasil alfabetizado, entre outros.

- Você sabe qual(is) políticas educacionais norteiam o trabalho da EJA no município?

Não sei informar as políticas educacionais do município.

- Em Itapeva há políticas educacionais municipais? Em caso afirmativo, comentar a respeito de como elas se apresentam. Em caso negativo, quais políticas norteiam o trabalho no município?

Não sei informar as políticas educacionais do município.

- Considerando o momento atual, é possível pensar em progresso ou retrocesso na modalidade? Existe alguma relação com as políticas educacionais? Como essas questões têm atingido ou não a escola onde você atua?

Na atualidade enfrentamos a pouca procura de matrícula para EJA, mesmo sabendo que há ainda um número significativo de analfabetos no município. Estamos passando por esse motivo em um retrocesso na modalidade, visto que, não é o caso de oferta e interesse do município em atender esse público.

- Considerando as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024 - Metas 8, 9 e 10), em Itapeva, há alguma iniciativa junto a modalidade de ensino EJA que estejam relacionadas às metas?

Frente ao elevado percentual de analfabetos ainda identificados no país, é possível afirmar que a meta do Plano Nacional de Educação que prevê a erradicação do analfabetismo até 2024, fica cada vez mais distante de ser alcançada. Tal fato eleva a responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais em promover políticas públicas que contribuam para o enfrentamento do problema, pois a alfabetização é um bem social e condição indispensável para o exercício da cidadania. Não há metas em Itapeva para esse público.

- A Constituição Federal, em seu artigo 205, prescreve: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como você percebe a efetivação ou não desse direito?

O artigo 205 é garantido em nosso município.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o direito à educação, o acesso público e gratuito àqueles que não concluíram os estudos na idade própria, menciona ainda, a oferta de uma educação estruturada de acordo com as particularidades da modalidade, atendendo as necessidades e disponibilidades do jovem e adulto, garantindo o acesso e a permanência desse aluno na escola. Como você percebe esse movimento em Itapeva?

Diante da LDB, buscamos de maneira insistente o retorno deste perfil de aluno para escola, divulgamos e fazemos busca ativa para garantir esse direito ao educando.

- Espaço para você dizer o que pensa sobre a EJA, mencionando os desafios, superações, estratégias, iniciativas ou aspectos que precisam mudar considerando o município de Itapeva e/ou âmbito nacional.

A respeito de mudanças no município de Itapeva, não há o que ser feito porque dependemos da procura, a oferta é feita e o governo mantém o direito assegurado. O espaço é adequado e temos recursos e materiais para assegurar um bom atendimento e rendimento escolar. As habilidades de argumentação e de proposição tronam-se imprescindíveis e indispensáveis ao professor de EJA. Ou seja, capacidade de construir convencimentos respeitando e ensinando a respeitar os dissensos. Essa é uma relação conflituosa que deve ser positivada todos os dias. Um processo avaliativo constante, formativo e dialogado onde com o que mais interessa é a compreensão do estudante sobre a sua aquisição do

conhecimento e o esforço necessário para continuar ou mudar de rumos. Trazer o vivido para se pensar em sala de aula e a partir daí construir o conhecimento.

**APÊNDICE F – ENTREVISTA COORDENADORA**

## Entrevista Coordenadora

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA****I – Perfil**

- Idade do entrevistado: 48 anos
- Escolaridade / Formação: CEFAM, Letras Português/Inglês, Pedagogia, pós graduação em Educação Especial e Gestão Escolar.

**II – Atuação**

- Qual sua área de atuação atualmente? Quanto tempo de atuação?  
Eu atuo efetivo no cargo de coordenador, já a 6 anos, trabalhei 3 anos aqui na Escola e 2 anos fora daqui. Então este ano eu retornei pra cá, trabalho no período da manhã e tarde com o fundamental II e alguns dias a noite com o pessoal da EJA.
- Qual a sua relação e/ou experiência com a EJA?

Bom, em todo tempo que trabalhei aqui na Escola, nesses 4 anos eu trabalhei, não diretamente porque a dinâmica da escola é grande e a gente acaba dividindo na coordenação. Nós somos em duas, então a cada dois dias é uma que trabalha, então a gente trabalha a quase 4 anos. Mas no contato direto com os professores.

