

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**LÍLIAN DE OLIVEIRA PEREIRA**

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA:  
CONTEXTOS E POSSÍVEIS FATORES DE EXCLUSÃO EM UMA ESCOLA DA  
REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**

**São Leopoldo**

**2021**

LÍLIAN DE OLIVEIRA PEREIRA

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA:  
CONTEXTOS E POSSÍVEIS FATORES DE EXCLUSÃO EM UMA ESCOLA DA  
REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni

São Leopoldo

2021

P436e Pereira, LÍlian de Oliveira  
Evasão escolar na EJA : contextos e possíveis fatores de exclusão em uma escola da rede municipal de São Leopoldo / por LÍlian de Oliveira Pereira. – 2021.  
94 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

1. Evasão. 2. Exclusão. 3. Abandono. 4. EJA. I. Título.

CDU 374.7

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

LÍLIAN DE OLIVEIRA PEREIRA

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA:  
CONTEXTOS E POSSÍVEIS FATORES DE EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Ghisleni - UNISINOS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Fritsch

---

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt

Dedico este trabalho à memória de meu pai, falecido durante o curso do mestrado, que sempre me incentivou ao exercício docente e se orgulhava com as minhas conquistas.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, em especial, ao meu filho Vinícius, pela compreensão de minha ausência durante o período de estudo, às idas à pracinha que ficaram para depois, os passeios de família que não estive presente, por necessitar dar conta dos prazos e demandas do mestrado.

Aos professores do MPGE, pelos conhecimentos transmitidos durante o período do mestrado, em especial, à Professora Dra. Rosângela Fritsch pelas pontuais sugestões de leitura, pela orientação no estágio docente, pela compreensão e apoio no transcorrer do curso e pela disponibilidade em contribuir nesta pesquisa.

À minha orientadora Professora Dra. Ana Cristina Ghisleni, pela condução e sugestões no desenvolvimento de minha pesquisa, como também ao Professor Ricardo Ferreira Vitelli, pelo acompanhamento inicial de minha pesquisa.

À minha colega e amiga, Mônica Tavares França de Lima, pelo apoio e amizade, que me deram forças para desenvolver minha trajetória acadêmica.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, interesse e pontuais substituições para os horários de aulas do mestrado.

Aos médicos que me trataram no diagnóstico de COVID-19 durante o curso do mestrado, pelos cuidados médicos necessários para que eu me recuperasse e seguisse neste desafio acadêmico.

## RESUMO

É cada vez maior a necessidade dos jovens e adultos terem concretizada a garantia do direito à escolarização, principalmente, àqueles que já estão inseridos no mundo do trabalho e que, possivelmente, retornam à escola em busca de mais dignidade e cidadania. Portanto, apesar das desigualdades sociais impostas pela sociedade contemporânea, ainda há quem busque melhores condições de vida, que resultem em emancipação social, por meio da educação. O fenômeno da evasão escolar merece ser estudado com responsabilidade, pois suas consequências podem repercutir diretamente nas esferas profissional, social e econômica não apenas do aluno evadido, mas também, indiretamente, na comunidade à qual pertence. Desse modo, quando o aluno abandona a escola, ele também impacta na visão de sua comunidade sobre a importância da educação. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar os contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos da modalidade EJA em uma escola da Rede Municipal de São Leopoldo – RS. A escola investigada oferece aulas presenciais no Ensino Básico para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II nos turnos da manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite. Com relação à metodologia, este estudo utilizou a análise de conteúdo (BARDIN, 1995) e como técnicas de levantamento de dados entrevistas e questionários. Como resultado, foram obtidos dados relevantes para compreensão do perfil dos alunos da EJA e seus contextos socioeconômicos, bem como dados relativos ao perfil dos professores que atuam na EJA e suas práticas pedagógicas para trabalhar com este público e da visão da gestão sobre a proposta pedagógica à luz da realidade dos sujeitos da EJA. A partir das análises, é possível afirmar que a evasão no espaço escolar é um problema que está relacionado, entre outros fatores, a contextos familiares, econômicos, sociais e de aprendizagem dos estudantes matriculados na EJA, superando uma lógica de causalidade ou de fator único, e cuja complexidade precisa ser considerada na elaboração de políticas públicas atinentes à modalidade.

**Palavras-chave:** Evasão; Exclusão; Abandono; EJA.

## ABSTRACT

There is an increasing need for young people and adults to guarantee the right to schooling, especially for those who are already in the world of work and who, possibly, return to school in search of more dignity and citizenship. Therefore, despite the social inequalities imposed by contemporary society, there are still those who seek better living conditions, which result in social emancipation, through education. The phenomenon of school dropout deserves to be studied with responsibility, as its consequences can directly affect the professional, social and economic spheres, not only of the dropout student, but also, indirectly, in the community to which they belong. In this way, when the student drops out of school, he also impacts his community's view of the importance of education. In this sense, this research aims to analyze the contexts and factors that contribute to the dropout of EJA students in a school in the Municipal Network of São Leopoldo - RS. The investigated school offers face-to-face classes in Basic Education for Early Childhood Education, Elementary School I, Elementary School II in the morning and afternoon shifts and Youth and Adult Education - EJA in the evening shift. Regarding the methodology, this study used content analysis (BARDIN, 1995) and as data collection techniques interviews and questionnaires. As a result, relevant data were obtained to understand the profile of EJA students and their socioeconomic contexts, as well as data related to the profile of teachers who work in EJA and their pedagogical practices to work with this audience and the management's view of the pedagogical proposal in light of the reality of EJA subjects. From the analyses, it is possible to affirm that dropout in the school space is a problem that is related, among other factors, to family, economic, social and learning contexts of students enrolled in EJA, overcoming a logic of causality or a single factor, and whose complexity needs to be considered in the elaboration of public policies related to the sport.

**Keywords:** Evasion; Exclusion; Abandonment; EJA

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cônjuge com Ensino Fundamental completo.....	62
Gráfico 2: Trabalham de carteira assinada.....	63
Gráfico 3: Recebimento de benefícios.....	63
Gráfico 4: Número de Dependentes.....	64
Gráfico 5: Filhos matriculados na escola.....	64
Gráfico 6: Onde ficam os filhos durante o horário de aula do estudante.....	65
Gráfico 7: Responsabilidade pela renda familiar.....	65
Gráfico 8: Motivação para a evasão escolar.....	66
Gráfico 9: Já reprovaram ao final do ano letivo.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de classificadores utilizados	50
Quadro 2 - Quadro de seleção de trabalhos analisados	51
Quadro 3 - Entrevistas com a equipe diretiva	60
Quadro 4 - Questionários com os professores	60
Quadro 5 - Questionários com os alunos	61

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento da Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEA	Serviços de Educação de Jovens e Adultos
SEMAE	Serviço de Abastecimento de Água e Esgotos
SMED	Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 Delimitação do tema .....	13
1.2 Problema .....	14
1.3 Objetivos .....	14
1.3.1 Objetivo geral .....	14
1.3.2 Objetivos específicos.....	14
1.4 Justificativa .....	15
<b>2 BASES HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA EJA</b> .....	<b>17</b>
2.1 Contexto histórico da investigação .....	17
2.2 Contextualizando o Campo Empírico da EJA de São Leopoldo .....	26
2.3 Contextualização do Campo Empírico da Escola .....	29
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>31</b>
3.1 A Educação de Jovens e Adultos .....	32
3.2 Itinerários da EJA: busca por uma pedagogia libertadora .....	34
3.3 Currículo escolar e justiça social: enfoque para a Educação de Jovens e Adultos .....	39
3.4 Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	43
3.5 Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS .....	44
3.6 Conceituando Evasão e Abandono escolar.....	46
3.7 Evasão escolar na EJA .....	48
3.8 Estado da arte .....	49
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>55</b>
4.1 Da Abordagem Qualitativa .....	55
4.2 Das Técnicas de Levantamento de Dados.....	56
4.3 Da Metodologia de Análise dos Dados .....	57
4.4 Cuidados éticos na pesquisa: análise de riscos e medidas de proteção ....	58
<b>5 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>60</b>
5.1 Sistematização e Análise dos questionários com os alunos .....	61
5.2 Sistematização e Análise dos questionários com os professores .....	67
5.3 Sistematização e Análise das entrevistas com a gestão escolar .....	72
5.4 Síntese das Análises .....	77
5.5 Proposta de Intervenção .....	82
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>83</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM ALUNOS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE C – EQUIPE DIRETIVA.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, independente de nível e modalidade, é um direito fundamental que deve ser garantido a todos, que conduz à ruptura do ciclo das impossibilidades de desenvolvimento humano, social e econômico (FERREIRA, 2006), cujas consequências atingem toda a sociedade. Nesse sentido, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (BRASIL, 2000), definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, sendo considerada “uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas” (BRASIL, 2000, p. 49).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino contemplada e regulamentada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* – LDB, sob a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), responsável por suprir o atendimento ao público constituído por jovens e adultos, que apresentam distorção na idade-série, em razão de vários fatores sociais que interferem no ingresso e na permanência do processo de escolarização na idade certa, tais como: necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, ficar em casa para cuidar dos filhos, etc. Logo, os aspectos econômico e familiar são fatores que contribuem para a evasão escolar dos estudantes na modalidade EJA.

Além das questões sociais que permeiam as discussões acerca dos processos de escolarização do aluno da EJA, a escassez de políticas educacionais voltadas para a EJA também dificulta o desenvolvimento da modalidade. Mesmo após a institucionalização da EJA na LDB, a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), não há diretrizes específicas para esta modalidade, ou seja, a EJA não é objeto de proposta curricular nacional. Portanto, as adequações regimentais e curriculares ficam sob responsabilidade de estados e municípios.

Considerando a EJA como uma modalidade recente de ensino, certamente ainda há muito que se avançar para desenvolver suas potencialidades e combater suas fragilidades. Essa modalidade é muito mais do que um cenário constituído por sujeitos com idades e bagagens diferentes, ela precisa ser vivida dentro da perspectiva de inclusão e acolhimento dos estudantes, ao passo que, deve ser dinâmica permanente para o professor conhecer e explorar as histórias de vida de

seus alunos, potencializando o positivo e transformando os estigmas e as limitações em novas possibilidades.

É cada vez maior a necessidade dos jovens e adultos terem concretizada a garantia do direito à escolarização, principalmente, àqueles que já estão inseridos no mundo do trabalho e que, possivelmente, retornam à escola em busca de mais dignidade e cidadania. Portanto, apesar das desigualdades sociais impostas pela sociedade contemporânea, ainda há quem busque melhores condições de vida, que resultem em emancipação social, por meio da educação.

O fenômeno da evasão escolar merece ser estudado com responsabilidade, pois suas consequências podem repercutir diretamente nas esferas profissional, social e econômica não apenas do aluno evadido, mas também, indiretamente, na comunidade à qual pertence. Desse modo, quando o aluno abandona a escola, ele também impacta na visão de sua comunidade sobre a importância da educação.

Em um contexto pandêmico, no qual estamos inseridos, a desigualdade social se evidencia e afeta a permanência dos estudantes no processo de escolarização. Especialmente o público da EJA, que não tem fácil acesso à tecnologia, enfrenta desafios ainda maiores. Muitos estudantes das escolas públicas sequer têm acesso à *internet*, ocasionando a perda do vínculo com os professores e a escola, aumentando as dificuldades de aprendizagem em razão do distanciamento social. Esse contexto influencia o aumento das desigualdades sociais e da evasão escolar.

A hipótese principal da investigação aqui proposta é de que a evasão no espaço escolar é um problema que está atrelado a múltiplos fatores, dentre eles: familiares, econômicos, sociais, culturais, políticos e de aprendizagem, que podem impactar no quadro da evasão dos estudantes matriculados na EJA. Sendo assim, pretende-se analisar os contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos da modalidade EJA no ano de 2021, em uma escola da Rede Municipal de São Leopoldo – RS. Como produto final, espera-se apresentar uma proposta de intervenção que seja capaz de contribuir no combate dos índices de evasão escolar que vem sendo registrados no campo empírico pesquisado.

## **1.1 Delimitação do tema**

Ao examinar o cotidiano da escola investigada, foi possível identificar a recorrência do fenômeno da evasão escolar, especialmente, na modalidade EJA desta

instituição, fato que passou a chamar ainda mais atenção no ano de 2021 – período de referência para a realização do estudo aqui proposto – potencializado pelas circunstâncias da pandemia mundial da Covid-19, ocorrida a partir de 2020 no Brasil. A evasão escolar na instituição pesquisada, além dos prejuízos individuais, tem reduzido cada vez mais o número de alunos por turma, fato que ocasiona o fechamento de algumas turmas e conseqüente desorganização em toda a estrutura planejada para o funcionamento do ensino noturno.

## **1.2 Problema**

O principal problema de pesquisa deste trabalho pauta-se no seguinte questionamento: Quais contextos e fatores contribuem para a evasão escolar no campo empírico investigado, considerando características dos estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a motivação para a evasão destes estudantes e a eficácia das políticas institucionais e propostas pedagógicas na redução da evasão escolar na EJA?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar os contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos da modalidade EJA no ano de 2021, em uma escola da Rede Municipal de São Leopoldo – RS.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Identificar os perfis e características dos alunos da EJA da escola investigada.
- b) Traçar os perfis profissionais dos professores que atuam na EJA escola estudada;
- c) Identificar as práticas pedagógicas da escola investigada referentes à modalidade EJA e sua influência na evasão escolar, no período estudado;
- d) Identificar os principais desafios dos estudantes da EJA no contexto do ensino remoto emergencial;

- e) Desenvolver uma proposta de intervenção que possibilite a qualificação dos processos pedagógicos e institucionais voltados à EJA, com vistas à redução da evasão escolar na escola investigada.

#### **1.4 Justificativa**

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer e compreender os principais contextos e fatores que contribuem para a evasão dos sujeitos que buscam retomar seu processo de escolarização através da EJA, propondo ajustes nas políticas que possibilitem a permanência dos alunos em sala de aula. Dessa forma, a partir da literatura acadêmica e do cotidiano do campo empírico investigado, buscam-se condições para melhor entender as especificidades desta modalidade.

Em minha formação e trajetória profissional na área da educação, há mais de 20 anos em atuação como professora em escolas de periferia, venho me dedicando a auxiliar os estudantes e suas famílias nos processos de ensino-aprendizagem como também na busca por seus direitos sociais. Enquanto pedagoga, sempre me dediquei em conhecer métodos de ensino-aprendizagem, que melhor se adaptassem às necessidades dos diferentes públicos atendidos nas escolas de regiões de periferia em que atuei no Município de São Leopoldo. Isso adquiriu maior ênfase com o início de uma trajetória de pesquisa na área de políticas educacionais e dos indicadores de evasão escolar na EJA de escolas públicas.

Com relação à estrutura, esse texto se divide em seis capítulos: INTRODUÇÃO; BASES TEÓRICAS E TRAJETÓRIAS DA EJA, que se subdivide em Contexto histórico da investigação, Contextualizando o Campo Empírico da EJA de São Leopoldo, Contextualização do Campo Empírico da Escola; REFERENCIAL TEÓRICO, que se subdivide em A Educação de Jovens e Adultos, Itinerários da EJA: busca por uma pedagogia libertadora, Currículo escolar e justiça social: enfoque para a Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS, Conceituando Evasão e Abandono escolar, Evasão escolar na EJA e Estado da arte; Metodologia, METODOLOGIA, que se subdivide em Da Abordagem Qualitativa, Das Técnicas de Levantamento de Dados, Da Metodologia de Análise dos Dados, Cuidados éticos na pesquisa: análise de riscos e medidas de proteção; ANÁLISE DE DADOS, que se subdivide em Sistematização e Análise dos questionários com os

alunos, Sistematização e Análise dos questionários com os professores, Sistematização e Análise das entrevistas com a gestão escolar, Síntese das Análises e Proposta de Intervenção; e CONSIDERAÇÕES FINAIS.

## **2 BASES HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA EJA**

A história do Brasil tem nos revelado uma gigantesca desigualdade social. Não são raras as histórias de movimentos e conflitos em busca de melhores condições de vida, melhor distribuição de renda, moradia, saúde e educação. Assim a contextualização sobre a constituição das Políticas Públicas, especialmente, as relativas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo do tempo, em seus diversos processos e transições, avanços e retrocessos, é necessária para a compreensão da atual pluralidade de práticas formativas, compreendidas numa concepção mais ampla e, ao mesmo tempo, peculiar de educação.

### **2.1 Contexto histórico da investigação**

Toma-se como ponto de partida para resgatar as bases históricas da Educação de Jovens e Adultos a própria história da educação brasileira a partir do período colonial, caracterizado como um processo criado e desenvolvido de forma assistemática pelos jesuítas da Companhia de Jesus, que tinham como prioridade a fé, a doutrinação religiosa, e não necessariamente a transmissão de conhecimentos escolares. Desconstituído de qualquer lógica pedagógica, ocorrendo em diferentes momentos, através de relações sociais e de manifestações não formais, ou seja, o clássico modelo de educação destinado às classes populares de forma domesticadora, elitista, nada democrática ou libertadora. (GARCIA, 2010).

No final do séc. XIII, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, então ministro de Portugal, após entrar em conflito com os jesuítas que se opuseram ao controle do governo português, os expulsou de Portugal, suprimindo todas as escolas jesuíticas. No Brasil, segundo Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 471-472):

uma das implicações do desmantelamento da organização educacional jesuítica e da falta de implantação de um projeto educacional formal e eficaz foi a demora em instituir-se, no Brasil colônia, as escolas com cursos graduados e sistematizados.

Através da ruptura do modelo educacional já implantado e consolidado pelos jesuítas em nosso país, movimentos diferentes surgiram, a partir das reformas do Marquês de Pombal, encarregados de construir um modelo de educação que servisse primordialmente aos imperativos da Coroa.

Segundo Cunha (1999), as diversas reformas educacionais ocorridas no Brasil Império preconizavam a necessidade do surgimento de classes noturnas de “ensino elementar para adultos analfabetos”, e que, depois de implantadas, originaram as escolas noturnas, que durante muito tempo, passaram a ser a única forma de educação de adultos praticada no país. Assim, a partir da segunda metade do século XIX, de acordo com Soares e Galvão (2005), constatou-se, à época, em algumas províncias, a existência de ensino noturno para a população com maior vulnerabilidade, brancos pobres, negros livres e, em alguns casos, até escravos passaram a receber aulas como uma forma de regenerar e iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância, em prol do progresso. Portanto, nesta época, a educação ainda não era vista como direito do cidadão, e sim, como ação filantrópica e de caridade.

São inúmeras as ponderações acerca da necessidade de difusão do ensino noturno para adultos, destacando, principalmente, a pouca importância social do cidadão analfabeto, concebido como ser incapacitado, impedido, inclusive, de exercer o direito ao voto, fato referendado na Constituição de 1891. (BRASIL, 1891). Sendo assim, a Constituição referendava a discriminação aos analfabetos, em especial aos adultos pertencentes às classes mais desfavorecidas.

As mudanças no cenário da Educação no Brasil, iniciadas na segunda metade do século XIX, seguem se desenvolvendo com mais vigor no século XX, pois havia um conjunto de fatores que favoreciam a ampliação da sociabilidade, principalmente aquelas relacionadas ao progresso e desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo, surgia uma tendência de conceber a educação como direito de cidadania, e essa exigia do Estado o dever de promover meios para erradicar o analfabetismo, assumindo a competência de um olhar específico para a Educação de Jovens e Adultos (GARCIA, 2010).

Os anseios pelo desenvolvimento econômico do país, em meados de 1932, colaboram para o surgimento da *Escola Nova*, representada no manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Junto a Escola Nova, nasce o *Ministério de Educação e Saúde Pública* (1930), sob a missão do consolidar, de acordo com Paiva (1999), as ideias de uma escola nova, universal e de qualidade que atendam às necessidades das novas classes industriais, período de grande ebulição industrial e reformas sociais no Brasil.