- Qual(ais) a(s) motivação(ções) para atuar na EJA?

É por estar na coordenação da escola, a gente brinca que trabalha a noite não é fácil, mas de você chegar aqui e ver a pessoa com 78 anos, nós tínhamos uma alunos com 83 anos, dando uma lição de vida, dando uma lição de empenho e interesse. Então isso anima a gente, de ver que eles estão fora da idade, mas não desistiram e isso acaba motivando a gente a fazer mais por eles na verdade.

- Você já atuou em outra escola que ofertava a EJA?

Na verdade, aqui em Itapeva, a única escola que oferta a EJA fundamental I e II é aqui.

**III – Questões sobre a modalidade EJA**

- Existe alguma diferença entre o ensino regular e a EJA?

Não tem diferença em relação ao currículo, porque a gente segue o mesmo currículo para o regular e para a EJA. A única questão é a questão da idade e a questão de interesse deles, de procura na EJA as vezes na EJA é bem maior do que no fundamental II, fundamental I, que é uma idade obrigatória. Na EJA não é uma idade obrigatória, eles vêm porque precisam, porque querem né?! Essa é a diferença.

- A EJA tem características específicas? Comente quais são.

Na verdade, a especificidade da EJA é a questão da defasagem de idade, defasagem de aprendizagem, para uma idade muito avançada. Você alfabetiza uma criança com 4, 5 anos, até 6 anos em um, dois meses. A especificidade da EJA é que nós temos aqui nossos alunos com 78 que hoje você ensina a letra A e amanhã ele já esqueceu. E muito chegam pra gente em fase de alfabetização, sabem ler e escrever e não tem aquela confiança para passar para o primeiro

termo. Eles ficam inseguros, então tem essa questão da insegurança deles. Eles acreditam neles, mas eles ficam inseguros.

- A oferta da EJA é importante? Por quê?

Sim, muito importante. Na verdade, nós temos que ofertar, oferecer para poder atendê-los, os que estão fora, não conseguiram fazer o estudo na idade certa e nós temos ainda os que têm idade obrigatória, do ensino obrigatório. Nós temos alunos que ainda não têm seus 18 anos e que não concluíram. Então eles precisam frequentar.

\*No caso aqui, vocês têm mais alunos em qual faixa etária?

Não, os nossos são mais fora da idade. Nós temos acho que dois ou três alunos só que estão na idade certa, o restante tudo fora da idade.

- Quais os desafios encontrados na EJA em Itapeva?

O nosso principal é a evasão, e o que dificulta bastante também, dos que não são evadidos, é a entrada tardia, porque o nosso período começa às 18h50, e muitos saem do serviço às 18h, até chegar em casa, muitos vêm de transporte, nós temos alunos aqui de toda a região de Itapeva, da Santa Maria, do Bela Vista, no Kantian, da Vila São Benedito, então eles trabalham o dia todo chega na casa às 18h, nós temos alunos que vêm direto. Então além da evasão, dos que fazem a matrícula, vem um, dois dias e não voltam mais, e tem essa questão da entrada tardia, porque geralmente perde a primeira aula e isso complica.

\*Eles possuem refeição?

Eles têm refeição. Eles assistem a primeira aula e saem para a janta.

- Quantos alunos e turmas, a escola atende na modalidade EJA? Sempre foi essa quantidade?

Hoje nós temos cerca de 50 alunos apenas, pouco, bem pouco. Esse ano é o ano que nós temos o número mais reduzido. Nós temos a EJA I que é a alfabetização, em torno de 10, 12 alunos. Daí nós temos o 1º e 2º termo que tivemos que fazer juntos, porque não deu sala e aí o 3º e 4º termo. E para o ano que vem, nós estamos com matrícula de apenas 10 alunos por sala. Até hoje nós tivemos reunião com a diretora, vai ter até uma pergunta aqui embaixo, porque a gente tem facebook, divulga em facebook, instagram, no WhatsApp, nos grupos da escola, nós temos 21 grupos de pais, então a gente divulga nos grupos de pais da escola. Nós temos parceria com a igreja católica, eles divulgam na igreja católica. Divulgamos na rádio, colocamos na rádio. E a gente sente que a procura está cada vez menor, cada vez menor, e a gente já tem ouvido que corre-se o risco de fechar nossa EJA, então a procura é assim, cada dia que passa a gente percebe que vai diminuindo. Muito triste, mas é o real. Não que não tem alunos, e pós pandemia o que a gente percebe é que muitos preferiram trabalhar do que estudar, muitos deles, deixaram, conseguiram trabalho a noite, daí vão trabalhar a noite e não para a escola. Então eles estão valorizando mais o emprego do que o estudo.

\*Você acha que a pandemia dificultou?

Dificultou bastante, na verdade na época da pandemia eu não estava aqui na escola, mas eu sempre ouvi falar que na pandemia, eles deram muito trabalho

durante a pandemia, que eram aulas remotas. Deram muito trabalho, muito trabalho. Fora da idade, com uso do celular, só que a gente fazia atividade impressa também, mas eles não vinham nem buscar. E quando levavam também, muitas vezes que fazia era uma pessoa da casa, pra você ter noção, nós tivemos um caso de um aluno que estava na EJA I, e ele foi promovido na época da pandemia para o primeiro termo, ele foi promovido para o primeiro termo, e daí quando começou a aula presencial, ele veio e falou “eu não tenho condição de ficar no primeiro termo”, daí eu falei, “não você tem, você fez as atividades a gente olhou aqui, olha sua letra, olha suas atividades, está tudo certinho, você foi promovido em função daquilo que você fez”. Daí ele chorando falou “eu preciso contar para a senhora, não fui eu que fiz, foi minha filha”, então o que a gente recebeu, quando chegava aqui, a gente dizia, não conhecia ele, a gente dizia “não, é um bom aluno, ele tem que ser promovido, olha aqui está tudo certinho, a letra está ótima, a escrita, a produção de texto, a matemática, então ele vai para o primeiro termo, entendeu? Daí o que a gente teve que fazer, ele já estava no primeiro termo, ele já estava promovido, daí ele veio como ouvinte para a EJA I, foi o que a gente conseguiu fazer, então assim, a pandemia trouxe muito, muito, para todos, para todos, mas para eles o que a gente sentiu mais foi a evasão, desapareceram, daí agora o que a gente faz para resgatar, a gente faz campanha até com os alunos que estão vindo, “chama os colegas”, as professoras tem o grupo de WhatsApp, mandam mensagem, ligam, eles falam “eu vou, eu vou, eu vou professora”, mas não aparece.

- Como a escola se organiza quanto a oferta da modalidade? Como acontece o processo de matrícula?

Foi isso que eu te falei, nós fazemos campanha presencial que é aqui com os alunos, tanto no diurno, quanto da noite. A gente vai conversa, manda no grupo, a gente tem instagram, nós temos o facebook, a gente divulga também. A gente manda para as outras escolas, a gente sempre faz uma artezinha e manda para outras escola, mandamos para a rádio, que é um meio que a gente sabe que chega até eles e temos o boca a boca dos próprios alunos, que tentam trazer os colegas.

- Como se divide a EJA na escola?

A EJA I é alfabetização, o que a gente chama de 1º ano, 2º, 3º, 4º e 5º. A EJA I, 1º ano a gente divide em duas salas, uma sala que é bem alfabetização, você viu aqui o tio que veio buscar a cartilha, o bê a bá, porque com eles a gente trabalha bem sistematizado. Então o 1º e o 2º ano, aí já tem o pessoal que vai para o 3º, 4º e 5º, todos em uma sala, que é a EJA I, que a gente chama. Daí o 1º e o 2º termo seria 6º, 7º ano, e 3º e 4º termo seria 8º e 9º ano. Antigamente a gente tinha uma salona de 1º termo, uma salona de 2º, uma salona de 3º e uma salona de 4º, agora por exemplo, nosso 4º termo, dia 06/12 nós temos a formatura deles, nós temos 5 alunos. Muito reduzido.

- O que você tem para relatar a respeito da permanência desses alunos na EJA?