O contexto trazido pelo manifesto dos Pioneiros da Educação Nova repercutiu na legislação brasileira a partir das décadas de 1930 e 1940, contribuindo para a identificação de problemas educacionais, acarretando na constituição de novas políticas voltadas à criação de uma escola pública, laica e de qualidade para todos. Além disso, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi fundamental para a aprovação da Constituição de 1934, estabelecendo a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

A *Constituição de 1934*, em seu artigo 150, que trata da *Competência da União*, parágrafo único, alínea a, indicava o surgimento do Plano Nacional de Educação, sob competência da União e do Conselho Nacional de Educação, garantindo que o Ensino Primário Integral deveria ser gratuito e obrigatório. A Educação de Adultos fora reconhecida com a extensão “reconhecida aos adultos”, sinalizando a inclusão de um olhar diferenciado para o público adulto (BRASIL, 1934).

Foi nesse período de transições que surge no ano de 1936 o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* – INEP. Dentre as suas atribuições, estavam a de prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, promovendo esclarecimentos e propondo soluções para os problemas pedagógicos. Sendo assim, é possível afirmar que importantes construções foram desencadeadas a partir da Constituição de 1934, visando melhor organizar o ensino brasileiro.

Logo após, no ano de 1937, o então presidente Getúlio Vargas, apoiado por importantes lideranças políticas e militares, instaura um novo regime político através do conhecido golpe do *Estado Novo*, também chamado de *Terceira República Brasileira*. Segundo Cury (2000), a nova Constituição outorgada representou o temor das elites frente às exigências de maior democratização social, transferindo a noção de direito ao ensino para o de proteção e controle. Regulamentava ainda a idade mínima para o trabalho, mantinha a obrigatoriedade gratuita do Ensino Primário, consequência dos altos índices de analfabetismo, com o objetivo de criar uma força de trabalho treinada que respondesse às necessidades da industrialização da sociedade em desenvolvimento.

Da mesma forma que aumentavam as necessidades da sociedade capitalista, seguia a luta pela escola pública gratuita e, conseqüentemente, pela igualdade de oportunidades. Na década de 1940, surgem as primícias da EJA, a princípio criada para atender aos interesses financeiros da sociedade que carecia de trabalhadores com qualificação específica para atender às demandas do mercado.

Segundo Rocha (2011), fica evidenciado que a implantação da EJA não priorizava a melhoria de vida dos sujeitos pertencentes à classe economicamente desfavorecida e tão pouco ampliava a conquista de novos horizontes. Suas práticas educativas nasceram no seio da sociedade cível, das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro e as suas principais características governamentais foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.

Ainda na década de 1940, as Políticas Públicas Educacionais no Brasil seguem se desenvolvendo gradativamente em prol da Educação de Adultos. É necessário destacar, no ano de 1941, a realização da *I Conferência Nacional de Educação*, e, mais tarde, no ano de 1945, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* – UNESCO, ambos movimentos que marcaram e contribuíram na elaboração das políticas educacionais para jovens e adultos. Nesta época, em que surgia à luz um período de fortalecimento dos princípios democráticos no país, a UNESCO inclui o Brasil em sua lista de países que precisam erradicar o analfabetismo entre adultos, ou que se esforcem para educar os adultos analfabetos (GARCIA, 2010).

Após a intervenção da UNESCO, no ano de 1947, o governo central lança o primeiro movimento de âmbito nacional para “erradicação do Analfabetismo” (Di Rocco, 1979, p. 46), nomeada como *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEEA), pretendia possibilitar alternativas para a recuperação da população incapacitada de participar produtivamente da vida social e da expansão econômica do país. Segundo Cunha (1999), nessa época o analfabetismo era visto como causa, e não como consequência, no atraso do desenvolvimento do país.

De acordo com Gadotti (2005, p. 31 e 32), o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo, sem combater suas causas. Logo era de se esperar reforços para fortalecer o desenvolvimento de políticas educacionais e sociais mais justas e adequadas.

Com objetivo de dar maior credibilidade e reforçar a CEEA, foram determinantes os incentivos vindos do INEP e a criação do *Departamento Nacional de Educação*, a formalização do *Serviços de Educação de Jovens e Adultos* – SEA, voltado ao Ensino Supletivo (conforme portaria da Secretaria de Educação e Saúde, nº 57, de 30/01/1947), que também foi responsável por idealizar o *1º Congresso Nacional de Educação de Adultos*, e, posteriormente, em 1949, o *Seminário*

*Interamericano de Educação de Adultos*. Nos anos 50, é realizada a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* (CNEA) e na década de 1960 o *Movimento da Educação de Base* (MEB), (VIEIRA, 2004).

Já a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorreria somente em 1958, numa conjuntura de grandes mudanças políticas e econômicas no cenário do país. O Congresso contou com a participação do educador pernambucano Paulo Freire, que recomendou a organização de cursos que tenham como base a própria realidade do aluno, ou seja, “*trabalho feito com o homem e não para o homem*”, originando, desta forma, uma nova concepção de adulto, produtor de cultura e de saberes, originando uma nova conjuntura na construção dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e na década de 1960 o *Movimento da Educação de Base* (MEB) (VIEIRA, 2004), movimentos importantes para a estruturação e desenvolvimento das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda na década de 1960, Paulo Freire, a referência principal de uma nova concepção pedagógica, através de sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em um compromisso social com diversos setores da sociedade civil, teve que recorrer ao exílio quando o golpe de 1964 foi instaurado. De forma geral, a década viu o surgimento dos primeiros programas de alfabetização popular como (SOUZA, 2013. p. 57-58):

[...] o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular (MCP), que integrava artistas e intelectuais da época que apoiavam a democratização da escolarização básica dos adultos.

Em 1963 foi instituído o Plano Nacional de Educação, disseminado por todo o Brasil, e que previa os programas de alfabetização orientados pelo já conhecido *Sistema Paulo Freire*. Porém, no ano de 1964, o golpe militar, proíbe todos os movimentos a favor da alfabetização, e muda a orientação educacional de programas de EJA para um modelo assistencialista e conservador (SOUZA, 2013), interrompendo a efetivação do Plano que desencadearia esses programas, pois o novo governo enxergava como uma arriscada ameaça os rumos que a educação pudesse levar.

Neste período, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) despontou como principal ação voltada para a alfabetização, que vigorou entre os anos de 1970 e 1985. Ele objetivava erradicar o analfabetismo no Brasil, através da alfabetização funcional de adolescentes e adultos, além da educação continuada para a aquisição de leitura, escrita e cálculos que os auxiliassem na sua dignidade de cidadão e contribuísse para o próspero desenvolvimento da sociedade.

Considerando os resultados prósperos na alfabetização de jovens e adultos, o MOBRAL desponta como “o primeiro grande movimento que alfabetizou milhões de brasileiros” (STRECK, 2014, p. 45). Por outro lado, também se apresenta como a “pedagogia do colonizador a serviço da dominação cultural” (GADOTTI, 1996, p. 102), pois nesse momento o “sistema econômico necessitava de mão de obra semianalfabeta, submissa e obediente aos seus ditames e o analfabeto constituiu-se em problema” (GADOTTI, 1996, p. 102). Nesse sentido, o Mobral, apesar de ser um movimento instituído para alfabetização de jovens e adultos, acabava por atender às necessidades do mercado de trabalho que carecia de mão de obra semiqualficada.

A partir de 1985, o MOBRAL foi sendo substituído pela *Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos* - Fundação EDUCAR, que apoiava técnica e financeiramente as iniciativas existentes para os Programas de Alfabetização, sendo extinta em 1990. Nesse sentido, as duas propostas de educação continuada de jovens e adultos analfabetos não prosperaram, apesar do país seguir com altas taxas de analfabetismo.

Enquanto se dava a história do MOBRAL, outras providências políticas vinham ocorrendo. É o que acontece quando há a implantação do ensino supletivo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71. Nesta Lei um capítulo foi dedicado especificamente para a EJA. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos *Centros de Estudos Supletivos* (CES). Tais centros tinham influências tecnicistas devido à situação política e às diretrizes educacionais do país naquele momento.

No entanto, à medida que os anos foram passando, a EJA foi ganhando força e importância. A começar pela Constituição Federal de 1988 que promulgou tal responsabilidade como sendo do Estado, fato de relevância histórica para a Educação de Jovens e Adultos, pois, apesar da garantia dada pela Constituição Federal de estender o direito à educação aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o Ensino Fundamental, através da desobrigação do Governo Federal, os Municípios, por força de diretrizes legais, tiveram que iniciar ou ampliar a oferta da modalidade

EJA. Com isso, os movimentos sociais também assumiram a bandeira da democratização e do direito da educação pública de qualidade, que marcou o período do fim da ditadura militar até a aprovação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na estrutura da Constituição de 1988, o interesse social pela educação surgia cada vez com maior intensidade pelas diversas camadas da população. A partir daí, se estabeleceu que a Educação Básica fosse oferecida também através da EJA. Segundo Ribeiro (2001), a Constituição Federal estabeleceu também a educação presencial e não apenas a de forma não presencial, mas sem muita preocupação com a qualidade de ensino.

Ainda sobre os direitos adquiridos a partir da Constituição Federal de 1988, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que nenhuma forma institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos nesse período do que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição Federal. Portanto, é possível evidenciar que pela primeira vez foi consolidada a universalização da educação pública para todos, além de alicerçar novas modalidades de ensino futuras.

Logo após, no ano de 1990, ocorreu a extinção da Fundação EDUCAR, representando o encerramento de um grande ciclo da história da educação brasileira que envolve a ampliação e democratização das oportunidades de escolarização aos analfabetos (ROQUE JUNIOR, 2012). Uma das implicações desta extinção é a descentralização da Educação de Jovens e Adultos, passando a ser responsabilidade dos municípios. Dessa maneira, emergiram iniciativas de diversos meios para a constituição de movimentos e criação de políticas eficazes que ajudassem a estruturar a EJA, parcerias entre ONG's, universidades, grupos informais, populares, Fóruns Estaduais e Nacionais, são exemplos de iniciativas que foram constituídas objetivando a melhoria da estruturação desta modalidade de ensino.

Ainda, na década de 1990, o principal instrumento da Reforma da Educação ocorre através da aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, desobrigando o Governo Federal de aplicar nessa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação. Com a desobrigação do governo para

erradicar o analfabetismo, teve início um novo ciclo de retrocessos no cenário educacional brasileiro.

Foi nesta época que a EJA sofre mais um duro golpe através de sua exclusão no FUNDEF, pois *embora tenha sido criado, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF*, não contemplava a modalidade EJA em seus investimentos, sem prever qualquer favorecimento à expansão do Ensino de Jovens e Adultos. Dessa forma, deixada de fora, a EJA novamente tem ceifados seus direitos de incentivos e, conseqüentemente, sua importância enquanto modalidade de inserção dos sujeitos mais vulneráveis na sociedade.

Segundo Carvalho (2014), o veto do governo, na realidade, gerou uma situação capciosa: entende-se que não havia nenhuma barreira para o uso dos recursos deste fundo na EJA, o que não podia era computar suas matrículas para o recebimento de recursos. Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o FUNDEF marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta.

Em 2003, o Governo Federal criou a *Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo*, lançando então o *Programa Brasil Alfabetizado*, nele incluídos o *Projeto Escola de Fábrica*, criado para capacitar profissionalmente os sujeitos, o PROJOVEM (idealizado para qualificar para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias) e o *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio* para Jovens e Adultos (PROEJA) (VIEIRA, 2004). Logo, todos se tratavam de programas constituídos pelo Governo Federal, portanto, estratégias políticas idealizadas para acolher socialmente e qualificar os mais vulneráveis.

Em 2004, houve a revogação do Decreto 2.2008/97 que impedia a formação integrada. Foi aí que, no ano de 2005, o *Ministério da Educação e Cultura* (MEC) inicia a implementação de programas educacionais para integrar a EJA à Educação Profissional. Paralelo a isso, ocorre a expansão da Rede de Educação Profissional e a EJA assume protagonismo na Rede Federal, em resultado de lutas desde a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, o Parecer nº 11/2000, e de várias discussões em Fóruns de EJA no Brasil e no Mundo (BRASIL, 1996). Assim a EJA passou a ser pensada em sua constituição por outras instâncias e discutida em diferentes âmbitos.

No ano de 2006, ocorre a integração da EJA com Educação através do Decreto nº 5.840/2006, que instituiu no âmbito das instituições federais o *Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de*

*Jovens e Adultos* (PROEJA). Dessa forma, o cenário educacional da EJA começa a ser pensado para atender à demanda de jovens e adultos excluídos do sistema educacional, do mercado de trabalho e de certa forma, excluídos da sociedade.

Foram diversas as tentativas de desenvolvimento de políticas e programas que evidenciam a EJA como modalidade capaz de oportunizar a universalização do ensino, elevação da escolaridade, erradicação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). Através da ampliação das ofertas de matrículas de EJA, estava sendo vinculada a educação profissional, por exemplo, por meio do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC), em 2011, *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2000-2010: *Educação ao Longo da Vida* e através do próprio PNE 2011-2020. Logo, todos esses programas buscavam de alguma forma o desenvolvimento da EJA por meio das políticas públicas de âmbito federal.

Porém, para que se efetivem as políticas públicas, são necessários recursos que as subsidiem. Foi no ano de 2007 que o *Ministério da Educação* – MEC, aprova a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* – FUNDEB. Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, passou a vigorar em janeiro de 2007, e que teria validade até dezembro de 2020, precedido pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* – FUNDEF, passando, todas as modalidades de ensino a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação.

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, o FUNDEB acabou favorecendo a EJA. Estando contemplada, foi renovada a esperança de consolidação da EJA no cenário educacional brasileiro. Através da garantia de recursos financeiros, municípios e estados passaram a cumprir de forma mais efetiva as suas obrigações em manter ou instituir novos cursos de EJA em todo território brasileiro.

Outro marco importante no contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos ocorre no ano 2008, ocasião em que a EJA é contemplada no texto das *Leis das Diretrizes e Bases da Educação* – LDB, sendo reconhecida como de Direito Público. O parecer do CEB 11/2000, inclusive, trata de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de suprir a educação perdida, e sim uma nova proposta de educação.

Após sua inclusão da LDB, a proposta de ensino através da EJA passa a ter um direcionamento mais específico, voltada para atender aqueles que enfrentam, diariamente, os desafios impostos por um sistema excludente e pensado para poucos. Contudo, apesar da importância que representa a escolarização de jovens e adultos, a modalidade ainda carece de adequações em suas propostas de educação. Diretrizes e políticas formuladas para atenuar as lacunas deixadas por políticas públicas insuficientes, que parecem desconsiderar o contexto singular em que a EJA está inserida.

Atualmente, o isolamento social imposto pelo coronavírus, tem colocado em xeque os ideais de inclusão, acolhimento, pertencimento intrínsecos à EJA. Em tempos de distanciamento entre a escola e os estudantes, ocorre também a ruptura do processo de emancipação social de muitos cidadãos, e assim o contexto educacional da EJA se torna ainda mais complexo.

## **2.2 Contextualizando o Campo Empírico da EJA de São Leopoldo**

O município de São Leopoldo está localizado a 31,4km da capital do Estado do Rio Grande do Sul. Conta com população estimada de 240.378 habitantes, área territorial de 103,009km<sup>2</sup>, sendo que a taxa de urbanização fica em torno de 99,7% e somente 0,3% corresponde à área rural (IBGE, 2021). São Leopoldo configura-se como um importante município que integra a região chamada de Grande Porto Alegre. Conta com uma série de empresas importantes, inclusive multinacionais, além de um importante polo tecnológico.

A educação de São Leopoldo é atendida por instituições escolares das esferas privadas, estaduais e municipais. A Rede de Educação do Município é composta por 13 Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.) e 37 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.), sendo que, atualmente, somente 10 destas ofertam ensino através da modalidade EJA (SÃO LEOPOLDO, 2021).

Atualmente, a rede municipal de São Leopoldo oferece o ensino através da EJA em 10 escolas de Ensino Fundamental, com um número total de 1.152 alunos matriculados em 2021/1, estando os mesmos distribuídos da seguinte forma: 40 alunos matriculados na Etapa I (Alfabetização), 55 alunos matriculados na Etapa II ((correspondente aos anos iniciais), 84 alunos matriculados na Etapa III (correspondente ao sexto ano), 240 alunos matriculados na Etapa IV (correspondente

ao sétimo ano), 351 alunos matriculados na Etapa V (correspondente ao oitavo ano) e 382 alunos matriculados na Etapa VI (correspondente ao nono ano) (SÃO LEOPOLDO, 2021).

A implantação de uma proposta de ensino para jovens e adultos em São Leopoldo é datada de 1996. Ela chega através de um projeto chamado “Aprender é Possível”, criado para atender demandas de alfabetização e pós-alfabetização no município. (GARCIA, 2010).

A história do *Projeto Aprender é Possível* é marcada por superações de dificuldades, como por exemplo, local fixo para as aulas. Segundo registros do projeto, as aulas ocorreram nas dependências do prédio da Secretaria de Obras e Viação – SEMOV, em salas do Hospital Centenário, do Quartel do Exército, no Presídio, no prédio do Serviço de Abastecimento de Água e Esgotos – SEMAE e, inclusive, em algumas empresas do município. No local onde fosse possível estar com os estudantes, nascia uma sala de aula de jovens e adultos (SÃO LEOPOLDO, 2021).

Para melhor contextualizar esse período, destaco trechos feitos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Carlos Hohendorff, do livro “Memória Escolar”, que registra memórias do *Projeto Aprender é Possível*. A escola destaca que foram realizadas formações para professores que trabalharam na Educação de Jovens e Adultos e que o projeto tinha como proposta suprir necessidades sentidas por muitos alunos que tiveram que abandonar os estudos quando crianças e agora estariam conseguindo colocar em dia sua vida escolar.

De acordo com o livro Memória Escolar (SMED, 2008, p. 173):

nesse projeto, a motivação foi o que levou as professoras a construir com esses alunos, tão carentes do saber dos livros e tão sábios de suas vivências e experiências. Para isso, muitos estudos e palestras foram proporcionados para aprimorar o embasamento teórico, pois era difícil pensar diferente; mudar de opinião para crescer, sair do comodismo, ter capacidade de agir, criar, ser autor da realidade, senhor dela.

Outros depoimentos já registravam, à época, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de permanência na escola:

“[...] muitos alunos evadiram, porém continuavam na luta e tinham perseverança, pois buscavam a volta à escola, em sua maioria, até o fim do ano, e sabiam que o simples fato de SER já os tornava capazes de aprender, agir e interagir no mundo” (SMED, 2008, p. 167).

Nesta época, a *Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo – SMED*, não dispunha de autorização para atender as séries finais do Ensino Fundamental, apenas auxiliava que escolas estaduais ofertassem turmas de 5ª série no período noturno, para atender, principalmente, os egressos das turmas e alfabetização e pós-alfabetização. Contudo, isso ainda não era o suficiente, pois já havia um clamor, desprendido pela comunidade geral e por trabalhadores em educação, para que houvesse uma continuidade de propostas de EJA, que atendessem aos jovens e adultos que gostariam de retomar seus estudos, principalmente aqueles que necessitavam conciliar trabalho e estudo. (SMED, 2008).

No ano de 2001, o município implantou o funcionamento das séries finais do Ensino Fundamental com metodologias específicas para a modalidade EJA. Na ocasião, foram três as escolas precursoras, EMEF Paulo Beck, EMEF Professora Dilza Flores Albrecht e EMEF João Belchior Marques Goulart.

Sendo assim, a partir de sua concreta efetivação no ano de 2001, a busca por matrículas na EJA da rede municipal passou a alimentar cada vez mais a necessidade de ampliação e remodelagem de suas estruturas físicas, metodológicas, formativas e de recursos humanos. Logo, o aumento da demanda por vagas, ocasionou uma pressão para ampliação de vagas e adesão pela comunidade à nova proposta de ensino do turno da noite.

Com o passar do tempo, a EJA foi se consolidando como opção de ensino noturno, até que, no ano de 2008, a comunidade já dispunha de 15 escolas atendendo a EJA na rede municipal de São Leopoldo. Porém, com a ampliação da demanda, também aumentaram os desafios que surgiram em diferentes âmbitos, que classificarei como: i) *desafios burocráticos e orçamentários*; ii) *desafios reais da prática*.