Então nós temos o processo de busca ativa que a gente chama, nós temos o telefone, na verdade quando eles são menor de idade nós ligamos para o pai, íntima, mostra para o pai, o pai assina, a gente mostra toda a legislação, de que o pai, a escola, a sociedade e o conselho tutelar precisa zelar pela aprendizagem desse aluno, pela presença desse aluno na escola, mas agora na questão da EJA a gente não pode obrigar, não podemos obrigar, nós temos a busca ativa, liga pelo



telefone da escola, a gente tem WhatsApp, a gente liga “venha venha venha”, a gente oferece um monte de coisa, alguns retornam, mas a grande maioria é como eu te falei, preferem trabalhar, ganhar o dinheirinho né?, trabalho hoje, ganho hoje, do que o estudo, mas é assim que a gente vai correndo atrás.

- Como a escola realiza o acompanhamento dos alunos em casos de faltas?  
—
- O município de Itapeva enfrenta situações de evasão escolar dos alunos jovens e adultos? Em caso afirmativo, como a escola se organiza quanto a isso?  
—
- Existe em Itapeva iniciativas de formação para os profissionais da educação, atuantes na EJA? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Infelizmente não, nada, nada, não existe, vindo da secretaria não existe. Os professores procuram por si, eles são muito unidos, eles sempre buscam alternativas para chegar até o aluno, sempre um material diferenciado, diversificado, uma coisa que a gente faz muito aqui com eles é falar sobre “Projeto de vida”, nós sempre trazemos várias pessoas para conversar, esses dias nós trouxemos um enfermeiro, que tem uma história de vida bem legal, trouxemos uma aluna que fez a EJA e hoje é professora, veio contar a história dela pra eles, para se motivarem, então a gente sempre procura trabalhar esse projeto. Nós tivemos uma parceria com o SEBRAE, que foi sobre empreendedorismo, para motivar mesmo, nós tivemos o pessoal da OAB, que vieram falar para eles sobre democracia, um pouco antes da eleição, então a gente sempre traz pessoas de fora, para eles se engajarem, mas de iniciativa de formação mesmo, se não for pelo professor, nós não temos nada.

- Em relação ao trabalho pedagógico junto aos alunos da EJA, são utilizados que tipo de recursos (por exemplo, material didático, atividades planejadas pelo docente, etc.), há produção de materiais? Como se dá essa dinâmica na escola?

Na verdade, nós temos uma Diretriz Curricular Municipal que rege o ensino Fundamental II, do 6º ao 9º. E do Fundamental I, de 1º ao 5º, que é o que a gente acaba seguindo com os nossos alunos de EJA I (que é do 1º ao 5º), e do Fundamental II (do 6º ao 9º), então a gente segue a mesma diretriz sempre adaptando, porque igual eu te falei, um aluno que está hoje no 1º ano não aprende na mesma velocidade do nosso aluno aqui da EJA, então se lá ele já aprendeu, já está produzindo texto, o nosso aqui ainda, está fazendo reconhecimento de letras. Então o professor faz essa adaptação. Se norteia pela Diretriz, mas sempre adaptando. Antigamente, tinha um livro que vinha do Estado o livro, mas bem antigamente, uns 3, 4 anos, e hoje eles não têm nada, o que o professor oferece é material que ele cria, que ele pega adaptado de repente do 6º, 7º do 9º, e reaproveita com alunos da EJA. Mas específico para a EJA, não tem. Você viu aqui agora, que o senhor que veio buscar a cartilha, foi uma opção nossa, da escola de comprar a cartilha, a cartilha é daquele tempo mesmo, do beabá, que é como eles aprendem, não adianta eu querer ensinar um aluno de 78 anos da mesma forma que eu ensino lá no ensino regular. Então aqui é bem sistematizado.

A escola adquiriu esse material, e com o restante dos alunos é material apostilado que o professor planeja, xeroca e encaderna, impresso e cola no caderno. É assim que a gente trabalha.

- O que você entende por políticas educacionais (objetivos e finalidades)?

Eu penso assim, que é alguma coisa que venha melhorar, eu vejo assim que é pensar, primeiro é conhecer, por exemplo, você está chegando aqui, eu percebi que algumas coisa você sabe sobre a EJA e outra eu te assustei, então para a pessoa poder criar uma política educacional tem que vim aqui ver o que está acontecendo, tem que partir do que a gente está passando para poder criar em cima disso, porque na verdade aqui a gente tenta remar contra a maré, a gente trabalha com o que a gente tem, é lógico que a gente não deixa de oferecer o 100% que a gente pode, mas a gente sabe que precisa mas, precisa muito mais para eles, precisa de mais valorização, não é só uma atividade e um prato de comida que vai fazer a diferença na vida dele, ele precisa de mais coisa. Então eu acredito que seja assim...