De forma breve, transcorro sobre o que seria cada classificação:

- i) os *desafios burocráticos e orçamentários* são aqueles que a maioria dos projetos de cunho educacional enfrentam, historicamente, em nosso país. Como implementações de políticas legítimas que não se tornem onerosas aos cofres públicos, de maneira que possam se manter ao longo do tempo e, inclusive, sofrer aperfeiçoamentos e ampliações.
- ii) os *desafios reais da prática*, são aqueles que discorrem das dificuldades enfrentadas no cotidiano pelo estudante da EJA, intrínsecas ao seu meio social, e que pode contribuir para o abandono escolar.

Logo, é possível perceber que há diversas implicações relacionadas à redução do número de escolas que vêm ofertando a EJA no município. Algumas dessas implicações, possivelmente, justifiquem a diminuição da busca dos estudantes por novas matrículas na EJA e, por outro lado, também expliquem a diminuição da oferta de EJA em mais escolas do município.

### **2.3 Contextualização do Campo Empírico da Escola**

A escola investigada é uma instituição pública de educação básica, pertencente à Rede Municipal de São Leopoldo – RS. A escola oferece aulas presenciais no Ensino Básico para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, nos turnos da manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite. A escola pesquisada pode ser considerada como uma das principais referências do bairro em que se localiza, podendo ser observado através de demais instituições importantes para a comunidade local e que se estabeleceram em torno da escola, como a Associação de Moradores, Unidade Básica de Saúde e demais comércios.

Cabe contextualizar que a comunidade onde a escola está inserida se trata de uma região de periferia, caracterizada por sujeitos de baixa escolaridade e taxa de desemprego elevada, possivelmente, o trabalho informal sustenta grande parte das famílias dos estudantes da escola. A situação social é, predominantemente, de vulnerabilidade e a escola acaba sendo um porto seguro para muitas famílias e crianças que encontram ali condições de maior cidadania, como a garantia da refeição do dia, por exemplo.

Em relação aos seus colaboradores, a escola está composta por um grupo de 25 docentes designados, dois secretários escolares, duas manipuladoras de alimentos, três serventes da limpeza, dois supervisores pedagógicos, um vice-diretor e um diretor, além de demais docentes que atuam como regentes de classe através de complementação de carga horária, ou seja, são professores que não são lotados na instituição, mas que ampliam sua carga horária na mesma e integram o quadro de docentes da escola.

O processo de ensino que a instituição oferta tem como objetivo formar e desenvolver cada estudante em suas diferentes questões culturais e sociais em seus processos de aprendizagem, promovendo métodos de ensino que objetivam o desenvolvimento do cidadão na formação de princípios e valores. Sendo assim, a

missão da escola busca estar em consonância com as necessidades sociais e demandas da comunidade local.

A escola cumpre um calendário escolar que prevê 200 dias letivos, funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e, atualmente, atende em torno de 650 estudantes, sendo que nos turnos da manhã e tarde ocorrem aulas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e, no turno da noite, ocorrem aulas da EJA.

Atualmente, o espaço físico da escola dá conta de 15 Salas de Aulas, uma Secretaria, uma Sala de Direção, uma Sala de Supervisão Escolar, uma Sala de Professores, um Refeitório, dois Laboratórios de Informática, uma Sala para Atendimento Educacional Especializado, uma Biblioteca, uma Brinquedoteca, uma Pracinha, duas Quadras Esportivas, quatro Banheiros, dois Vestiários, além de amplo pátio para brincar e socializar.

O perfil dos estudantes da EJA do campo empírico, em relação à faixa etária, dá conta de uma maioria jovem, mas também há diversidade de idades. Diferentes gerações convivendo e aprendendo na mesma sala de aula, diversos em suas histórias e únicos no sonho de prosperar pela educação em sua dignidade, segundo as impressões dos professores.

De um lado estão os jovens, adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, em sua maioria desempregados, buscando a conclusão do Ensino Fundamental, a maioria ainda sonha com um futuro diferente do restante da família. No outro lado estão os adultos, sujeitos mais maduros e que já sofrem há algum tempo com um sistema social excludente, alguns com mais de 60 anos, chefes de família e principais provedores de renda da casa, a quem foi negado o direito à educação e que hoje não buscam apenas uma escolarização para o trabalho, mas também a conquista de um direito e a satisfação pessoal (OLIVEIRA e PAIVA, 2004).

Portanto, é possível concluir que o campo empírico, no que congrega os estudantes da EJA, contempla sujeitos de múltiplas idades, com bagagens diferentes, sonhos e objetivos para alcançar. Logo a diversidade em suas diferentes variáveis é ampla e, mais do que compreender os motivos, o essencial é acolher todos em suas individualidades, respeitando as diferenças e trabalhando para que todos possam ser inseridos como cidadãos na sociedade.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender o contexto da EJA, é necessário ampliar o conceito de escolarização, buscando considerar a realidade e necessidades específicas dos alunos desta modalidade. Haddad e Di Pierro (2000) apontam para a necessidade de ampliar a discussão sobre a educação enquanto proposta inclusiva, destacando que:

mesmo a EJA estando cada vez mais próximas das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, não a isola ou não parece poder isolar o debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 33).

Os autores ainda destacam através de suas contribuições a necessidade da presença de um olhar comum do “aluno trabalhador” e enfatiza a importância do surgimento de estudos que tratem da construção de identidades singulares ou que abordem a dimensão das subjetividades dos estudantes da EJA, destacando que:

o conjunto de pesquisas que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho. Esse fato nos parece indicar a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas – a educação e o trabalho –, a fim de compreender a intersecção de ambas nessa modalidade de ensino (p.40).

Haddad e Di Pierro (2000) consideram que pesquisas revelaram que existe, na visão de alunos e professores, necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho, contemplando em seus currículos “as práticas de trabalho e emprego a que é submetida a maioria dos alunos que frequentam classes de EJA” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.15). Neste sentido, fica evidenciado que as condições sociais nas quais está inserido o aluno da EJA apresentam relevância em seu pertencimento, permanência e sucesso escolar.

Não obstante, pretende-se também explorar o cerne teórico do trabalho intitulado “Pedagogia do Oprimido” onde Paulo Freire trata a Educação enquanto ferramenta essencial para a conservação ou transformação da sociedade (ALMEIDA, 2008). Nesse sentido, a realidade social dos estudantes de EJA deve ser tratada de forma responsável dentro e fora dos muros da escola, desde o momento em que se planejam suas políticas, regimentos, metodologias e se conduzem as aulas, a fim de que se operem condições e meios para sua transformação social.

Portanto, as diferenças de ordem social, cultural e econômica dos alunos torna desejável que os atores envolvidos no processo de educação repensem suas lógicas, cabendo, principalmente ao professor, a reflexão a respeito de suas abordagens pedagógicas, contextualizando-as com a realidade social do aluno da EJA, propiciando maior pertencimento e aproveitamento das aulas (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012). Desta forma, Paulo Freire e Haddad apresentam um arcabouço acadêmico e epistemológico que solidificam o referencial teórico deste trabalho, além de documentos referenciais e explanação de demais trabalhos acadêmicos que constam nas referências bibliográficas.

### 3.1 A Educação de Jovens e Adultos

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é entendida como uma modalidade de ensino que visa atender aos estudantes maiores de 18 anos que apresentam distorção idade/série, que não conseguiram, portanto, concluir seus estudos dentro da expectativa de idade prevista. Os estudantes da EJA são sujeitos de múltiplas idades, representados pelos mais desfavorecidos socialmente, constituídos por desafios sociais relacionados à exclusão, ao fracasso escolar, além de dificuldades de ordem econômica, fator que influencia na evasão. Rocha (2011, p. 23) afirma que:

A história da educação no Brasil é impregnada pela forma da constituição de sua sociedade, calcada na dominação política e econômica, no uso da violência contra as comunidades indígenas, africanas e camponeses pobres, gestando um estado centralizador, autoritário e comprometido com os interesses das elites. É uma história de exclusão do povo e de sua cultura, com ensino elitista, excludente e seletivo.

Ainda nesta esteira, a modalidade de ensino através da EJA apresenta importância fundamental como processo de escolarização e, conforme afirma Almeida (2008, p. 10):

[...] por se tratar de uma modalidade de ensino direcionada a uma classe social de baixa renda, constituída de jovens e adultos evadidos da escola, muitas vezes em razão de um ensino desafinado com sua realidade, sua cultura, seus anseios e expectativas, necessitando, portanto, de maior atenção, sobretudo através de uma prática pedagógica que desperte interesse e permanência dessa clientela na escola, bem como sua evolução nos estudos.

Desde a concepção da história da Educação no Brasil, as ações governamentais voltadas à educação têm sido concebidas de acordo com a realidade e configuração social e política da época em questão (ALMEIDA, 2008). Portanto, desde o Brasil-Império até os dias atuais, a EJA tem herdado certas características que remontam ao tempo colonial, nas quais a educação era voltada a uma elite que ocupava funções burocráticas e intelectuais na sociedade e governo, como destaca o autor:

[...] a alfabetização de adultos sempre fez parte da história da educação brasileira já que, ainda na colonização, os padres jesuítas foram os primeiros professores da massa popular nativa, numa ação educativa missionária, que pouco avançou naquela época: a concepção de cidadania como direito e dever de todos era privilégio apenas da elite econômica. Contudo, por questões historicamente sócio-culturais e políticas, persiste na contemporaneidade uma grande massa de analfabetos, mesmo diante da declaração da universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, legalmente estabelecido na Constituição de 1988, ainda com um grande contingente de analfabetos. (ALMEIDA, 2008, p. 12)

Na esfera das políticas educacionais, a Educação tem sua importância reconhecida no artigo 205º da Constituição Federal de 1988, que destaca que:

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. (BRASIL, 1988).

A EJA, por sua vez, tem sua implementação garantida no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases, com destaque nos incisos IV, VI e VII, a saber (BRASIL, 1996):

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Portanto, após o exposto acima, é possível tirar as seguintes conclusões conforme Almeida (2008, p. 12-13) compartilha:

[...] a Educação de Jovens e Adultos torna-se revestida, legalmente, no sentido de proporcionar a possibilidade ao acesso à educação formal de milhares de jovens e adultos que vislumbram melhor qualidade de vida, via

educação, e merecem o acesso a esse direito, restando, por conseguinte, maior atenção das políticas públicas para promover, efetivamente, a oferta de um ensino de boa qualidade, para atender, de fato, às expectativas e necessidades das camadas populares tão desprovidas socialmente.

A modalidade de ensino EJA, desde sua criação, é marcada por uma série de entraves e infrutíferas políticas públicas, carecendo de ações consistentes, principalmente no que diz respeito a um problema bastante importante, a evasão escolar neste segmento. Segundo Oliveira e Paiva (2004), a EJA é voltada a um público composto de jovens trabalhadores ou filhos de trabalhadores, com baixo nível de instrução escolar, com história de vida ligada a ocupações profissionais não qualificadas, urbanas e rurais, com passagem curta e não sistemática pela escola. Assim a EJA sempre enfrentou resistências e dificuldades para se consolidar como modalidade de ensino e ser assumida pelos governos como política pública de inclusão de jovens e adultos.

Embora a denominação atual, Educação de Jovens e Adultos, seja relativamente recente, a problemática da educação de jovens e adultos nos acompanha há muitas décadas (MORAES, 2007). Um aspecto importante a se destacar quando se trata de EJA é a de que mesmo antes de possuir essa denominação, sempre se constituiu como um espaço destinado às 'minorias', pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira: "Seja nos anos 40 do século passado, seja no início do presente século, em EJA trabalha-se com os excluídos, com as 'minorias, com os 'diferentes' e com as 'diferenças'" (MORAES, 2007, p. 17). Dessa forma, devemos entender o termo 'minorias' considerando a expressão sob o prisma daqueles que historicamente têm menos poder em nossa sociedade.

### **3.2 Itinerários da EJA: busca por uma pedagogia libertadora**

Nesta seção, apresenta-se como bases teóricas que sustentam esta investigação o trabalho e as pesquisas de Freire (1987) e Miguel Arroyo (2017). Freire com seu ineditismo, buscando libertar através da educação e Arroyo, chamando a atenção para o contexto socioeconômico e a necessidade por justiça social para os sujeitos que estão em busca desta libertação. Dessa forma, esses autores referem a realidade da EJA, caracterizando o contexto social e propondo, a partir de suas pesquisas, uma pedagogia pensada para os excluídos.

Embarcar no ônibus que transporta os “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa”. (ARROYO, 2017), sem dúvida é uma decisão curiosa, tendo em vista que o caminho a ser percorrido não costuma apresentar mudanças no itinerário. Portanto é do trabalho para a escola, que esses passageiros vão chegando diariamente às salas de aula da EJA em busca de humanização e esperança.

Por outro lado, conhecer os caminhos que levam à Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) nos leva a refletir sobre uma pedagogia, além de humanista, libertadora. Através da Pedagogia do Oprimido, os sujeitos oprimidos estão sendo desvelados ao mundo como pessoas que se encontram à margem do sistema, constituindo-se de homens em processo de libertação. Essa é a realidade diária da maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, sujeitos que lutam por libertar-se de sua condição de oprimido e transformar suas vidas.

Arroyo (2017) nos provoca quanto aos rumos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se continuarmos a pensar a EJA fora das especificidades dessa modalidade de ensino. Podemos pensar os sujeitos da EJA fora do circuito pedagógico dessa modalidade/nível educativa? Quem são, afinal, esses sujeitos que se deslocam pelas cidades e campos, num trajeto trabalho/estudo diariamente? O que perseguem, pretendem e como se veem nesse processo? O que trazem na bagagem? Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo? E, principalmente, qual tomada de ação será despreendida em face dessas respostas que virão quando, enfim, forem ouvidas?

Segundo Arruda e Martins (2018) as questões trazidas por Arroyo (2017) são os norteamentos para a construção do pensamento do autor que, mediante metodologia de estudo baseada na dialética histórico-crítica, perfaz um caminho preciso de pôr em suspenso à educação sistêmica para os que estão à margem do sistema. Deste modo, pensar a EJA demanda reflexão sobre estes questionamentos, principalmente aquele capaz de explicar o que esses sujeitos/trabalhadores buscam na EJA e como a EJA pode contribuir para a formação social consciente e libertadora desses sujeitos.

Freire (1987) atuando sob o olhar reflexivo de diversos autores cujas ideologias políticas abrangem uma grande pluralidade de linhas pedagógicas, já tratava as questões sociais das minorias à luz de uma pedagogia pensada para os oprimidos. Autores como Karl Marx, György Lúkacs, Simone Beauvoir, Wright Mills, Mao Tsé-Tung

dentre outros, compõe e sustentam o pensamento do autor sobre a autodeterminação dos povos e a humanização de uma sociedade cada vez mais fria no tratamento das minorias, conseqüentemente causando a opressão. Sobre isso, o autor afirma que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também ainda que forma diferença 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 pessoa, 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 violência dos opressores e está, ser o menos (FREIRE, 1987, p. 30).

O oprimido é o ser humano que tem o potencial ou vocação de se colocar no mundo como um sujeito pleno. Não obstante, por mais que haja uma potencialidade e vontade desse sujeito de se colocar no mundo, ele se vê defronte a sociedade que vive, com suas contradições e conflitos inerentes (FREIRE, 1987). A quebra dessas 'amarras' que prendem o ser humano e o oprimem só é possível com a percepção crítica dessas contradições e conflitos e, assim, incorporar esse modo de pensamento na própria reflexão e na ação dessas duas frentes de conflito.

É importante salientar que esse sujeito oprimido não tem sua essência engessada através da história em um grupo ou classe social fixa, assim como não há um estereótipo social ou econômico para o aluno da EJA, pois o universo, as experiências e as trajetórias desses estudantes são complexas e diversas, mas o que podemos dizer que os 'une' ao sujeito oprimido freireano, jovens e adultos que procuram a escola, é a luta pela liberdade. O autor afirma que:

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. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987. p. 31).

Na sequência, o autor também defende o aspecto pedagógico na libertação individual, uma vez que uma ação livre só é entendida dessa forma quando o homem transforma seu mundo e a si mesmo. Nesse sentido, para o autor:

se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas (FREIRE, 1987. p. 85-86).

Para Arroyo (2017) a maioria desses “passageiros”, os quais o autor considera que são formados pelas massas populares oprimidas, veem na EJA uma promissora viagem, capaz de modificar suas vidas e lhes libertar das injustiças sociais. Na verdade, eles buscam dar conta de alcançar os sonhos de infância que foram perdidos muito cedo, mas que seguiram sustentados na esperança pelo o direito de aprender, de questionar, de ter um espaço no mundo e, acima de tudo, de ter uma vida justa.

Segundo Filho e Couto (2020) a educação no Brasil ao longo dos anos deixou a EJA com um legado de prejuízos, que acabou por inviabilizar a retomada da escolarização do trabalhador devido a uma perda no sentido da luta pelo acesso à escola, já que a EJA não consegue cumprir seu papel formador para construção de conhecimento e transformação das desigualdades sociais (MACHADO, 2016). Não é o simples direito ao ensino, é o dever de pensar a educação para os oprimidos. Trata-se, além disso, de uma educação de qualidade, com “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2008, p. 29). Uma educação que reconhece o direito de aprendizagem do jovem e do adulto, e que constrói a aprendizagem de acordo com as características dessa nova sociedade e de cada aluno em sala de aula. Assim sendo, uma educação pautada na preocupação com o todo e com o indivíduo nas suas relações.

Os estudantes que ocupam os bancos das salas de aulas brasileiras são formados por diversas identidades, constituídas de acordo com os grupos econômicos, filosóficos, políticos e sociais com os quais se identifica e onde está inserido, visto que, segundo Hall (2006), a construção identitária do estudante é fluida. A identidade do estudante da EJA, igualmente, não está atrelada apenas à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas: são pessoas provindas de lugares ou extratos carentes da sociedade, onde não tiveram acesso ao que lhes é de direito. Arroyo (2017) argumenta sobre esses educandos que: “levam também as resistências por libertação. Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças

de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana". (ARROYO, 2017, p. 9).

Logo, pensar a Educação de Jovens e Adultos nos aferra em considerar as trajetórias e lugares por onde esses sujeitos passaram/passam, durante suas vidas, para retornar/chegar até a sala de aula. Por isso, para Arroyo (2017), esses sujeitos são como "passageiros da noite", que começam a sua jornada bem cedo, ainda na infância.

De certa forma, Arroyo (2017) consolida a proposta pedagógica trazida por Freire (1987), pautada na busca e na descoberta da consciência crítica do sujeito, no autoconhecimento e na conscientização do seu espaço na sociedade. Assim, descobrem-se também as injustiças e a realidade de um mundo onde existem opressores e oprimidos e, através destas descobertas, nasce um 'homem novo', um homem que não é nem oprimido, nem é opressor, mas sim um homem liberto da opressão interna e com atitude de resistência diante das injustiças sofridas.

Para que haja reação e superação sobre as opressões impostas é necessário que, anteriormente, os sujeitos oprimidos sejam auxiliados a desenvolver consciência do contexto social ao qual participam e, segundo Freire (1987), esse é o papel da educação libertadora. Neste sentido, Pimentel (2009) afirma que o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a pronunciar o mundo e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo.

Arroyo (2017) nos provoca com a seguinte indagação: de onde e para onde? De onde vêm os sujeitos/trabalhadores que se dirigem à EJA todas as noites? Para onde estão indo? Em busca de quê? Na sequência ele mesmo nos indica que os passageiros da noite começam sua jornada ainda quando crianças, logo, com pouca compreensão sobre o mundo e as pessoas. Sendo assim, é legítimo que ninguém lute contra as forças que não compreende e a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. "É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora." (FREIRE, 1978, p. 40).

A educação libertadora, compreendida como "um ato de intervenção no mundo" por Freire (1967, p. 122), está ligada à possibilidade de tomar-se consciência de nossas opções: educar para a manutenção de um sistema ou para a

transformação dos valores dominantes, questionando-os numa perspectiva crítica de compreensão da realidade, bem como de sua possibilidade de ser transformada.

A chamada utopia sociopolítica de Freire não parece tão utópica assim, principalmente se considerarmos que ele próprio transcreve suas ideias dentro de uma lógica exequível. Para Pimentel (2009), a relação entre a educação e a utopia está na base do pensamento freireano e pode ser resumida em quatro pontos:

1. Para construir o futuro é preciso primeiro sonhá-lo, imaginá-lo. Não se pode curvar à fatalidade do neoliberalismo, negador da possibilidade de mudanças.
2. A pedagogia é um guia na construção do sonho. Não basta sonhar, precisa-se conhecer os saberes necessários para realizar o sonho.
3. A pedagogia projeta primeiramente o futuro, um futuro melhor para todos nós, a utopia. Depois é que ela se dobra para o presente e o passado.
4. A pedagogia freireana é dialógico-dialética. Não mecânica. A dialética continua válida, desde que não exclua a subjetividade.

Portanto, Freire (1987) e Arroyo (2017), apontam para itinerários construídos à luz de uma pedagogia enquanto projeto social e político, que deixe no passado a educação sistêmica em prol de uma educação libertadora, que conscientize sobre a participação ativa do sujeito na sociedade e de seu poder transformador. Neste sentido, o sonho e a utopia parecem uma só coisa, concebível.

Assim o espaço escolar tem como uma das suas missões sociais transmitir a mensagem da conscientização dentro da perspectiva da educação libertadora, na medida em que o ser humano não está fadado a ser oprimido a vida inteira. Em especial, essa mensagem deve ser revelada aos estudantes da EJA, pois esse processo deve ser construído, principalmente, dentro da escola. Por meio da educação, os indivíduos podem romper com essa realidade imposta à grande maioria deles.

### **3.3 Currículo escolar e justiça social: enfoque para a Educação de Jovens e Adultos**

Para tratar das questões que influenciam o sistema educacional brasileiro, especialmente o público, é necessária a reflexão acerca dos currículos escolares e das questões sociais que implicam diretamente na permanência dos estudantes na escola. Segundo Torres-Santomé (2013), os currículos implicam na educação escolar,

podendo, inclusive, enfatizar aspectos destoantes que inviabilizam uma prática pedagógica emancipatória e democrática como atributos da justiça social, em que muitos saberes e práticas acabam grosseiramente configurando-se como obstáculos às crianças, jovens e adultos em processo de escolarização.

No contexto da modalidade EJA, especialmente, os saberes informais e os inúmeros contextos de formação são características intrínsecas de seus sujeitos/alunos. Desta forma, os currículos escolares precisam ser inscritos numa transformação da realidade circundante, numa perspectiva abrangente e potencialmente significativa, através da socialização solidária, consciente, crítica e reflexiva do saber cultural disponibilizado nos inúmeros contextos de formação presente na cultura humana (TORRES-SANTOMÉ, 2013).

Segundo Torres-Santomé (2013), as instituições educacionais não são sempre projetadas para as diversidades, o autor, inclusive, chama atenção para a importância da construção de um sistema educacional justo, que respeite a diversidade, a partir do compromisso com um projeto antidiscriminatório, que possa garantir, a todos os estudantes, o acesso e a permanência a uma educação de qualidade, independentemente de suas capacidades intelectuais, físicas ou sensoriais, de suas crenças religiosas ou culturais e de suas características étnicas, de gênero ou de classe social. De igual forma, os currículos escolares também devem ser projetados para essas diversidades como uma construção social e de possibilidades emancipatórias (ARAÚJO, 2020).

Na busca pelo amparo à qualidade dos sistemas educacionais, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) propõe metas e estratégias que contribuem para identificação de alguns desafios da educação pública no que se refere às condições de acesso e de permanência dos estudantes na escola. Além disso, existe a preocupação de destacar que a qualidade defendida pelo Plano é a socialmente referenciada, ou seja, busca a transformação da realidade vigente. É por essa via que a justiça curricular se coaduna ao PNE (2014-2024). A justiça curricular e o PNE vislumbram a transformação da realidade, tendo na educação escolar um caminho privilegiado para tal intento. Assim a justiça curricular lança mão do currículo escolar, compreendido como uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social, conforme (PONCE, 2018, p. 11):

Como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados historicamente e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um percurso de formação.

Nessa perspectiva, o currículo não é algo estático, universal, podendo ser reduzido às técnicas eficientes de implementação, ou, ainda, circunscrito a uma grade curricular que protege os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permite a entrada de outros considerados como ilegítimos. Para o autor, o currículo é uma construção social marcada por disputas e interesses, ênfases e omissões, que dão forma às políticas curriculares implementadas e aos conteúdos culturais selecionados. Sob tal compreensão do currículo e de suas possibilidades emancipatórias é que são sedimentadas as dimensões da justiça curricular (ARAÚJO, 2020).

Sob a ótica das necessidades curriculares planejadas para a diversidade, a EJA atende tais preceitos em suas subjetividades sociais, como por exemplo, questões de ordem econômica e familiar. De acordo com Rodrigues e Araújo (2021), tais possibilidades emancipatórias são construídas a partir de espaços escolares onde se priorize uma formação humana voltada a pensar para a coletividade, para agir e construir conhecimentos, propostas a partir de processos democráticos. Caso contrário, como lembra Ponce (2018, p.793), “[...] o currículo escolar, tem potencial para construir tanto a justiça quanto a injustiça em suas ações”. Haja vista, a escola que, ao pensar o seu currículo, por meio do projeto político pedagógico, não considera o território no qual está inserida ou tão pouco a questão étnico-racial e as condições socioeconômicas e familiares vividas pelos(as) estudantes, também é produtora de injustiças, pois não é capaz de olhar para as demandas específicas de determinados grupos e compreender que tais situações podem ser um obstáculo para o sucesso da aprendizagem e permanência do estudante.

Segundo Rodrigues e Araújo (2021), quando as políticas curriculares são orientadas com vistas à participação, à cooperação, à solidariedade ensinam e aprendem a importância desses valores e sua efetivação na vida material. Compreender a importância da democracia como um passo para viver em sociedade é parte integrante da nossa herança cultural que, para Cury (2002, p. 260) é “mais do que uma importante herança cultural”, já que os cidadãos podem ter mais

possibilidades de participação do destino de sua comunidade e potencial para transformação. (OLIVEIRA, 2019, p. 98).

Vislumbrando os sujeitos/alunos da EJA, é imperioso pensar a equidade social e na ampla inclusão das diversidades como pilares para construção de uma nova sociedade, pautada na democracia e na superação das desigualdades. Assim, Rodrigues e Araújo (2021), inclui a necessidade da participação de sujeitos/alunos formados para tal vivência, ou seja, a comunidade escolar na figura do aluno participando na construção das bases e diretrizes de suas especificidades escolares, logo, a justiça curricular contribui para desenhar o currículo de modo a garantir a contribuição da escola na promoção de conhecimentos e experiências para o viver democrático.

Ponce (2016), ao defender o conhecimento, inclusive os informais, como é o caso dos conhecimentos e bagagens trazidas pelos alunos da EJA, como um dos elementos para a construção de uma “existência digna”, aponta a dignidade, oriunda do latim *dignitas*, compreendida como um valor humano e que não pode ser negociado. Conhecimentos com vistas à dignidade envolvem construir saberes e sensibilizar os sujeitos sobre sua própria existência, sobre as condições em que esta se realiza e sobre a existência e as condições de realização do outro e da própria vida em sociedade. Nas palavras de Todorov (1996, p. 158):

jamais poderemos nos ver por inteiro; é a prova gritante de nossa incompletude constitutiva, da necessidade que temos dos outros para estabelecer nossa consciência do eu e, portanto, também de existir.

Nesse sentido, não podemos nos ver por inteiro se não olharmos para o outro do mesmo modo.

A defesa dos conhecimentos, formais e informais, explicitados anteriormente como ‘bagagens’ trazidas pelo aluno da EJA, está relacionada com a educação e com os pilares da construção de uma nova sociedade, que nos convida a uma convivência democrática. Na escola, a nova sociedade contempla como princípio dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo que professores, estudantes e familiares aprendem em comunhão sobre a vivência e a ampliação dos valores democráticos (FREIRE, 2013). Sendo assim, a aprendizagem, além de ser um processo cognitivo, é um processo social, pois o sujeito aprende com o outro.

Portanto, pensar a EJA é pensar em fazer para o outro, olhar outro, atendendo em especial às suas necessidades de estudante, trabalhador, chefe de família, responsável pela renda familiar, entre outras peculiaridades, isso seria uma postura democrática e social. Não basta aprender a democracia como conceito; para compreendê-la como valor, é preciso que professores, estudantes e familiares tenham vivências democráticas. Com a participação de toda a comunidade escolar é possível a elaboração de um currículo escolar pautado na justiça social, na inclusão das minorias e no acolhimento das diversidades. Conviver é viver em comum e para isso é preciso educar-se para o bem comum.

### **3.4 Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Sobre a RESOLUÇÃO No. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contempla-se que:

- I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
- V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (SMED, 2020, p. 1).

No Regimento Padrão da Educação de Jovens e Adultos/EJA encontram-se conceitos importantes relacionados à modalidade EJA no Município de São Leopoldo. Sobre o conceito de equipe diretiva da instituição, segundo o Regimento, a direção da unidade escolar é responsável “por todas as etapas e modalidades de ensino ofertadas pela escola” (SMED, 2020, p. 5). Já o Regimento prevê que a supervisão escolar deve ser própria, sendo parte integrante da equipe diretiva da escola, cumprindo sua carga horária no turno em que a EJA é ofertada (SMED, 2020). Compete à supervisão as funções de “planejar, orientar, coordenar, assessorar,

supervisionar e de acompanhar o desenvolvimento e a avaliação de todas as atividades pedagógicas, em apoio ao trabalho dos professores” (SMED, 2020, p. 5).

Esse documento também rege os critérios para o exercício da docência na EJA, sendo eles:

- I. Identificar-se com os estudantes da modalidade EJA;
- II. Participar da formação continuada específica para a docência na EJA;
- III. Elaborar e cumprir os planos de trabalho em consonância com a organização pedagógica e curricular da modalidade EJA;
- IV. Participar do planejamento coletivo;
- V. Participar da elaboração e execução de projetos e aulas interdisciplinares, conforme planejamento coletivo;
- VI. Formação na área de atuação;
- VII. Formação na área da educação de jovens;
- VIII. Frequência/assiduidade;;
- IX. Tempo de docência na EJA;
- X. Disponibilidade de horário. (SMED, 2020, p. 6).

Nesse sentido, a RESOLUÇÃO No. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), traz importante contribuição para o entendimento da EJA no Município de São Leopoldo.

### **3.5 Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS**

Busca-se nesta seção apresentar o documento base para a construção dos currículos escolares das escolas do Município de São Leopoldo. O documento:

constitui-se como referência para o estabelecimento de princípios e de concepções que embasem/orientem os currículos escolares e produções administrativas correlatas, elaborados pelas instituições de ensino deste território. A justificativa para a construção da presente orientação advém da necessidade de que sejam produzidos materiais didático-pedagógicos afins com a realidade experienciada pelos sujeitos provenientes das comunidades de conhecimento que compõem São Leopoldo. (SMED, 2021, p. 9).

Mais especificamente relacionado à Educação de Jovens e Adultos/as – EJA, o Documento registra o conceito da Modalidade EJA, no qual:

se assentam as políticas públicas voltadas aos/às jovens, adultos/as e idosos/as, está fundamentado na perspectiva de educação e de aprendizagens ao longo da vida. Neste sentido, compreende-se como essencial não apenas a elevação da escolaridade nos processos formais de educação, com o acesso às turmas de alfabetização e continuidade nos demais segmentos, mas as experiências e vivências em contextos formais e informais, pois estes contribuem para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, ampliando sua capacidade de leitura de mundo e o exercício da cidadania. (SMED, 2021, p. 47).

Com relação ao perfil dos estudantes da EJA, historicamente, são pessoas: “oriundas de diversas camadas sociais, culturais, étnicas, que trazem uma bagagem de diversas experiências e, por isso, precisam ser pensadas visando essas experiências e diferenças”. (SMED, 2021, p. 47). Deste modo, é importante consideraras vivências dos sujeitos da EJA para integrá-lo ao sistema de ensino. Sendo assim:

É preciso considerar que o/a estudante dessa modalidade de educação é aquele que, muitas vezes, é excluído/a do próprio sistema de ensino, com uma passagem curta pela escola, ou é o trabalhador/a não qualificado/a, que busca a escola tardiamente. (SMED, 2021, p. 47).

Através da EJA, os alunos buscam se adequar às condições contemporâneas, principalmente, no que tange as possibilidades de melhoria e qualificação profissional, por meio do conhecimento obtido na escola.

Essas pessoas que almejam o saber superam limites e rompem barreiras, pois participam de uma sociedade em transição, na qual os trabalhadores descobrem como canal de crescimento e libertação, a educação. (SMED, 2021, p. 48)

A modalidade EJA tem como prerrogativa:

- I.compreensão das práticas educativas, na dimensão da formação permanente;
- II. construção coletiva do conhecimento e valorização das experiências dos sujeitos durante o processo formativo;
- III. respeito à diversidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos;
- IV. respeito à identidade dos sujeitos envolvidos; promoção de ações que favoreçam a autonomia dos sujeitos, considerando as especificidades dos jovens, adultos/as e idosos/as, tendo em vista as suas diferentes trajetórias, expectativas e experiências;
- V. apropriação da escrita e da leitura como exercício de cidadania;
- VI. importância da continuidade do processo educativo em turmas da educação de jovens, adultos/as e idosos/as. (SMED, 2021, p. 49-50).

Durante o tempo em que passa na escola, matriculado na modalidade EJA, espera-se que o/a estudante seja capaz, dentre as diversas competências e habilidades a serem desenvolvidas, de:

- I. identificar, avaliar e valorizar as possibilidades, direitos e necessidades;
- II. desenvolver estratégias para resolução de problemas em situações cotidianas e profissionais, individualmente ou em grupo;
- III. analisar situações, relações e elementos que compõem a vida em sociedade de forma ampla;
- IV. gerir e superar conflitos;

V.conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las. (SMED, 2021, p. 50).

Dessa forma, o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS é importante por ser um dos documentos base para a construção dos currículos escolares das escolas do Município de São Leopoldo.

### **3.6 Conceituando Evasão e Abandono escolar**

Evasão e abandono escolar são fenômenos recorrentes no cenário da educação brasileira, marcado pelas desigualdades e pelas dificuldades de acesso. Segundo Schwartzman e Castro (2013), na modalidade EJA a preocupação se torna ainda maior, uma vez que seus sujeitos não tiveram acesso à educação na faixa etária adequada e agora buscam na escolarização a garantia de um direito social.

As diretrizes estipuladas pela Constituição Federal de 1988 determinam a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Apesar disso, mesmo sendo a educação um direito social garantido e determinado em seu art. 6º (BRASIL, 1988), nos dias atuais, os sistemas de ensino brasileiros não garantem, de fato, o acesso, permanência e a conclusão da educação básica aos estudantes que nele ingressam.

O fracasso escolar é um dos fatores desagregadores dos sistemas de educacionais brasileiros. Na modalidade EJA, os históricos de fracasso escolar se tornam evidentes em vários contextos e se misturam com os fenômenos de evasão e abandono escolar e com os conceitos elaborados para a sua explicação. Por isso, é necessário estabelecer definições específicas que contemplem cada fenômeno, para que seja possível conhecer de fato a motivação e a trajetória dos permanecentes, dos desistentes e egressos na modalidade e abordar com clareza cada um dos conceitos.

Os próprios conceitos do Inep (1998) e do Ideb (2012) evidenciam a ausência de uma definição clara para evasão e abandono escolar (Silva Filho e Araújo, 2017). Para o Inep (1998), o “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e desliga-se do sistema escolar. Já o Ideb (2012) conceitua o “abandono” como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. A evasão e o abandono escolar representam um processo muito complexo, dinâmico, e que merece um cuidado atento em suas minúcias, por

estarem relacionados de forma intrínseca com o “fracasso escolar”, logo, implica uma visão contextualizada e ampla da abordagem qualitativa e quantitativa dos fenômenos (Silva Filho e Araújo, 2017).

Segundo Riffel e Malacarne (2010), evasão é o ato de evadir-se, fugir, abandonar, desistir, não permanecer mais em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se que a fuga ou abandono da escola, se dá em função da realização de outra atividade.

Machado (2009) afirma que tratar da evasão é tratar do fracasso escolar, pressupondo um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola. De certa forma, o que complementa todos os conceitos aqui trazidos é o fato de que “evasão e abandono escolar”, estão contextualizando o conceito de fracasso escolar como processo de desconstrução dos sistemas de ensino.

Já para Pelissari (2012) a “evasão” é considerada um ato solitário, que não abarcaria os diversos fatores e contextos decisivos para a tomada de decisão entre permanecer ou sair da escola. Logo, o termo correto a ser utilizado, considerando as variáveis envolvidas, seria “abandono escolar”. Para o autor, fatores internos e externos, como falta de incentivo da família, necessidade de compor a renda familiar, sucessivas reprovações, tráfico de drogas, entre outros tantos, influenciam de forma direta e decisiva no momento de abandonar a escola.

Ainda conforme Pelissari (2012, p. 33), “o conceito de evasão traz um caráter subjetivista, responsabilizando o aluno pela sua saída da escola, considerando apenas os fatores externos, caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola”. Ainda para Ribeiro (1991), a “pedagogia da repetência” atribuiu aos alunos a responsabilidade pelo seu fracasso na escola.

Conforme Digiácomo (2005), apesar da propaganda oficial alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo:

a evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma, já contando com a ‘desistência’ de muitos durante o período letivo (DIGIÁCOMO, 2005, p. 1).

Diante dos conceitos apresentados, pode-se concluir que a evasão escolar é um problema crônico, complexo e muitas vezes equivocadamente responsabilizando somente o estudante pelo ato. No entanto, no âmbito do estudo aqui desenvolvido,

considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e a maioria dos referenciais teóricos aqui aportados, adotaremos o conceito de evasão escolar como o que contempla os fatores e os contextos em que os alunos estão inseridos, considerando também a responsabilidade da escola e do sistema educacional na oferta de condições adequadas para a permanência desse aluno.

### **3.7 Evasão escolar na EJA**

A evasão escolar é um tema importante, presente em todos os níveis de ensino da educação, e ainda mais expressivo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas. Diante da falta de condições para assistirem diariamente as aulas, necessidade de cumprir com obrigações da vida familiar e doméstica, urgência de colocação no mercado de trabalho para subsidiar a renda familiar, dificuldades curriculares e deficiências “socioculturais”, carência de material didático contextualizado para o público atendido, que venham ao encontro dos interesses dos estudantes, o não reconhecimento da escola como um local de pertencimento e acolhimento, entre outros, somam-se aos fatores que levam o sujeito-aluno da EJA a abandonar a escola.

Buscando identificar o perfil do estudante da EJA, constata-se uma diversidade de indivíduos oriundos dos mais diferentes tempos e das mais diferentes culturas, na maioria das vezes, fora do padrão preestabelecido pela experiência de seus docentes. Dessa forma, seria prudente identificar, analisar e inquietar-se com algumas realidades intrínsecas ao estudante da EJA, tais como, que a quase totalidade desses indivíduos habita a esfera socioeconômica da exclusão, que carregam suas bagagens e retornam à escola na busca do sonho de uma vida melhor, na necessidade de um trabalho com remuneração mais digna, pela autonomia da vida diária ou pelo simples resgate da escolaridade-dignidade que ficou perdida.

Da Silva (2007), entre outros conceitos, define o público da EJA como sendo homens e mulheres, trabalhadores ou desempregados, ou em busca do primeiro emprego. Moradores de periferia, favelas e vilas, enfrentam obstáculos para a participação mais efetiva no mundo do trabalho, pois muitos são sujeitos sociais marginalizados, que foram privados da cultura letrada e dos bens sociais e culturais. São jovens e adultos, que retomaram à escola com o desejo de melhora de vida.

Buscam o certificado de conclusão do ensino fundamental como condição para permanecerem no emprego ou mesmo para se inserirem no mercado de trabalho.