- Você sabe qual(is) políticas educacionais norteiam o trabalho da EJA no município?

Na verdade o que eu percebo é que a garantia de eles estarem aqui, a gente oferta gratuitamente, então eles têm essa garantia, a escola está de portas abertas, o aluno que chega dentro do prazo, no meio do semestre, a gente não vai recolher, mas a garantia para todos eles, os que estão fora da idade, a gente tem que dar garantia da vaga, e a oferta dos cursos noturnos, porque daí tem a possibilidade de trabalhar durante o dia e estudar a noite.

Nós não temos políticas educacionais municipais, segue nacional, nós não temos. Igual eu te falei, nós não temos nem uma diretriz. Por isso que eu te falei, nós somos a única escola que oferece a EJA, a única, entendeu?! Por exemplo, nós temos o centro de formação, que é na Secretaria da Educação, nós temos os técnicos responsáveis pelo Fundamental II, mas não temos nenhum lá da EJA. Nós não temos essa pessoa! Se hoje, por exemplo, eu preciso da ajuda de um técnico da EJA, não tem. Por isso que eu falo para você, que a gente vai do jeito que a gente sabe e faz bem feito, eu falo pra você, a gente faz bem feito, o que eles têm direito, só que a gente não tem. Se você me disser assim, eu preciso falar com um responsável, é a diretora da escola e somos nós. Nós não temos alguém lá em cima, não temos. Infelizmente, não temos.

- Em Itapeva há políticas educacionais municipais? Em caso afirmativo, comentar a respeito de como elas se apresentam. Em caso negativo, quais políticas norteiam o trabalho no município?

—

- Considerando o momento atual, é possível pensar em progresso ou retrocesso na modalidade? Existe alguma relação com as políticas educacionais? Como essas questões têm atingido ou não a escola onde você atua?

Então, pelo que eu já te falei da questão da evasão, a gente não consegue enxergar sucesso, infelizmente não. Pós pandemia não. Hoje tivemos uma reunião com a diretora, ela pediu para a gente ajudar a intensificar a propaganda, porque a gente está com 10 alunos em cada sala para o ano que vem, então quer dizer,

nós não temos nem turmas formadas direito. Porque nós temos o 4º termo que está saindo, a EJA I vai para o 1º termo, então eles avançam, então as séries iniciais, acabam não tendo aluno. Então assim, a gente não consegue. Não é o que a gente deseja, muito pelo contrário, e a gente sabe quanto, as pesquisas mostram aí, agora vai sair o resultado do IBGE, o censo, quantas pessoas estão fora da escola, mas a gente não está conseguindo trazer, de repente por falta dessas políticas públicas, desse olhar mais afinado, desse cuidado. Porque se tem muito zelo com Fundamental I e II, só que o olhar que a gente tem, é por ser obrigatório, por ser obrigatório. Agora uma coisa que não é obrigatória, então eu não preciso investir.

- Considerando as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024 - Metas 8, 9 e 10), em Itapeva, há alguma iniciativa junto a modalidade de ensino EJA que estejam relacionadas às metas?

Mesmo falando em relação a Itapeva, eu tenho que me reportar à escola. A gente tem procurado sim, como eu te falei oportunizar, então sempre quando abrir a matrícula a gente tenta fazer com que chegue até eles, oportunizar, enquanto eles estão aqui oferecer adaptado, dentro do limite de cada um, isso é uma coisa que o professor procura fazer. Porque mesmo estando lá 1º e 2º termo, o professor divide os alunos em vários grupos, porque são vários níveis, para conseguir trabalhar, muitas vezes oferece diferenciado, a fala é diferenciada para poder oportunizar. O que a gente tem aqui quanto escola, é oportunizar e fazer essas adaptações. Além do que eu não disse, mas nós temos também os alunos com necessidades especiais. Nós temos uma na EJA I que nem a questão dos comandos ela tem, a questão de lateralidade, cores, a gente percebe assim, que tem alguma coisa, por experiência que a gente tem, não que seja especialista, mas com a experiência que tem, alguma coisa tem ali, a gente tem vários, só nesse ano nesse número pequeno de alunos, a gente tem 3 ou 4 alunos e tudo demanda para um professor na sala de aula.