A expressividade das taxas de desemprego no país determina uma condição de maior competitividade e qualificação profissional para o mundo do trabalho. Este contexto atinge também os estudantes da EJA, sujeitos com baixa qualificação profissional, que buscam compensar seu ciclo educacional interrompido no momento que deixaram de ter acesso à educação na época (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013). Sob o ponto de vista pedagógico, o fato de estarem fora da faixa etária adequada, requer a adoção de práticas diferenciadas, capazes de considerar os aprendizados e trazerem consigo os saberes adquiridos ao longo da vida. Alimentam ainda a expectativa de que após a conclusão da Educação Básica as oportunidades de trabalho surjam com mais facilidade. E para aqueles que já estão no mercado de trabalho, o sonho é alcançar uma melhor escolarização para que possam ter a oportunidade de uma melhor colocação no campo profissional.

Segundo Cortada (2013) é possível afirmar que muitos sujeitos procuram na EJA a última possibilidade de opção de acesso para concluir sua escolarização, na busca de inserção e inclusão na sociedade, enfrentando o preconceito e o estigma do fracasso escolar.

### **3.8 Estado da arte**

A construção do levantamento de artigos em uma área, também chamado estado da arte, ampliou a fundamentação teórica adotada para tratar o tema da investigação, ou seja, trouxe um arcabouço teórico mais robusto sobre o objeto pesquisado através da busca e classificação de artigos da área.

As buscas que efetivaram o levantamento de estudos foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, contemplaram produções acadêmicas desenvolvidas sobre o tema investigado dentro da periodicidade dos últimos 15 anos e sinalizaram para um direcionamento das pesquisas na forma de estudos de caso, preservando-se dentro desta temporalidade como temática emergente, importante e com poucos estudos dentro da perspectiva da EJA. Nesse sentido, apontando para a necessidade de uma maior produção sobre a temática da evasão escolar e sua relação com os sujeitos da EJA.

A estratégia foi a busca na Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, por produções acadêmicas com o descritor “evasão escolar”, realizando a filtragem de artigos escritos em português, obtendo assim, a primeira seleção de artigos relacionados ao tema. Como resultado dessa pesquisa, foi possível obter uma seleção inicial de 53 trabalhos, resultado que se apresentou ainda menor quando relacionado diretamente à modalidade EJA. Após realizar a leitura de seus resumos dos trabalhos encontrados através do descritor “evasão escolar”, foram selecionados 10 trabalhos sob o critério de maior aproximação em sua temática central com os estudos sobre Evasão e a Educação de Jovens e Adultos, e que foram capazes de contribuir para um aporte ainda mais robusto acerca dos esclarecimentos sobre as questões que envolvem o tema.

Nesse sentido, a descoberta de conceitos e achados de outros pesquisadores sobre a temática Evasão no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir de metodologias diversas, como entrevistas semiestruturadas, estudo transversal, estudo de caso, estudo exploratório bibliográfico qualitativo e quantitativo, entre outros, contribuíram para a ciência da multiplicidade de implicações e diversidades que envolvem o tema. Além disso, a diversidade de cenários retratados nos trabalhos, que abrangem diferentes sistemas de ensino, favoreceu o entendimento da relevância desta pesquisa.

Desta forma, após a leitura dos resumos dos artigos pré-selecionados para análise, originou-se o primeiro passo, o processo de construção de uma tabela a partir de descritores utilizados para agrupar os mesmos, sendo eles, EE, EEEM, O e R, conforme tabela a seguir:

Quadro 1- Quadro de classificadores utilizados

<b>Classificadores</b>	
<b>EE</b>	Evasão escolar
<b>EEEM</b>	Evasão escolar em escolas municipais
<b>O</b>	Outros assuntos
<b>R</b>	Repetido

Fonte: elaborado pela autora

Mediante os classificadores elencados, foi possível passar para o passo seguinte, através da construção de um quadro composto por quatro colunas, sendo a primeira destinada ao título do trabalho; a segunda coluna, destinada ao nível de ensino onde se dá o campo empírico da investigação; a terceira coluna, que trata da metodologia empregada para o desenvolvimento da investigação, e, por fim, a quarta coluna, que apresenta um apanhado sobre os resultados obtidos através da investigação estabelecida.

Nesse sentido, os títulos propostos para os trabalhos selecionados sempre se apresentaram relacionados ao objeto de estudo, na maioria das vezes trazendo questões de ordem social relacionadas à vulnerabilidade, ao trabalho precoce, aos saberes empíricos dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, à motivação, entre outros, que se interligam à evasão.

O quadro construído a partir dos classificadores, também oportuniza a distinção dos níveis de ensino, tanto na esfera pública como na esfera privada, de trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da evasão no campo empírico do ensino fundamental, médio e superior, além da Educação de Jovens e Adultos – EJA, cenário que mais se aproxima dessa investigação.

A coluna destinada às metodologias e técnicas utilizadas para desenvolvimento das pesquisas, evidencia a predominância de trabalhos que apresentaram metodologias construídas a partir de estudos de caso, e que contaram com levantamento e análise de dados qualitativos e quantitativos, obtidos através da utilização de entrevistas semiestruturadas.

A última coluna agregada à tabela foi destinada para tratar dos resultados obtidos através das pesquisas, apresentando informações relativas aos achados, decorrências, frutos e efeitos da investigação.

Dessa forma, foi organizada e composta a tabela referente ao estado da arte desta investigação, que foi originada a partir da busca inicial na base dados Scielo sobre o tema proposto. A partir daí, foi possível localizar produções acadêmicas identificadas a partir do descritor “evasão escolar”, dentre as quais foram selecionadas aquelas que mais se aproximaram da proposta de investigação desta pesquisa.

Quadro 2 - Quadro de seleção de trabalhos analisados

<b>Título</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Metodologia/ Técnicas</b>	<b>Resultados</b>
Saberes locais sobre formação de jovens em vulnerabilidade social na região de M'Boi Mirim e proximidades	Fundamental	Entrevistas qualitativas	Criação de dispositivos de não discriminação, espaços de diálogo e de respeito compartilhado e abrindo seus portões para o convívio regular e cotidiano com o entorno, entre outras ações.
Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez	Fundamental e Médio	Estudo transversal, amostragem acidental	O abandono escolar de jovens mães está fortemente associado a fatores socioeconômicos desfavoráveis, por isso são imprescindíveis políticas que incentivem a continuidade dos estudos e, consequentemente, a inserção no mercado de trabalho, favorecendo melhor renda, menor dependência financeira, menos gravidez precoce e não planejadas.
A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância	Pós-graduação	Estudo de caso, entrevistas semiestruturadas	Os resultados apontaram que a evasão foi um processo bastante heterogêneo e provocado por vários motivos, entre eles, dificuldades em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas em cursos a distância, e de conciliar os estudos com trabalho e/ou família, além da baixa interação aluno-tutor-professor.
Retenção e Evasão no Ensino Superior Público: Estudo de caso em um curso noturno de odontologia	Superior	Estudo de caso, entrevistas semiestruturadas	A partir da análise das entrevistas, emergiram cinco categorias de significado de retenção e evasão: chegada e adaptação à universidade, conciliação trabalho-estudo, vivências em sala de aula, avaliação da aprendizagem e papel da instituição de ensino na permanência dos estudantes.
Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	Médio	Estudo exploratório bibliográfico	A partir destas considerações é possível afirmar que a motivação pode exercer uma dupla função, ora como causa ora como consequência dos processos de inclusão e evasão escolar. Quando os procedimentos pedagógicos e o trabalho planejado e bem estruturado fazem parte do processo de inclusão do aluno no ambiente estudantil, os desdobramentos tenderão a repercutir para a obtenção de um estudante mais motivado e, assim, mais engajado no meio acadêmico.
Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica	Superior	Estudo bibliográfico quanti e qualitativo	Vimos que a relação entre evasão e avaliação ainda é pouco estudada, sendo mais restrita ainda que a reflexão sobre a evasão no ensino superior.
Trabalho precoce e processo de escolarização de	Fundamental	Análise documental e	Em trabalhar e estudar há implicações psicossociais, tais como: participação restrita nas atividades sociais, de

crianças e adolescentes		entrevistas semiestruturadas	estudo e de lazer; vivências subjetivas de responsabilidades prematuras; incertezas sobre as perspectivas de futuro e, sobretudo, danos ao processo de escolarização, uma vez que contribui para reprovações, repetências, defasagens, e não raro, para a evasão escolar.
Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar	Fundamental	Qualitativa-descriptiva, entrevistas semiestruturadas	Percebe-se a necessidade de instrumentalizar estes docentes para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, buscando coerência nas concepções dos professores e dos alunos, evitando desinteresses, processos de fracasso e evasão escolar.
As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos	EJA	Etnografia/ Observação participante	O alunado evadido faz de sua ausência um movimento real e duradouro de contestação às formas de existência da própria instituição escolar e das políticas que a subsidiam. Os estudantes, ao fazer aparecer nos diários de classe, eventos escolares e taxas estatísticas seu abandono, etc.
Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita	EJA	Etnografia/ Observação	O estudo defende que o fenômeno da evasão é um complexo construto social, com desdobramentos expressivos no que diz respeito aos aspectos identitários e à construção/ressignificação das práticas de letramento dos alunos, complexidade que não pode ser renegada nos processos de escolarização.

Fonte: elaborado pela autora

Após a estruturação do quadro acima, foi possível perceber que a evasão escolar é um assunto que inquieta muitos pesquisadores, em diferentes níveis de ensino. Contudo, não foi identificado nenhum trabalho desenvolvido dentro das especificidades propostas por essa investigação, ou seja, que aborde a evasão escolar na modalidade EJA, no ensino fundamental de uma escola de rede municipal.

Dentre os resultados encontrados nos artigos, destacam-se: a necessidade de criação de dispositivos de não discriminação, espaços compartilhados de diálogo e de respeito (MATHEUS e OLIVEIRA, 2018); que o abandono escolar de jovens mães tem relação com fatores socioeconômicos desfavoráveis (SOUSA et al., 2018); que a evasão é um processo bastante heterogêneo e provocado por vários motivos, entre eles, dificuldades em relação ao uso das tecnologias de informação (RODRIGUES et al., 2018); que podem ser estabelecidas cinco categorias de significado de retenção e evasão, que são: chegada e adaptação à universidade, conciliação trabalho-estudo, vivências em sala de aula, avaliação da aprendizagem e papel da instituição de ensino

na permanência dos estudantes (LAMERS; DOS SANTOS; TOASSI, 2017); que quando os procedimentos pedagógicos e o trabalho planejado e bem estruturado fazem parte do processo de inclusão do aluno no ambiente estudantil, os desdobramentos tenderão a repercutir para a obtenção de um estudante mais motivado e, assim, mais engajado no meio acadêmico (MENDES, 2013); que a relação entre evasão e avaliação ainda é pouco estudada, sendo mais restrita ainda que a reflexão sobre a evasão no ensino superior (BAGGI e LOPES, 2011); que trabalhar e estudar pode trazer implicações psicossociais, acarretando em danos ao processo de escolarização, uma vez que contribui para reprovações, repetências, defasagens, e não raro, para a evasão escolar (DE SOUSA e ALBERTO, 2008); que se percebe a necessidade de instrumentalizar docentes para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, buscando coerência nas concepções dos professores e dos alunos, evitando desinteresses, processos de fracasso e evasão escolar (DE OLIVEIRA e ALVES, 2005); que o alunado evadido faz de sua ausência um movimento real e duradouro de contestação às formas de existência da própria instituição escolar e das políticas que a subsidiam (LIMA, 2019).

O fenômeno da evasão é um complexo construto social, com desdobramentos expressivos no que diz respeito aos aspectos identitários e à construção/ressignificação das práticas de letramento dos alunos, complexidade que não pode ser renegada nos processos de escolarização (PEDRALLI e CERUTTI-RIZZATTI, 2013). Sendo assim, é possível atestar a relevância deste estudo, sobretudo em caráter representativo para a EJA da esfera pública, especialmente para o ensino fundamental, examinando seus aspectos e peculiaridades, e estabelecendo uma relação de como estes podem estar, ou não, contribuindo e participando para a evasão. Além disso, se pretende propor uma discussão sobre as metodologias pedagógicas empregadas no fazer docente, explorando as relações de pertencimento estabelecidas, sobretudo as sociais, entre professores e alunos do campo empírico investigado.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é um caminho escolhido pelo pesquisador para nortear o estudo da pesquisa. Segundo Minayo (1994, p. 17), “a pesquisa vincula pensamento e ação”. Nesse sentido, a metodologia busca alinhar os objetivos do pesquisador e a realidade com a qual interage na pesquisa. Ainda para Minayo (1994, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Dessa forma, os desafios encontrados na prática da educação conduzem à problematização desta pesquisa.

Como metodologia, este estudo caracteriza-se como um estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso é considerado uma investigação empírica que explora um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, em especial quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos. Segundo Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Ainda para Yin (2001, p. 32-33), a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que:

haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Desse modo, o estudo de caso possibilita uma análise aprofundada das variáveis obtidas através da investigação, considerando o quantitativo decorrido da dinâmica da evasão escolar, cruzando técnicas de levantamentos de dados utilizadas com diferentes sujeitos.

### 4.1 Da Abordagem Qualitativa

Com relação à abordagem de análise dos dados, foi escolhido realizar abordagens qualitativas, que oportunizaram e estruturaram a identificação e organização de dados levantados, além de propiciar a abordagem junto aos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano dentro do campo empírico.

A abordagem qualitativa em uma pesquisa acadêmica pode ser explicada como a tentativa de se compreender os significados e características que o pesquisador se depara ao longo das situações que se apresentam na pesquisa (RICHARDSON, 2007). Por outro lado, outros autores como Terence e Filho (2006) consideram a pesquisa qualitativa a alternativa ideal para se debruçar em um objeto de estudo e estipular seus limites a fim de compreender os significados, características, comportamento e motivos quando se trata de um objeto de estudo intrinsecamente abstrato. Dessa forma, a abordagem qualitativa buscou obter dados aprofundados e subjetivos da realidade pesquisada.

#### **4.2 Das Técnicas de Levantamento de Dados**

Com relação às técnicas elencadas para levantar os dados, foram utilizados questionários eletrônicos e entrevistas presenciais semiestruturadas, tendo em vista que se tratam de recursos capazes de identificar e expressar dados importantes sobre o perfil dos alunos e professores, inclusive daqueles que compõem a equipe diretiva da escola investigada, além de explorar alguns dos principais desafios do estudante da EJA.

Para Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um instrumento que contém uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, sem a presença do pesquisador, por escrito. Ainda para as autoras, “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 69). Nesse sentido, a opção pelo questionário foi capaz de revelar informações essenciais para a investigação.

Já a levantamento de dados através do instrumento da entrevista é outra importante técnica, bastante utilizada para a exploração do campo empírico investigado. Para Minayo (1994, p. 57), “A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo”. Por outro lado, afirma Minayo (1994, p. 57), “Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de levantamento dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Já na entrevista semiestruturada, o pesquisador utiliza um roteiro, por outro lado, “permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009,

p. 72). Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa para levantamento de dados junto à equipe diretiva.

Foi realizado um levantamento de dados por meio de questionário com alunos da EJA (Apêndice A), questionário eletrônico aplicado aos professores da EJA (Apêndice B) e entrevista com a equipe diretiva da escola investigada (Apêndice C). Na ocasião do levantamento, foram selecionados alunos da EJA maiores de 18 anos e a eles foi aplicado o instrumento de questionário. Para os professores da EJA, foi realizado levantamento por meio de formulário eletrônico. Para a equipe diretiva foi aplicado o recurso da entrevista presencial gravada.

### **4.3 Da Metodologia de Análise dos Dados**

A metodologia de análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados muito utilizada na área das Ciências Sociais. Para Bardin (1995, p. 34), a análise de conteúdo tem o objetivo de buscar “um tratamento da informação contida nas mensagens”. Já para Chizzotti (2006, p. 98), o objetivo da análise de conteúdo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ainda para Bardin (1995, p. 95), a análise envolve basicamente três etapas, são elas:

- a) Pré-análise: fase na qual o material é ordenado para a análise com o intuito de tornar possível a sistematização das primeiras ideias do estudo;
- b) A exploração do material: fase na qual acontece a análise propriamente dita dos dados. É o esforço de codificação das regras previamente formuladas (BARDIN, 1995, p. 101);
- c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: é a busca por significado da análise dos dados brutos.

Especificamente nesta pesquisa, a análise de conteúdo foi utilizada como metodologia de análise de dados. Tanto no esforço de busca por significados manifestos ou latentes nas comunicações, quanto nas fases propostas por Bardin (1995) para a análise dos dados.

#### **4.4 Cuidados éticos na pesquisa: análise de riscos e medidas de proteção**

Antes do levantamento de dados propriamente dita, foi elaborada a carta de anuência para a realização do estudo (APÊNDICE D), que foi assinada pela diretora da escola investigada. A redação da carta contempla as seguintes informações: a indicação da pessoa que assina o documento, assim como a função que exerce na instituição; o título da pesquisa; o nome da pesquisadora responsável pelo estudo; o objetivo geral da pesquisa; a metodologia e uma breve explanação a respeito do levantamento de dados, bem como a indicação dos cuidados éticos e a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Em relação aos possíveis riscos envolvidos com os procedimentos indicados e como medidas de proteção aos participantes da pesquisa, destaca-se que, conforme a Resolução nº. 466/2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. [...] A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.” (UNISINOS, 2012, p. 7). Também de acordo com a Resolução nº 510/2016, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes [...], devendo para tanto serem adotadas as medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.” (UNISINOS, 2016, p. 8). Dessa maneira, busca-se como medidas de precaução e de proteção para minimizar os riscos dos participantes da pesquisa, manter o anonimato dos envolvidos, preservando a identidade dos mesmos, seguindo as orientações do comitê de ética.

Sobre os benefícios aos participantes, esta pesquisa, a partir da análise dos contextos e fatores relacionados à evasão dos alunos da EJA, visa melhorias na condução pedagógica do trabalho, além de propor medidas para conter a evasão dos alunos da EJA no campo empírico investigado e, para demais escolas que se assemelham em suas características, principalmente as pertencentes à rede pública.

Em relação aos procedimentos éticos e metodológicos, foram utilizadas ferramentas como questionário online por meio do Google Forms para os docentes envolvidos diretamente com o trabalho na EJA, entrevista gravada no formato presencial, com a diretora escolar e supervisora pedagógica responsável pela EJA, além de questionário com alunos da modalidade, todos com maioridade civil, matriculados e representantes das diferentes etapas da EJA na escola. No

questionário online, a confirmação da ciência do participante foi declarada no aceite obrigatório da seguinte questão: “Declaro que li e aceito os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”. Na entrevista presencial, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado e devolvido à pesquisadora, ratificando dessa forma, o seu consentimento em participar da pesquisa na garantia da confidencialidade nas respostas. Nesse sentido, esta pesquisa seguiu as orientações e procedimentos éticos sugeridos pelos documentos de referência.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

A análise das manifestações dos alunos da EJA, dos professores que atuam na EJA e da equipe diretiva da escola investigada evidenciou importantes informações para compreender a realidade desta modalidade de ensino. Também foi possível perceber semelhanças e divergências entre os entendimentos dos respondentes: professores e equipe diretiva. A respeito das entrevistas com os membros da equipe diretiva, um dos entrevistados demonstrou um olhar mais analítico, enquanto outro apresentou uma interpretação mais técnica sobre os assuntos abordados nas entrevistas.

Ao configurar-se como um estudo de caso, esta investigação assume o desafio de estabelecer as conexões possíveis entre as manifestações das diferentes categorias, verificando as coerências e as fragilidades existentes entre contextos, trabalhos e percepções. Para assegurar o tratamento das informações proposto por Bardin (1995), os dados foram sistematizados e analisados a fim de, a partir disso, estabelecer os significados possíveis. Para garantir a fidedignidade a tal proposição, optou-se pela criação de categorias que constam no quadro abaixo:

Quadro 3: entrevistas com a equipe diretiva

<b>Categoria</b>
metodologia específica para EJA
formação de professores
planejamento das atividades
escolha das temáticas de acordo com a realidade dos alunos
realidade da escola/comunidade/alunos
aumento no número de matrículas/preferência pelo online
evasão na volta ao presencial

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 4: Questionários com os professores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
razões para trabalhar como professor da EJA	Vaga disponível para desdobramento de carga horária;
	Motivação para ser/estar na EJA: gostar de trabalhar com o ensino de jovens e adultos

	identificação com a proposta pedagógica de ensino na modalidade EJA
uma proposta construída no coletivo e pensada para a realidade dos sujeitos da EJA	metodologia de trabalho através de projetos que vislumbrem as necessidades e o perfil dos sujeitos da EJA
	propostas aplicadas pelos docentes aos alunos do EJA na escola investigada,
possíveis fatores que podem comprometer a eficácia na aprendizagem dos estudantes da EJA	postura do professor é um fator que pode afetar positivamente ou negativamente na permanência do aluno em sala de aula.
	cotidiano pessoal, social e laboral do aluno
influência das políticas públicas pensadas para a EJA, especialmente, as bases e diretrizes das políticas educacionais, que regulamentam o ensino de jovens e adultos.	