Assim, como a gente tem também, alunos que não tem diploma de arquiteto, de engenheiro, são pedreiro, mas constroem casas e mansões, entendeu? Eles não têm o diploma, mas se der uma casa, a metragem, a quantidade de piso, tudo, é coisa bonita de se ver.

- A Constituição Federal, em seu artigo 205, prescreve: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como você percebe a efetivação ou não desse direito?

Então, na verdade aqui, eu vou voltar de novo no que eu te falei. A gente procura garantir, quando eles não estão frequentes a gente vai atrás, não é só a direção da escola, mas a gente acaba mobilizando toda a comunidade escolar, nós moramos aqui no centro da cidade, então muitas vezes, nós fazemos panfletos deixa nas lojas, cola aqui no portão da escola, então uma forma de divulgar, para garantir o direito. Mas é difícil você garantir o direito se a pessoa não quer esse direito. Eu tenho o direito, a escola está lá de portas abertas, mas se pra mim não for obrigatório eu não vou. Nós temos um ano menor, por exemplo, que ele saiu da Fundação Casa, e era obrigatório ele está aqui, mas ele não quis, não veio, então esse foi um dos casos, em que foi acionado o Conselho tutelar. Saiu da

Fundação Casa, veio um, dois dias, tumultuou e não voltou mais. Então a gente busca divulgar para garantir, mas também tem o outro lado né?! A nossa parte a gente está tentando fazer.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o direito à educação, o acesso público e gratuito àqueles que não concluíram os estudos na idade própria, menciona ainda, a oferta de uma educação estruturada de acordo com as particularidades da modalidade, atendendo as necessidades e disponibilidades do jovem e adulto, garantindo o acesso e a permanência desse aluno na escola. Como você percebe esse movimento em Itapeva?

Na verdade a gente tem a condição porque a escola oferece o espaço, o atendimento, a gente acaba se desdobrando enquanto gestão de escola, nós somos em três para três períodos, então a gente desdobra, um dia fica a diretora a noite, um dia fica um coordenador, no outro dia outro coordenador, então a gente está assim. A nossa colaboração a escola, e aí o município faz a parcela dele, que é admitir os professores, faz o pagamento dos professores, então até onde nos cabe o município está dando esse suporte. Então o suporte aqui físico, o suporte do professor, isso a gente tem, a questão de material, se a gente precisar de material impresso, a gente tem a cota da impressão, a gente tem folha de sulfite, só que é uma verba, até onde eu sei, vem para o Fundamental I e II, que vem para nossos alunos do Fundamental II e o dinheiro acaba sendo revertido, acaba sendo dividido. Vem o PDDE que é para o Fundamental II, ali não vem, esse tanto é para a EJA, não tem essa verba. A secretária manda, alimentação, por exemplo, vem alimentação para os alunos do Fundamental II, a mesma alimentação para os da EJA, é mesma coisa, mas é dividido. Não tem uma verba específica.

- Espaço para você dizer o que pensa sobre a EJA, mencionando os desafios, superações, estratégias, iniciativas ou aspectos que precisam mudar considerando o município de Itapeva e/ou âmbito nacional.

Enquanto educadora não é uma missão fácil, quando se tem a obrigatoriedade do ensino, e fica um pouquinho mais difícil quando esse ensino não é obrigatório, o que a gente tem de superação é você chegar e ouvir o depoimento de um aluno, de que ele quer vencer na vida, igual nós já ouvimos, que “eu prefiro uma caneta na mão, do que uma enxada”, que “eu já sofri muito”, “o meu filho me ajuda em casa a fazer minha tarefa”, então tem vários depoimentos deles que nos motivam, várias coisas que a gente ouve, um agradecimento, o professor dá uma atividade interessante, eles são muito assim, receptivos, eles devolvem. Uma coisa simples que você faça, eles devolvem com muita alegria. O professor trabalhou fração um dia e fez uma rodada de pizzas, tinha gente que nunca tinha comido pizza, então isso para gente é muito gratificante. A devolutiva deles é muito maior do que a do Fundamental II, é muito maior. De você ver o engajamento, de você ver um aluno de 85 anos dizer para você que faltou três dias, porque teve um ameaço de infarto, “mas agora eu estou bom, agora eu vou seguir”. De você abrir o WhatsApp e ver assim “Dona, eu não estou indo para a escola, porque estou travado da coluna”, ou “Dona, eu não estou indo para a escola hoje, porque o meu patrão pediu para eu trabalhar até mais tarde”, entendeu?! Então os que estão presentes, sempre entram em contato, isso é uma coisa que acaba valorizando. Mas agora a gente sente muita falta, é dessa formação que a gente comentou, dessa formação continuada mesmo, porque enquanto coordenadora, a nossa correria é tão grande, que a gente acaba falhando, que nem a gente acaba oferecendo, porque até o HTPC deles que é um momento de estudo é no mesmo