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 5: Questionários com os alunos

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Perfil social	Faixa etária
	Sexo
	Estado civil
Cônjuge possuía o Ensino Fundamental completo	
Morar no bairro da escola	
Trabalho	Durante o dia
	Informal
Recebimento de benefício	
Dependentes na constituição familiar	Filho(a) matriculado na escola investigada
	Responsabilidade pelos filhos no horário de aula
Responsabilidade pela renda familiar	
Motivação para interromper seus estudos ou abandonarem	
Insucesso escolar	Reprovação

Fonte: Elaborada pela autora

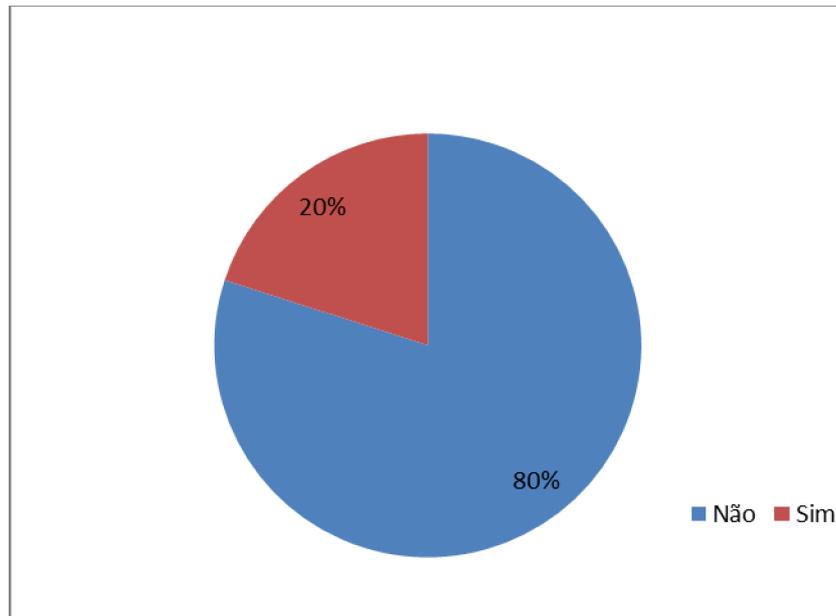
### 5.1 Sistematização e Análise dos questionários com os alunos

Com relação ao perfil dos alunos respondentes das diferentes etapas da EJA, buscou-se identificar as especificidades deste público para que possibilite a

construção de um plano de atividades efetivas, contemplando as necessidades desses sujeitos. A respeito das faixas etárias dos alunos respondentes, observaram-se diferentes idades nas respostas. Dos participantes entrevistados, 2 respondentes estão na faixa entre 20 aos 29; 2 respondentes, na faixa entre 30 e 39; quatro respondentes, na faixa entre 40 e 49 e dois respondentes, na faixa entre 50 e 59.

A respeito do sexo das participantes, todas são mulheres. Sobre o estado civil, seis são solteiras e quatro, casadas. Quando questionadas sobre se o cônjuge possuía o Ensino Fundamental completo, oito das 10 respondentes afirmaram que não. Sobre o bairro de residência, seis respondentes afirmaram morar no bairro da escola e quatro, em outros bairros.

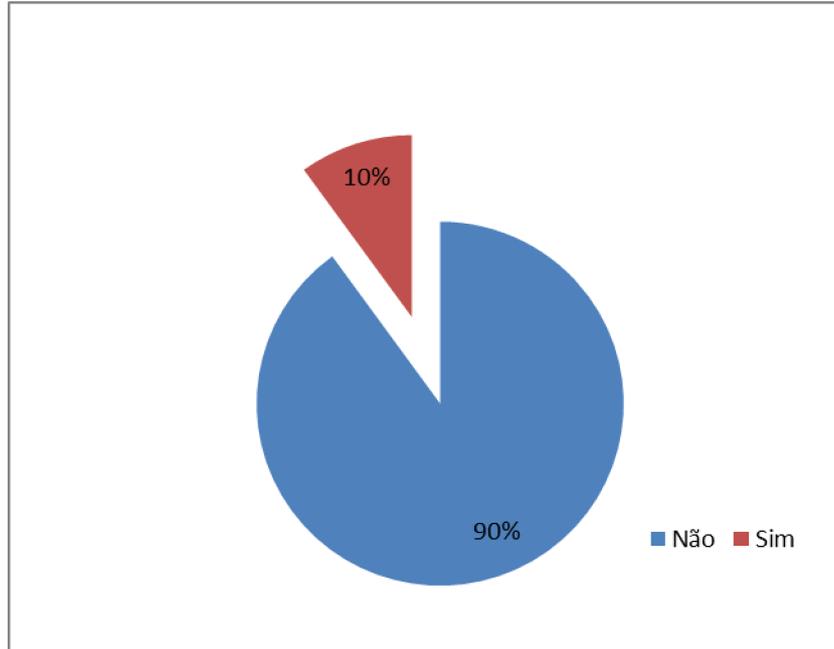
Gráfico 1: Cônjuge com Ensino Fundamental completo



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntados se trabalhavam durante o dia, seis respondentes afirmaram que trabalham, enquanto quatro responderam que não. Sobre trabalharem de maneira formal, com carteira de trabalho assinada, nove respondentes afirmaram que não trabalham. Apenas um respondente afirmou que trabalha formalmente.

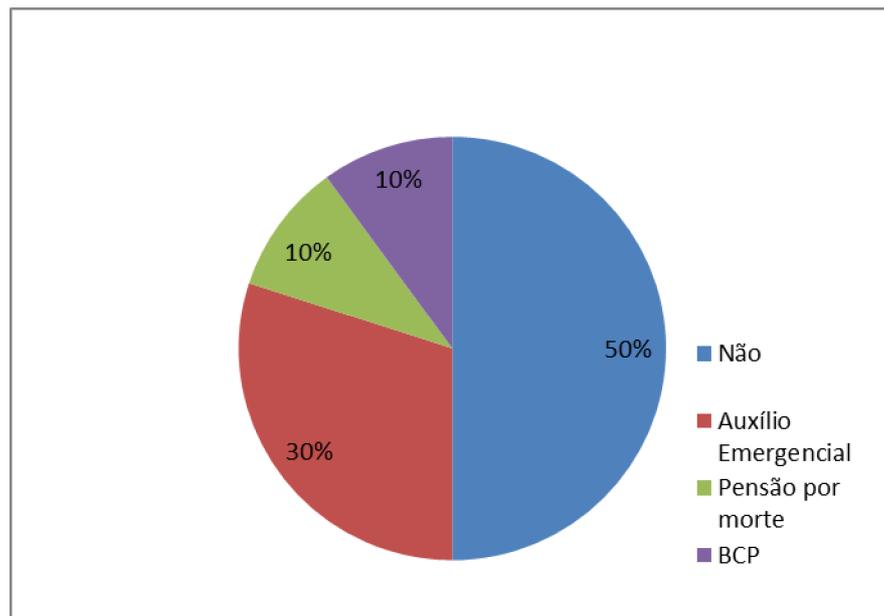
Gráfico 2: Trabalham de carteira assinada



Fonte: elaborado pela autora.

Questionados sobre receberem algum tipo de benefício, cinco respondentes afirmaram não receber nenhum benefício do governo; três respondentes afirmaram receber Auxílio Emergencial; uma respondente afirmou receber pensão por morte e uma recebe o Benefício de Prestação Continuada.

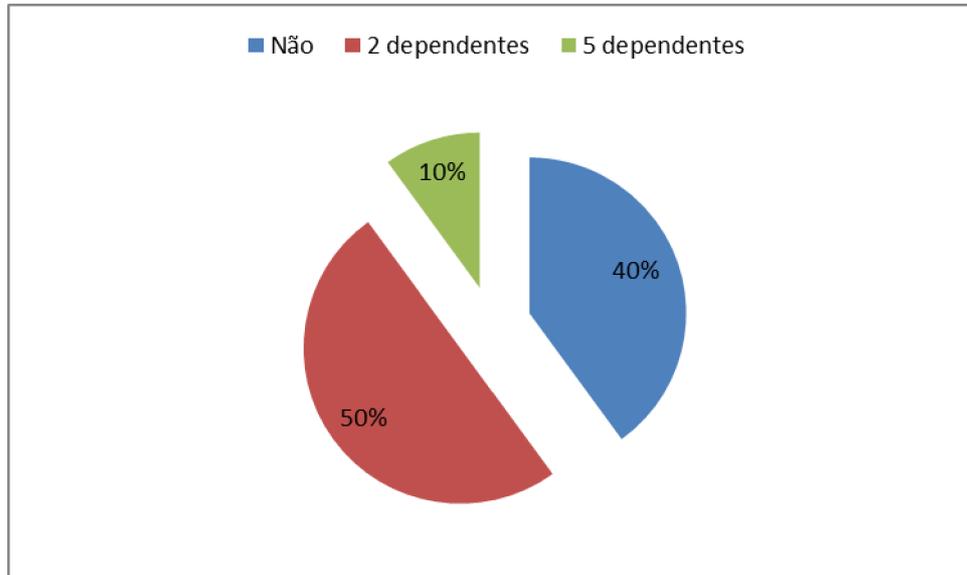
Gráfico 3: Recebimento de benefícios



Fonte: elaborado pela autora.

A respeito de possuírem dependentes na constituição familiar, quatro participantes afirmaram não possuir e seis participantes responderam que têm dependentes, sendo cinco participantes com dois filhos menores de idade e uma participante com cinco filhos dependentes.

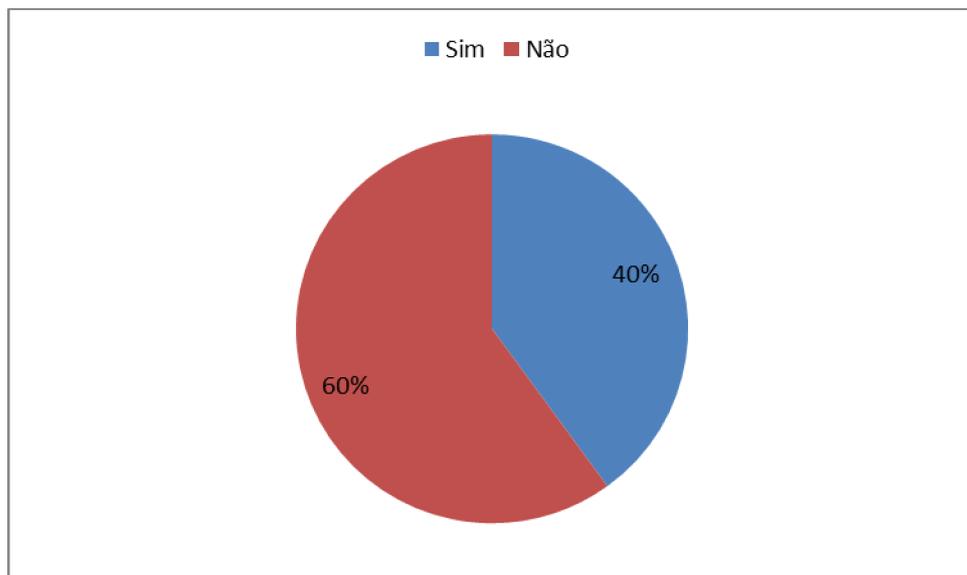
Gráfico 4: Número de Dependentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Questionados se possuem filho(a) matriculado no ensino regular na escola investigada, quatro respondentes afirmaram que sim e seis respondentes afirmaram que não.

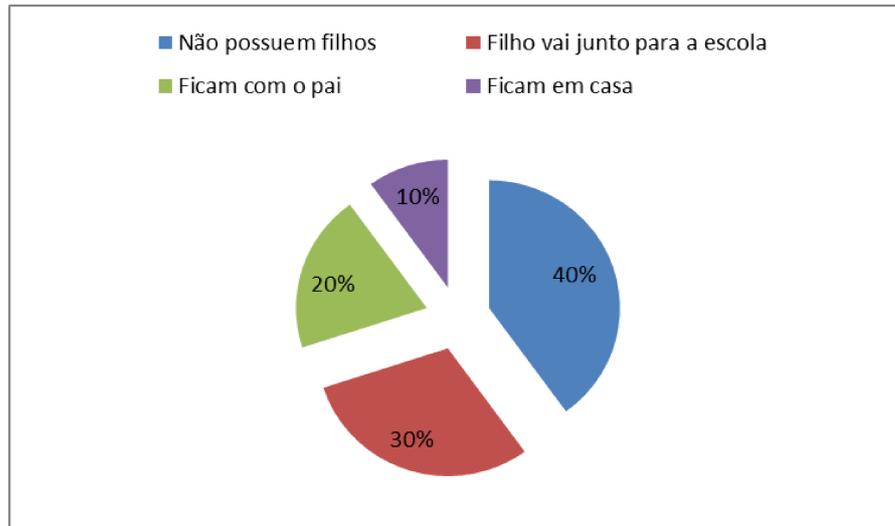
Gráfico 5: Filhos matriculados na escola



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntados sobre com quem fica seu(sua) filho(a) enquanto estão na escola assistindo aulas na EJA no período noturno, três participantes responderam que os filhos vão junto com eles para a escola no horário de aula, quatro não possuem filhos, duas disseram que os filhos ficam sob responsabilidade dos pais e uma respondeu que ficam todos em casa.

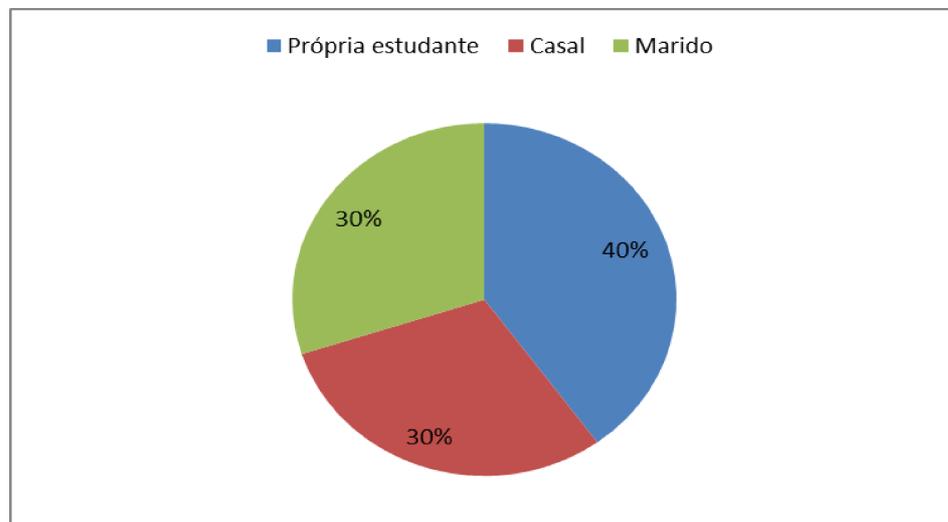
Gráfico 6: Onde ficam os filhos durante o horário de aula do estudante



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a responsabilidade pela renda familiar, quatro respondentes afirmaram que eles próprios são responsáveis pela renda da família, três respondentes afirmaram que o marido é o principal responsável e três que ambos são responsáveis pela renda familiar.

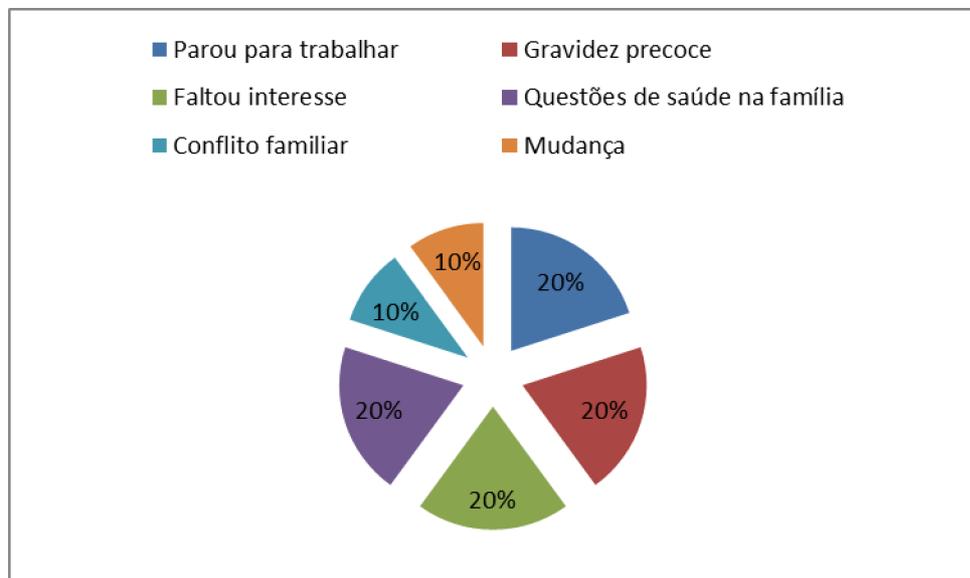
Gráfico 7: Responsabilidade pela renda familiar



Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionados sobre a motivação para interromper seus estudos ou abandonarem a escola quando mais jovens, todas as dez respondentes afirmaram que já abandonaram a escola em algum momento. A respeito dos motivos, duas afirmaram que pararam de estudar para trabalhar, duas responderam que faltou interesse na época, duas informaram gravidez precoce, duas justificaram que foi por questões de saúde na família, sendo uma pelo falecimento da mãe e uma para cuidar de uma irmã deficiente, uma respondeu que foi devido a conflito familiar e uma por motivo de mudança.

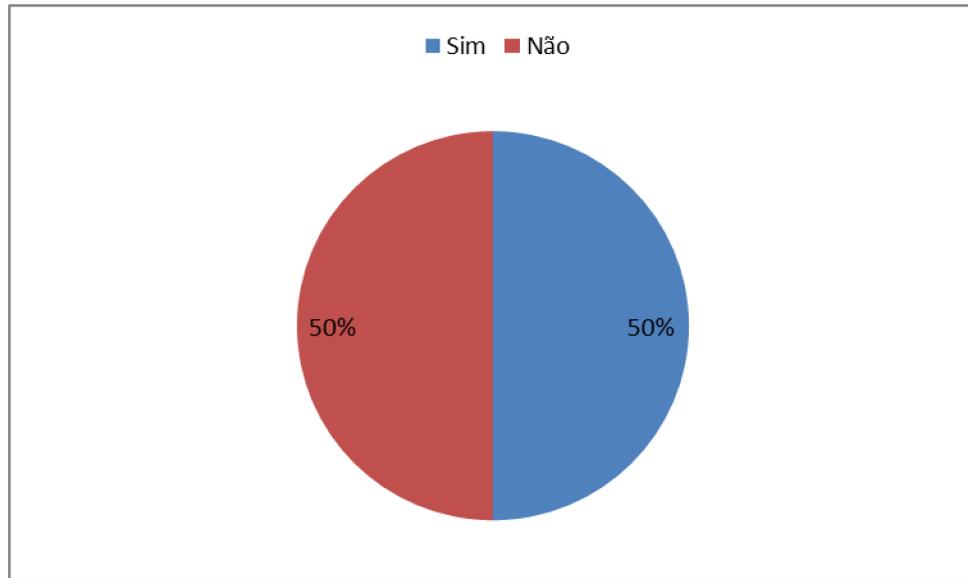
Gráfico 8: Motivação para a evasão escolar



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os entrevistados, sobre se já haviam reprovado ao final do ano letivo quando estudava de dia no Ensino Regular e por quantas vezes, cinco responderam que não reprovaram e cinco responderam que reprovaram, sendo que um respondente reprovou quatro vezes, três respondentes, três vezes e um respondente reprovou uma vez.