horário, então a nossa pauta, a gente faz uma pauta única, daí muitas vezes, a gente acaba não tratando, o único momento com eles que a gente tem é no conselho de classe, que a gente senta e fala de cada aluno, fala dos avanços, fala do que precisa melhorar, então esse é o único momento com eles. Então na correria, a dinâmica é grande, nós temos no diurno 700 alunos, então é bastante, é bastante, daí a gente acaba deixando um pouquinho de lado. Uma das dificuldades é a questão de não ter um currículo próprio, a gente pega o currículo do município, a diretriz do município, só que precisa fazer as adaptações, só que a gente sabe que não é a mesma coisa, como eu já te falei, um aluno de 6º ano, aprende diferente de um aluno do 1º termo na EJA, então tinha que ser algo mais específico, e um material impresso, porque a gente ganha tempo com material impresso, ganha tempo. Se o professor tem o livro, e o livro está de acordo com essa diretriz, o professor vai seguir ali, então ele ganha tempo com o aluno. Ele pode dizer hoje nós vamos fazer até aqui, daqui para frente é tarefa de casa. Então a gente precisa desse material. O que a gente tem de ponto positivo, que até eu podia ter falado antes, nós recebemos agora 25 chromebooks, para ser usado em sala de aula, então esse professor tá levando esse Chromebook para sala de aula, eles têm o acesso. Não! Os da EJA não tem o acesso, olha para você ver, nós recebemos 25 chromebooks, para acessar o Chromebook cada aluno recebeu um e-mail para acessar, os alunos do diurno receberam, os da noite, não! Entendeu?! Eles não receberam, daí o que o professor faz, para usar, a gente usa as senhas dos professores. Eles estão usando, porque é uma questão de adaptação. “Eu não vou usar, porque eles não receberam”, não, aqui não tem essa. Eles vão usar, a gente coloca o e-mail da coordenadora, o meu eu posso colocar em cinco, seis chromebooks, entendeu?! Esse olhar que a gente precisa um pouquinho mais.

**APÊNDICE G – RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS DE TURMA DE EJA I:  
ALFABETIZAÇÃO**

## **Roda de conversa com os alunos de turma de EJA I - Alfabetização**

### **Aluno A**

Saio às 17h20 de casa para a aula começar às 19h. Para ir embora saio da escola às 22h15 para pegar ônibus às 22h30 na rodoviária, para chegar em casa 23h20. Vou com o ônibus de linha. Eu tenho cinco filhos e quero tirar minha habilitação e quero trabalhar de gari, fazer o concurso público e ser gari ou jardineira.

### **Aluno B**

Eu sou o \*\*\*\*, meu apelido é \*\*\*. Sou pedreiro e meu sonho é aprender a ler bem para ver o mundo de outra forma, né? Chegar na cidade, você conhecer, você chegar numa loja e saber o que está vendo. Porque sem leitura você enxerga, mas você sabe que não entendeu. Eu não tive oportunidade de estudar. Em 93 eu entrei na escola, mas parei, 15, 20 dias, e tava numa firma, daí a firma foi embora pra longe e eu trabalhava firme e eu acompanhei a firma e o tempo passou. Por causa do trabalho, muito trabalho, não deu jeito de estudar. Tem vez que chego atrasado aqui, correria da vida da gente. Graças a Deus eu trabalho muito bem de pedreiro, a turma fala né?! Mas falta o estudo. Estudo que tá faltando. Cansativo é né?! Que a gente numa idade dessa, estudar, tem que ter muita força de vontade. Força de vontade. A gente chega aqui, a gente pessoa mais veia que a gente estudando também da força pra gente, a gente acha que nunca é tarde. Mas é legal quando a gente vai aprendendo uma coisinha, de poquinho em poquinho a gente vai vendo, aprendendo. Hoje eu estou bem melhor, eu chego numa loja a gente sabe falar o que que é, preço, dinheiro toda a vida eu conheci bem, só que ler, essas coisas eu não... Eu conhecia muito placa de pare essas coisas, não tinha como não saber né?! mas já deu uma melhorada boa já, então eu acho que compensa. Eu comecei esse ano, uma altura do ano. Mas a gente não estuda na casa direito e muito porque, que nem eu falo, a gente trabalha direto e é muita cobrança, pega bastante serviço, é correria pra cá, é correria pra lá, mas vai indo né?! Mas é legal, eu acho que estudo. Às vezes a gente vê pessoa estudada, trabalhando no pesado, mas daí a turma fala, porque você não pega um serviço bom, você terminou o estudo, você fez, é estudado, fez um monte de coisa, mas não é bem assim né? tem alguns que não vai.

Que nem uma vez eu tava trabalhando com um cara, e o cara falou bem assim:” Olha cara, se você fosse estudado, você poderia abrir uma firma, você poderia crescer na vida, daí quando eu voltei a estudar ele falou que eu peguei o caminho certo, “vá em frente”. É difícil, a coisa mais humilhante da gente é quando você chega em qualquer lugar e lá tá uma caneta pendura e “preencha aí”, aí você tem que criar coragem e falar eu não sei fazer, eu não sei, só que toda a vida eu já abria, já falava “não sei”, porque não adianta, se você ficar quieto é pior, entendeu? Mas é que nem eu falei, você enxerga e não enxerga ao mesmo tempo. Mas agora já dá pra preencher (risos), agora já deu uma mudança boa já.

Se leva dois, três anos pra frente, quatro anos, mas vale a pena. E a gente que nem o ano que vem a gente passa pra lá, tomara que passe pra lá (risos), a gente fica com saudade da professora, porque foi ela que deu o primeiro passo. A gente se acostuma. Escola, no começo você entra e fica perdido, depois vira uma família. O dia que o cê não vem pra escola você acha farta. Estudo é tudo na vida!

Outra coisa, a professora convidava nois pra ir assistir filme ali na sala, daí a gente achava que perdia tempo, que perdia uma hora, duas horas e não é nada. A gente ia embora e fica com o filme na cabeça. Tudo é conhecimento né?! Eu tenho quatro filhos e tudo estudado, paguei estudo pra eles, tem um que trabalha na Maringá, tá bem, muito estudado, inteligente que Deus que livre. e eu vivia só trabalhando, e dando sustento só pra eles e o tempo passou. É um orgulho, saber que estão bem, valeu a pena isso.

Mas eu tenho um amigo meu, que trabalhava de servente de pedreiro, e nois trabalhava no Alto da Brancal e morava aqui em Itapeva, daí um dia o guarda rodoviário parou nois e eu achava que ele tinha carta, e ele não tinha carta. Prenderam o carro, e ele falou eu vou estudar e eu vou ser guarda rodoviário. Ele virou guarda rodoviário, hoje ele é polícia. Eu encontro ele e ele fala “vá em frente que você consegue”. Nunca é tarde. É tarde se você ficar esperando né? porque o tempo vai passar.

### **Aluno C**

Meu nome é \*\*\*, meu sonho tudo a vida era conhecer a escola né? Eu não conhecia. A vida inteira trabalhei na roça, o pai nunca colocou eu na escola. Eu queria muito



sabe? Queria muito estudar. Estou muito feliz de estar aqui. Sou só eu e meu marido em casa e agora eu tive a oportunidade. Graças a Deus estou realizando meu sonho né? Tá só no começo né? Eu entrei no mês de agosto. O meu marido conhece a escola, mas foi muito pouquinho, mas ele não quer estar aqui.

### **Aluno D**

Meu sonho é aprender a ler para tirar carta, eu não sabia nem meu nome, agora eu já sei meu RG tudo, eu achava que eu não ia aprender, mas graças a Deus.