Gráfico 9: Já reprovaram ao final do ano letivo



Fonte: elaborado pela autora.

## 5.2 Sistematização e Análise dos questionários com os professores

A respeito das razões para trabalhar como professor da EJA, a maioria dos respondentes, oito em um universo de 10 respostas, destacou entre suas motivações a necessidade de aumentar os ganhos financeiros ou completar a carga horária. Para o Respondente 2, “Inicialmente foi para aumentar meus ganhos financeiros”. Já para o Respondente 4, “Quando iniciei num contrato temporário do Estado precisei completar a carga horária na Eja e acabei me apaixonando por esta modalidade de ensino”. No mesmo sentido, para o Respondente 1: “Havia uma vaga, e fui conversar com a supervisora pois me interessei”. O Respondente 7 relatou que ingressou no EJA: “Por necessidade de mais horas e por ser um público muito legal de trabalhar”.

Alguns respondentes afirmaram ter ingressado na EJA em função de ser a vaga disponível. Segundo o Respondente 3: “Na época era a vaga que existia”. Do mesmo modo, o Respondente 10 afirmou: “No momento era a vaga que existia”. Ainda para o Respondente 8: “Desde que me formei na UFRGS em Licenciatura em Geografia, minha primeira oportunidade de trabalho foi num EJA em uma escola privada do município de Porto Alegre”.

Uma parcela dos respondentes registrou como motivação gostar de trabalhar com o ensino de jovens e adultos. Para o Respondente 5 “Me tornei prof do Eja por gostar muito de trabalhar com adultos e de alfabetizar”. Na mesma linha, para o Respondente 6: “Por gostar de trabalhar com jovens e adultos”. Ainda para o Respondente 9:

Quando assumi um contrato emergencial no Estado em [ano subtraído], parte da carga horária era com turmas de EJA Ensino Médio. A partir de então, me deparei com um tipo de escola que me despertou e desde então trabalho na EJA, alterando apenas a modalidade médio para fundamental, nas redes públicas municipais.

De acordo com boa parte dos respondentes, há identificação com a proposta de trabalho pedagógico desenvolvido para o ensino de jovens e adultos na escola investigada. Para o Respondente 6: “Me identifico com a proposta”. No mesmo sentido, para o Respondente 2: “Minha identificação é ótima”. Para o Respondente 7, sua identificação é: “Positiva”. Ainda para o Respondente 5 sua identificação é: “Boa, mas foco na realidade deles”.

Além da identificação com a proposta de trabalho pedagógico desenvolvido para o ensino de jovens e adultos na escola investigada, boa parte dos respondentes afirmou que se trata de uma proposta construída no coletivo e pensada para a realidade dos sujeitos da EJA. Para o Respondente 1: “Penso sempre na questão da construção do conhecimento utilizando as experiências dos alunos, seu dia a dia”. Do mesmo modo, segundo o Respondente 3: “Como geralmente as propostas de trabalho da Eja são debatidas no grupo de professores, acredito estar bastante identificada com as propostas, já que participo dos debates”. Na mesma linha, para o Respondente 10: “A proposta de trabalho é sempre pensada durante as reuniões coletivas, então caracterizo como sendo participativa”. Ainda para o Respondente 9:

O modelo pedagógico de trabalhar com projetos é um diferencial atrativo. A EJA possui a característica de ser mais aberta a propostas diferenciadas, de movimentar mais a escola como um todo, o que proporciona uma gama de oportunidades de trabalhos que visam a formação Cidadã dos estudantes.

Com relação a outros motivos para a identificação com a proposta de trabalho pedagógico desenvolvido para o ensino de jovens e adultos na instituição estudada, a metodologia de trabalho através de projetos que vislumbrem as necessidades e o

perfil dos sujeitos da EJA, também é percebida como positiva por parte de alguns respondentes. Para a Respondente 4: “Hoje estamos conseguindo voltar ao propósito de ensino aos adultos e não mais adolescentes remanescentes do ensino regular. O trabalho através de projeto facilita muito a aprendizagem”. Já para o Respondente 8: “Acho que sei reconhecer as diferentes demandas dos estudantes da EJA, principalmente nas escolas periféricas da Região Metropolitana de Porto Alegre”.

Sobre os diferenciais das propostas aplicadas pelos docentes aos alunos do EJA na escola investigada, a maioria dos respondentes registrou trabalhar com projetos pensados para a realidade e necessidade do público da EJA atendido pela escola. Para o Respondente 1: “Procuro sempre trabalhar com projetos voltados à questões trazidas pelos alunos”. Da mesma forma, o Respondente 9 afirmou “Acredito que o trabalho através de projetos, onde o trabalho docente emerge das opiniões e características dos estudantes”. Na mesma linha, para o Respondente 3: “Como os alunos já trazem uma bagagem de vivências interessantes, as propostas são mais dinâmicas, discutidas com os alunos”. Ainda, para o Respondente 6: “Pensando na vivência que eles já tem, partindo disso para desenvolver atividades de interesse deles”. Do mesmo modo, para o Respondente 8:

O trabalho interdisciplinar, as reuniões de estudo, os projetos e seminários realizados para transformar a vida desses alunos que muitas vezes estão distantes há muito tempo das escolas.

As situações do cotidiano relacionadas à vida social e do trabalho dos alunos também foram destacadas como diferenciais nas propostas de trabalho docente com os alunos da EJA. Para o Respondente 2: “Principalmente, a ligação do conteúdo trabalhado com as situações do cotidiano pessoal, social e laboral do aluno”. Do mesmo modo, para o Respondente 10: “Como o aluno traz questões do seu universo, as propostas são mais dinâmicas e específicas”. Ainda, para o Respondente 4: “A constante busca de temas atuais e de interesse dos alunos para que seja possível aplicar no dia a dia”. Para o Respondente 5: “Procuro trabalhar com a realidade dos alunos, fazendo coisas que eles vivem e sempre respeitando os seus sentimentos e experiência de vida”. Já para o Respondente 7, o diferencial pensado para suas aulas são: “Propostas que se relacionam com o dia a dia deles. Exemplos práticos dos conteúdos”.

Questionados sobre a aproximação da EJA da escola investigada com a gestão escolar e a mantenedora, os docentes afirmaram que é uma relação próxima e eficaz. Para o Respondente 1: “A relação é muito próxima, vejo que há necessidade pois o diálogo e conhecer os alunos é importantíssimo”. Do mesmo modo, para o Respondente 6, são: “Bem interligadas”. Igualmente, para o Respondente 2, é “Excelente”.

Ainda sobre as aproximações da gestão da escola e a mantenedora, alguns docentes apresentaram uma interpretação mais crítica sobre as subjetividades e competências que envolvem a estruturação do trabalho da EJA. Segundo o Respondente 3:

Com a gestão da escola é muito boa, pois a gestão enxerga a Eja como parte da escola. A mantenedora, por vezes, torna-se muito burocrática e deixa passar em branco algumas especificidades da modalidade.

De acordo com o Respondente 7: “Na escola penso que há uma grande abertura para os alunos da EJA, Já na mantenedora falta um olhar especial para esse público”. Para o Respondente 9: “Acho que é muito importante, e acredito que professores e funcionários deveriam ter ainda mais respaldo da Secretaria da Educação e da sua chefia imediata [...]”. Ainda para o Respondente 10:

A EJA necessita de oportunidades, a gestão, como um todo, necessita de investimentos financeiro, intelectual e de apoio pedagógico aos professores, para que eles consigam fazer a arte de ensinar e gerar aprendizado. A direção e a supervisão compreendem que a Eja faz parte da escola e possui suas especificidades. Já a mantenedora fica muito preocupada com questões burocráticas e se afasta da realidade da modalidade.

Com relação à percepção dos possíveis fatores que podem comprometer a eficácia na aprendizagem dos estudantes da EJA, surgiram diferentes contextos trazidos a partir da fala dos docentes. Segundo o Respondente 3, “Geralmente são problemas do dia a dia, como emprego, família, dificuldades financeiras. O aluno deseja, gosta de estar na escola, mas as rotinas da vida, por vezes tornam a jornada difícil”. Para o Respondente 1, além das dificuldades do contexto social dos sujeitos da EJA, existem outros fatores que podem comprometer a eficácia da aprendizagem dos alunos: “muitos estudantes desistem ou não completam seus estudos por ter que trabalhar ou proporcionar aos filhos tempo e dedicação para que estes se desenvolvam [...]”.

Outros fatores também foram destacados pelos respondentes. A falta de motivação para estudar, devido à pesada jornada de trabalho, e a carência de incentivo familiar. Para o Respondente 5: “A fome, o horário de trabalho deles (cansaço), desmotivação da família” são atravessamentos que influenciam a eficácia da aprendizagem”. No mesmo sentido, para o Respondente 6, são fatores que comprometem a aprendizagem dos alunos da EJA: “Evasão e desmotivação”.

Quando se trata da questão da evasão escolar, o Respondente 7 afirma que:

[...] os alunos enfrentam grandes barreiras pessoais para chegar até a sala de aula, mas aqueles que superam suas dificuldades ganham muito. Saem da escola com uma bagagem maior do que chegaram.

Ainda para o Respondente 4: “A dificuldade em deixar a família, cansaço e horário de trabalho faz com que muitos alunos não consigam se dedicar”. Neste sentido, para o respondente, “O ensino remoto favoreceu muito a EJA”. Uma vez que eles poderiam estar vinculados à escola sem estar presencialmente nela. Por outro lado, há uma parcela considerável de alunos da EJA que durante o período pandêmico não teve possibilidade para acompanhar a aula em formato remoto devido a não possuir equipamentos ou internet para uso.

Tendo em vista as grandes dificuldades já identificadas na fala dos professores respondentes, é possível destacar que a postura do professor é um fator que pode afetar positivamente ou negativamente na permanência do aluno em sala de aula. De acordo com o Respondente 8, “[...] os professores deveriam ter força e um pouco mais de segurança no trabalho com a EJA, principalmente porque é um trabalho que deve ser feito em longo prazo”. Ainda para o Respondente 9,

Muitas vezes os trabalhadores de educação da EJA são removidos ou remanejados das escolas com essa modalidade e isso prejudica os alunos, já que muitas vezes não tem à ver com o trabalho desses professores e dos seu projetos com os estudantes.

Igualmente, também há de se destacar a influência das políticas públicas pensadas para a EJA, especialmente, as bases e diretrizes das políticas educacionais, que regulamentam o ensino de jovens e adultos. Para o Respondente 1, a respeito da questão das políticas públicas e incentivos à educação, “Hoje, a educação não é prioridade do governo e isso também faz com que a falta de incentivo afaste os alunos e diminuam seus sonhos”. Ainda, para o Respondente

10, as políticas públicas influenciam no sentido de: “Engessar a grade curricular, focando em conteúdos e não na formação Cidadã dos alunos”.

### **5.3 Sistematização e Análise das entrevistas com a gestão escolar**

Com relação à importância da formação pedagógica dos professores que trabalham na EJA, o Respondente 1 afirma:

[...] hoje nós estamos com todo o quadro de professor com a formação específica pra qual ele está dando aula, o que já é um grande avanço porque em outros momentos na rede nós não conseguíamos ter o professor da disciplina, com a formação na disciplina pra dar aula daquela disciplina.

Por outro lado, a formação específica em EJA ainda é uma carência entre os docentes que atendem este público. Na fala do Respondente 1: “[...] a formação específica em EJA, especialização, outro tipo de formação, os professores aqui da nossa escola não tem essa formação específica em EJA, né?”. Da mesma forma, para o Respondente 2:

Os professores que atuam diretamente com os alunos aqui na escola não têm uma formação específica da EJA, como uma Pós-Graduação, porém todos têm cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento. Tanto procuraram de forma particular, quanto os oferecidos pela SMED.

Apesar dos professores não possuírem a formação específica para atender os estudantes da EJA, segundo o Respondente 2, com relação aos professores que atuam na EJA da escola: “[a] maioria trabalha há muito tempo com a EJA, a maioria já fez muito dessas formações [oferecidas pela SMED], e eu acredito que eles têm sim a capacitação pra trabalhar com a EJA”.

Outro aspecto destacado é a importância do comprometimento dos professores na sua prática junto aos estudantes da EJA. De acordo com o Respondente 1:

Nós entendemos que o professor comprometido, o professor que enxerga o aluno, o professor que já tem experiência no EJA, que já traz experiências de outras escolas, de outros lugares consegue sim fazer a diferença na aprendizagem dos alunos dentro do contexto da EJA.

Esse comprometimento deve estar conectado com uma perspectiva transformadora na sua prática docente, levando em consideração o perfil dos alunos

da EJA. Nesse sentido, deve-se estimular que os professores tenham, de acordo com o Respondente 1:

[...] uma prática pedagógica que realmente seja transformadora, né, pra realidade que é a EJA. Ah... a pedagogia que nós pensamos e estudamos aqui pra EJA da escola, é que seja baseada no diálogo e que todos os sujeitos envolvidos estejam em constante ação e reflexão... sobre o que tá acontecendo na EJA.

Ainda, segundo a Respondente 1, a escola prepara suas metodologias de trabalho a partir das discussões que envolvem a todos seguindo as propostas construídas por Paulo Freire para o ensino de jovens e adultos, nas palavras da respondente:

a pedagogia, as ações que nós pensamos pra trabalhar junto com a EJA, a gente segue a linha de Paulo Freire, onde a gente pensa numa pedagogia transformadora, numa educação transformadora, onde a gente consiga envolver [...] todos os sujeitos nas ações e nas reflexões”.

Nesse sentido, pensando em trabalhar com uma prática transformadora, idealizada para os sujeitos da EJA, a escola tem um importante papel na construção, junto aos professores, dos momentos formativos e de reuniões pedagógicas. Segundo o Respondente 2, a escola adota essa prática por meio de encontros formativos :

Os encontros dos professores da EJA são todas as sextas-feiras, às 18h, agora por causa da pandemia, pelo Meet. Então esses momentos são planejados por mim que sou a [cargo ocultado] e vão sempre de acordo com as demandas que a gente vai observando durante a semana.

Para o Respondente 2, essas demandas semanais são orientadas por um tema gerador:

Ah... também a gente conversa a respeito do tema gerador, que a cada mês a gente trabalha algum tema gerador e também as atividades diferenciadas ou palestras que podem ser oferecidas aos alunos sobre esse tema gerador.

As temáticas escolhidas como tema gerador são baseadas na escuta das demandas dos alunos em sala de aula e, nesse momento de pandemia, do resultado do levantamento dos temas sugeridos pelos alunos no formulário Google Docs. Segundo o Respondente 2:

Sobre as temáticas que são trabalhadas na EJA, geralmente os professores, através das escutas que eles fazem com os alunos nas suas aulas no Meet, ou nas suas atividades presenciais eles escutam essas demandas dos alunos e depois, então, trazem pras reuniões da EJA nas sextas-feiras e a gente vai conversando e vendo qual seria mais interessante.

Dessa forma, a metodologia que a escola vem adotando, vem ao encontro das necessidades dos sujeitos da EJA, pois considera a participação do aluno na escolha desses temas geradores.

A gestão escolar, supervisão e direção, tem papel fundamental no incentivo e construção de metodologias apropriadas aos alunos da EJA. De acordo com o Respondente 1: “Bom, na modalidade EJA a gente precisa de uma metodologia diferenciada e nós acreditamos que a gestão escolar tem um papel relevante nessa estratégia, né, nessa proposta”. Por outro lado, vale ressaltar que as propostas pedagógicas direcionadas aos sujeitos da EJA não devem constar apenas no PPP da escola. Para o Respondente 1, referente a propostas para se trabalhar dentro da EJA, vale salientar: [...] que não fiquem só dentro do PPP da escola, que sejam refletidas e executadas dentro da escola através dos projetos, dos trabalhos, dos professores e da gestão da escola com os alunos da EJA.

Da mesma forma, o planejamento das atividades para a EJA deve ir além dos conteúdos e competências previstos na BNCC, garantindo que as necessidades dos estudantes da EJA sejam contempladas. De acordo com o Respondente 1:

Bom, pelo que nós estudamos, a BNCC reestruturou todos os conteúdos formais. O programa escolar, o plano de estudo e a obrigação de se trabalhar os conteúdos através das habilidades e competência também não depende só da BNCC, e sim do planejamento dos professores, da estrutura pedagógica da escola, então a gente acredita que a EJA pode ser contemplada.

Com relação a outras questões relevantes para a EJA da escola, neste contexto de pandemia, o Respondente 2, afirma que, ao iniciar as aulas em formato remoto,

percebeu-se que nossa comunidade seria muito difícil, porque a maioria não tinha celulares adequados ou então outros aparelhos pra conectar as aulas, as atividades no Google Sala de Aula e também pra acessar as aulas que os professores ofereciam no Meet. Então a minoria, um número muito pequeno de alunos acessava essas ferramentas.

Para a Respondente 2, com a volta das aulas semipresenciais, “a gente vê que muitos alunos não retornaram, mas também muitos alunos estão pegando atividades

impressas e estão no Google Sala de Aula”. Sendo assim, uma alternativa encontrada pela escola para os alunos que não possuem meios para acessar as aulas remotas foi a confecção de material impresso. Isso possibilitou a manutenção do vínculo e a garantia de acesso aos alunos dos materiais das aulas.

Ainda a respeito das particulares da comunidade que a escola atende, o Respondente 2 afirma:

A nossa realidade é da maioria dos estudantes estão em atividades remotas. A maioria dos estudantes não retornou pra escola de forma presencial. Então o que a gente está fazendo? A gente tá procurando sempre estar em vínculo com esses alunos, sempre em contato com estes estudantes pra que eles saibam que a gente está preocupado com o aprendizado deles.

Nesse sentido, para o Respondente 1, o PPP da escola também deve ser pensado a partir da realidade da escola e das particularidades da comunidade.

Da mesma forma que a escola procura planejar o PPP para as necessidades da EJA, as metodologias de ensino também necessitaram ser construídas e adequadas a partir das necessidades do contexto atual. Segundo o Respondente 1, se verificou que, especialmente no início de 2021,

[...] aumentou o número de matrículas, porque nós aqui na rede municipal de São Leopoldo começamos o ensino de forma remota, isso estimulou muitos alunos a se matricularem, principalmente mulheres, nós verificamos isso por conta das crianças, por conta de que [...] o marido não deixa ir presencial, então remotamente ela pode estudar.

De acordo com o Sistema de Gestão da Educação Municipal - SIGEM, o número total de matrículas no semestre 2019/2, foi de 94 alunos, sendo 14 alunos matriculados na Etapa III; 25 na Etapa IV; 28 na Etapa V e 27 alunos matriculados na Etapa VI.

Durante o ano letivo de 2020, tendo em vista todo o cenário pandêmico, a escola teve apenas um semestre letivo na EJA com um total de 91 matriculados, sendo 10 alunos estavam matriculados na Etapa III; 21 na Etapa IV; 30 na Etapa V e 30 na Etapa VI.

No ano 2021, ocorreram dois semestres letivos. Em 2021/1, foram 131 alunos matriculados, sendo 24 matriculados na Etapa I; 11 na Etapa II; seis na Etapa III; 20 na Etapa IV; 36 na Etapa V e 34 na Etapa VI. Em 2021/2, o total de alunos matriculados foi de 103, sendo 12 na Etapa I; 14 na Etapa II; 12 na Etapa III, nove na Etapa IV; 25 na Etapa V e 32 na Etapa VI.

Durante o semestre letivo de 2020, devido ao cenário da pandemia, a escola teve suas atividades interrompidas no semestre 2020/1, retornando no final de agosto para concluir o semestre. No ano de 2021, já no primeiro semestre, observa-se uma retomada no número de matrículas aumentando de 91 para 131 alunos, um aumento de 30,5% em relação ao número de matriculados no semestre anterior.

Juntamente com o retorno das aulas no formato semipresencial, também foi possível constatar a preferência dos estudantes, com o perfil de EJA, pela modalidade remota. De acordo com o Respondente 2, é possível observar que:

alguns estudantes, eles preferem até ficar nessa modalidade de forma remota porque muitos trabalham até muito tarde, então não conseguem vir presencialmente e nós temos algo muito interessante, que é a procura por vagas por mulheres, porém essas mulheres, a maioria, infelizmente não consegue ir presencialmente, porque precisam ficar em casa cuidando dos filhos, enfim, cuidando da casa... e muitas vezes elas não têm com quem deixar essas crianças e acabam não vindo presencialmente, mas elas nos relatam que têm muita vontade de estudar, que elas gostariam muito de estar presencialmente, mas não podem.

Apesar das dificuldades inerentes à realidade de muitos sujeitos da EJA, o ensino remoto propiciou a possibilidade de estarem estudando nesse momento de pandemia, mesmo não sendo o mesmo que o presencial, que permite o contato social, as trocas com os professores e os colegas. Para Respondente 2:

a gente sabe que não é a mesma coisa uma atividade impressa do que uma interação mais além junto com os professores. Então a gente percebeu que muitos alunos, por não se adaptarem a essas formas de ter acesso ao conhecimento acabavam desistindo.

Pensando na manutenção dos vínculos da escola com a comunidade escolar, especialmente com o público da EJA, os professores realizam a chamada busca ativa com os alunos, a fim de incentivar o retorno às aulas de alunos que estejam afastados da escola. Segundo a Respondente 2:

Os professores [fazem] muita busca ativa com os alunos, a gente sempre tentou ter os telefones deles. Nós tínhamos grupos de Whats, que a gente sempre está tentando contatar esses estudantes e ver com eles, juntamente com eles, qual a melhor forma pra eles acessarem as atividades. Porém, muitas vezes, isso não é o suficiente e, por questões particulares deles, eles também acabam desistindo.

A respeito da necessidade de retorno ao presencial, existe uma preocupação com o abandono escolar por parte daqueles alunos que só estão estudando por conta

da condição remota que a pandemia proporcionou. Para o Respondente 1: “Se fosse obrigatório o presencial, a gente entende, observa, de acordo com o que nós estamos conversando com os alunos, de que nós teríamos uma grande evasão se fosse totalmente de forma presencial”. Nesse sentido, da mesma forma que aumentou o número de alunos em função do ensino remoto, é possível que haja uma grande evasão no retorno ao presencial.

#### **5.4 Síntese das Análises**

A respeito dos levantamentos de dados, foram apresentados dados muito relevantes para compreensão do perfil dos alunos da EJA e seus contextos socioeconômicos, do perfil dos professores que atuam na EJA e suas práticas pedagógicas para trabalhar com este público e da visão da gestão sobre a proposta pedagógica à luz da realidade dos sujeitos da EJA.

Com relação perfil socioeconômico dos alunos respondentes, evidencia-se faixas etárias com distorção idade/ano. São em sua maioria trabalhadores informais, 90% não trabalham de carteira assinada, 50% recebem algum tipo de benefício do governo. Esses dados se correlacionam com a pesquisa de De Sousa e Alberto (2008), na qual afirmam que trabalhar e estudar podem trazer consequências psicossociais, levando a danos ao processo de escolarização, uma vez que favorecem reprovações, defasagens, repetências, e não raro, a evasão escolar. Desses alunos, 60% possuem mais de um dependente e 30% levam os filhos junto para a escola durante o período de aula. Como apresentado no capítulo Conceituando Evasão e Abandono escolar, de acordo com o Inep (1998): “evasão” seria quando o aluno sai da escola, desligando-se do sistema escolar.

São sujeitos com trajetórias educacionais interrompidas, com sucessivas reprovações, 50% já reprovaram no ensino regular diurno. Entre os motivos para interromper os estudos estão a falta de interesse na época, a gravidez precoce questões de saúde na família, além de conflito familiar ou por motivo de mudança. Dentre os motivos para a evasão escolar encontrados na literatura, estão fatores socioeconômicos desfavoráveis e a maternidade precoce (SOUSA et al., 2018), além de dificuldades em relação ao uso das tecnologias de informação (RODRIGUES et al., 2018). Corroborando essa ideia, como visto no capítulo Conceituando Evasão e Abandono escolar, Pelissari (2012) afirma que fatores internos e externos, como por

exemplo, a falta de incentivo da família, sucessivas reprovações, necessidade de compor a renda familiar, tráfico de drogas, entre outros tantos, induzem de forma direta e decisiva o abandono da escola.

Após analisar os questionários respondidos pelos professores, foi possível concluir que diversos elementos podem influenciar na aprendizagem dos alunos da EJA. Com relação às justificativas para trabalharem como docentes na EJA, boa parte dos respondentes destacou que a necessidade de aumentar os ganhos financeiros ou completar a carga horária é o principal fator para estarem atuando em sala de aula com esses sujeitos.

Por outro lado, alguns respondentes informaram ter ingressado na EJA em função de ser a vaga disponível na época em que buscaram desdobramento de carga horária. Uma parcela dos respondentes destacou como motivação a identificação com o público atendido, por gostar de trabalhar com o ensino de jovens e adultos. Além disso, além da motivação, alguns respondentes registraram a identificação com a proposta de trabalho pedagógico, planejada para o ensino de jovens e adultos na escola investigada, construída no coletivo e pensada, essencialmente, para a realidade dos sujeitos da EJA.

Entre as particularidades nas propostas de trabalho docente com os alunos da EJA, ficou evidente a relevância da construção coletiva, tendo em vista o contexto em que o aluno está inserido. Assim, pensando e desenvolvendo metodologias de trabalho, através de projetos que vislumbrem as necessidades e o perfil dos estudantes do ensino de jovens e adultos. Essa afirmação é sustentada pela pesquisa de Matheus e Oliveira (2018), que destacam a importância da criação de espaços compartilhados de diálogo e de respeito.

A respeito da convergência entre a EJA da escola investigada com a gestão escolar e a mantenedora, os docentes registraram que é uma relação próxima e eficaz. Apesar de alguns docentes destacarem um ponto de vista mais crítico sobre as subjetividades e competências que norteiam a estruturação e a execução do trabalho da EJA.

Sobre os possíveis fatores que podem influenciar na eficácia da aprendizagem dos alunos da EJA da escola investigada, foi possível elencar hipóteses trazidas pelos professores, entre elas, problemas cotidianos, de ordem financeira, familiar e social. Esses dados são sustentados pela pesquisa de Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) que afirmam que o fenômeno da evasão é um construto

social complexo. Essa realidade faz com que os sujeitos da EJA acabem priorizando situações e necessidades fora do contexto escolar, por exemplo, cuidar dos filhos pequenos.

Em função da rotina diária de trabalho, que muitas vezes é incompatível com o horário de aula e da atividade laboral extenuante, muitos alunos ficam desmotivados para assistir às aulas. Nesse sentido, é necessário destacar que o ensino remoto, trazido através da realidade da pandemia, proporcionou uma alternativa para aqueles que de alguma maneira tinham algum impedimento para estarem de forma presencial em aula. Apesar disso, também é necessário considerar que uma parcela dos alunos da EJA não teve possibilidade de acompanhar às aulas em formato remoto por não possuírem equipamentos ou internet para conexão.

Fica claro, a partir das respostas trazidas pelos docentes da escola investigada, que o trabalho do professor faz toda a diferença, quando se trata de questões inerentes à evasão. Enxergando o aluno dentro do seu contexto social, trabalhando para sua inclusão na sociedade, o professor pode afetar positivamente ou negativamente na permanência do aluno em sala de aula. Essa afirmação é sustentada na pesquisa de Mendes (2013) sobre a importância dos procedimentos pedagógicos e o trabalho planejado e bem estruturado na motivação dos alunos.

Também é necessário destacar que, sendo a educação um direito de todos e dever político do Estado, se faz importante ressaltar a influência das políticas públicas pensadas para a EJA, em especial, as bases e diretrizes políticas, que regulamentam a modalidade do ensino de jovens e adultos. Sendo assim, a grade curricular também deve ser construída, segundo os respondentes, focando nas necessidades de formação cidadã e inclusiva para os sujeitos da EJA. Segundo Araújo (2020) os currículos escolares também devem ser planejados para essas diversidades como um construto social e de possibilidades emancipatórias.

Após analisar o conteúdo das entrevistas realizadas com a equipe diretiva da escola investigada, foi possível destacar alguns pontos que retratam a realidade da EJA nesta instituição. Sobre a formação específica dos docentes para atender os estudantes da EJA, apesar de estarem capacitados para atuar com o Ensino Fundamental, nenhum professor possui formação técnica específica em nível de especialização, mestrado ou doutorado específica para a modalidade EJA. A maioria trabalha há muito tempo com a EJA, mas nunca recebeu incentivo governamental

para que buscasse uma qualificação técnica para atuar com este público. Pensando sempre em trabalhar de forma mais direcionada aos sujeitos da EJA, foi possível constatar que há uma preocupação em propor aulas planejadas dentro de uma perspectiva transformadora, construídas à base da pedagogia freireana, a partir das observações das vivências feitas junto aos alunos da EJA em sala de aula ou, no ambiente de aula remota, pelos professores. Consoante a esta realidade, a gestão escolar também admite ser importante trabalhar e construir uma proposta pedagógica à luz da realidade dos sujeitos da EJA, de forma que conste no PPP da escola essa especificidade, garantindo que as necessidades dos estudantes da EJA sejam contempladas, bem como monitorar no cotidiano se as ações propostas se efetivam de fato.

Com relação aos critérios para o exercício da docência na EJA, segundo a Resolução N° 01/2021 de 25 de maio de 2021, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontra-se no Inciso II: “Participar da formação continuada específica para a docência na EJA” (SMED, 2020, p. 6). Nesse sentido, a legislação evidencia a preocupação de uma formação continuada e específica para a EJA, apesar de não ser vinculada a algum incentivo governamental específico para buscar qualificação técnica, especialmente para formações em nível de Pós-Graduação.

Ainda sobre a modalidade EJA, no Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS, entre as prerrogativas estão: “compreensão das práticas educativas, na dimensão da formação permanente” (SMED, 2021, p. 49), como também: “construção coletiva do conhecimento e valorização das experiências dos sujeitos durante o processo formativo” (SMED, 2021, p. 49). Dessa forma, o documento registra prerrogativas que estão de acordo com os dados levantados e com o entendimento dos docentes e equipe diretivas sobre a importância de práticas educativas construídas coletivamente, valorizando as experiências dos alunos no processo formativo.

Reconhecendo que o público da EJA é bastante heterogêneo, a gestão escolar apontou preocupação ao fato de não haver um currículo específico para a EJA, com suas diretrizes contempladas na BNCC para a realidade da Educação de Jovens e Adultos, e que garanta o respeito e o comprometimento, por parte das políticas públicas para a educação, das particularidades intrínsecas ao ensino de jovens e adultos. Ressalta ainda, que é possível observar, historicamente, que não há interesse

político que aponte o desejo de ensino de qualidade ou excelência para os jovens e adultos da EJA, tendo em vista que são poucos os investimentos, a baixa valorização dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além da escassez de políticas públicas complementares que venham de encontro as necessidades da EJA.

Complementarmente às demandas da EJA, a gestão escolar também ressalta que, após o período de ensino remoto, a volta ao presencial trouxe a preocupação com a evasão escolar por parte daqueles alunos que só estão estudando por conta da condição remota que a pandemia proporcionou. Nesse sentido, o fantasma da evasão escolar continua assombrando o contexto da EJA na instituição investigada, e cada vez mais se faz necessário trabalhar a busca ativa, a fim de resgatar os estudantes que se distanciaram da escola por conta dos atravessamentos impostos pela pandemia.

Apesar disso, a escola continua sendo um local de “esperançar”, como diz Freire, lugar no qual jovens-adultos recorrem à EJA na busca de um futuro melhor, retomando os percursos escolares e garantindo, segundo Arroyo (2017), uma vida menos insegura e mais justa, que não chega por acaso. Essa libertação é alcançada pelo conhecimento e reconhecimento das necessidades para lutar por ela (FREIRE, 1987), partindo das necessidades do perfil do aluno da EJA. Por fim, Arroyo (2017) nos convida a refletir sobre a origem e para onde estão caminhando esses sujeitos/alunos/trabalhadores da EJA e como são conduzidos pela escola durante esse percurso, pois o mundo da escola, por meio da educação formal e da perspectiva da esperança, influencia o mundo do trabalho ao incentivar reflexões e proporcionar conhecimentos úteis para os indivíduos buscarem melhores condições laborais e de vida.

Confrontando os objetivos específicos desta pesquisa, o objetivo de identificar os perfis dos alunos da EJA da escola investigada foi atendido através da análise dos dados levantados nos questionários respondidos pelos alunos. Para traçar os perfis profissionais dos professores que atuam na EJA escola estudada, foram realizados e analisados questionários enviados aos docentes que atuam na EJA. Com a intenção de identificar as práticas pedagógicas da escola investigada referentes à modalidade EJA e sua influência na evasão escolar, no período estudado, foram feitas as análises das entrevistas presenciais realizadas com a equipe diretiva da escola e pedagógica da EJA. Acerca do objetivo de identificar os principais desafios dos estudantes da EJA

no contexto do ensino remoto emergencial, considera-se que elementos consistentes foram trazidos nos relatos dos próprios alunos, quando responderam aos questionários sobre as dificuldades enfrentadas por eles, como também no levantamento das entrevistas com a equipe diretiva e pedagógica. Por fim, o objetivo de desenvolver uma proposta de intervenção que possibilite a qualificação dos processos pedagógicos e institucionais voltados à EJA, com vistas à redução da evasão escolar na instituição investigada, foi desenhada uma proposta de intervenção que apresenta um conjunto de proposições construídas com base nos dados levantados do campo empírico.

### **5.5 Proposta de Intervenção**

Como resultado deste estudo, espera-se que os conhecimentos desvelados a partir da análise dos dados levantados possibilitem a construção de uma base de dados robusta, na perspectiva da rede municipal, que proporcione acompanhamento, avaliação e projeção mais detalhadas da realidade da EJA na escola pesquisada e nas demais escolas municipais que oferecem a modalidade, além do conhecimento sobre as políticas institucionais e possibilidades pedagógicas desenvolvidas pelas instituições para o acompanhamento e a redução dos índices da evasão da EJA. Como proposições, pode-se considerar:

- a) Construção de uma rede de cooperação entre os docentes da EJA e os gestores das escolas que trabalham com essa modalidade, organizada e atualizada pela mantenedora, que possibilite uma base de dados pedagógica, de suporte e de acompanhamento do trabalho desenvolvido na EJA do município de São Leopoldo;
- b) Levantamento regular dos perfis dos alunos da EJA atendido nas instituições, construindo uma base de dados com informações sociodemográficas dos alunos;
- c) Sistematização das necessidades sociais dos alunos da EJA, buscando, a partir delas, parcerias com empresas capazes de ofertar capacitação para que estes estudantes consigam uma colocação no mercado de trabalho.
- d) Indicação, no campo pedagógico, das necessidades específicas de formação continuada aos docentes desta modalidade de ensino, possibilitando aulas mais identificadas com o perfil do estudante da EJA das instituições.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar os contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar no campo empírico investigado, considerando características dos estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a motivação para a evasão destes estudantes e a eficácia das políticas institucionais e propostas pedagógicas na redução da evasão escolar na EJA, o presente trabalho se constituiu a partir de diferentes movimentos. A partir da reconstituição das diretrizes históricas e legais da EJA no Brasil, da revisão sobre o estado da arte e do estabelecimento de premissas conceituais e metodológicas capazes de dialogar criticamente com o cenário estudado, foi construído o percurso analítico.

Foi esse percurso que possibilitou a identificação dos contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar no campo empírico investigado. Pelos dados obtidos do levantamento, pode-se afirmar que a principal hipótese levantada na investigação se confirmou. Assim, é possível afirmar que a evasão no espaço escolar é um problema que está relacionado, entre outros fatores, a contextos familiares, econômicos, sociais e de aprendizagem dos estudantes matriculados na EJA.

Este trabalho evidenciou a problemática da evasão em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Leopoldo, buscando revelar motivações e impressões de alunos, professores e equipe diretiva da instituição acerca do tema proposto. Os dados levantados e a análise realizada revelaram os principais fatores e contextos que formam um conjunto de motivos pelos quais os alunos evadem na escola investigada.

A identificação desses contextos e fatores na escola investigada é importante, mas ressalta-se que essa é uma realidade de muitas escolas que ofertam o ensino na modalidade EJA, em redes diversas, de âmbito municipal e estadual, em todo o país. Seria interessante desenvolver um estudo em maior profundidade que pudesse fazer um levantamento e um mapeamento de onde estão essas escolas que apresentam altos índices de evasão e quais as principais motivações para o fenômeno, com o objetivo de gerir programas com compromisso de construir políticas públicas e metodologias pensadas para a realidade da modalidade EJA. Ficando essa proposição como sugestão de continuidade para este estudo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Senhor do Bonfim – BA: relação entre a prática docente e a evasão escolar**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2008.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARRUDA, Debora dos Reis Cordeiro; MARTINS, Talita de Jesus da Silva. **(RE) CONHECENDO OS SUJEITOS DA EJA: docentes-educadores e educandos em formação política e pedagógica resistentes na luta por uma vida justa**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 481 - 486, SET/DEZ 2018.

BAGGI, Cristiane Aparecida Dos Santos e LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação** (Campinas) 16 (2) • Jul 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lang=pt)>. Acesso em 04 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Constituição (1891) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em 27/05/21.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução- discutindo conceitos básicos. In: SEEd-MEC, **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DE OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista e ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar **Pesquisas Empíricas** • Paidéia (Ribeirão Preto) 15 (31) • Ago 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lang=pt)>. Acesso em 04 jun. 2021.

DE SOUSA, Olívia Maria Costa Grangeiro e ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**. 13 (4) • Dez 2008 Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000400009&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400009&lang=pt)>. Acesso em 04 jun. 2021.

FERREIRA, Windyz Brazão. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.19, p. 38-58, jul. 2006.

FILHO, Agnaldo Pedro Santos; COUTO, Lêda Regina de Jesus. **Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês**. Rev. Sítio Novo Palmas v. 4 n. 4 p. 301-310 out./dez. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

\_\_\_\_\_, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **A questão da Educação formal/não-formal**. institut international des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n° 14, p.108-130. Ago. 2000. Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 de set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades e Estados. **Cidade de São Leopoldo**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-leopoldo.html>>. Acesso em 08 de set. 2021.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; DOS SANTOS, Bettina Steren e TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educ. rev.** 33 • 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lang=pt)>. Acesso em 04 de jun. 2021.

LIMA, Alef de Oliveira . As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes antropológicos**. 25 (54) • May-Aug 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832019000200253&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200253&lang=pt)>. Acesso em 04 de jun. 2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MATHEUS, Tiago Luis Corbisier e OLIVEIRA, Letícia Daidone. Saberes locais sobre formação de jovens em vulnerabilidade social na região de M'Boi Mirim e proximidades **Pro-Posições** 29 (2) • May-Jun 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/WzzJ9yYSZwB5T4bPhb4Nxkr/?lang=pt>>. Acesso em 04 de jun. 2021.

MENDES, Marcelo. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio Simões. **Estudos de psicologia**. (Campinas)30 (2) • Jun 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-166X2013000200012&lng=e&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-166X2013000200012&lng=e&tlng=pt)>. Acesso em 04 de jun. 2021.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Michele Rodrigues de. **A defesa do direito à educação e o currículo: quando seus caminhos se cruzam**. 2019. 126p. Dissertação (mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

PEDRALLI, Rosângela e CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista brasileira de linguística aplicada**. 13 (3) • Set 2013 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lang=pt)>. Acesso em 04 de jun. 2021.

PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIMENTEL, Maria Aparecida Macedo. **A Pedagogia do oprimido: uma proposta pedagógica atual? Ou utopia do passado? A educação como prática da liberdade**. Scientia FAER, Olímpia - SP, Ano 1, Volume 1, 2º Semestre. 2009

PONCE, Branca Jurema. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa Aprovado na Chamada CNPq n. 12, 2016.

PONCE, Branca Jurema. **O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, set./dez. 2018, p. 785-800. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 02 ago. 21.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar: o Caso do Instituto Federal do Ceará Campus de Fortaleza**. Editora Fortaleza. 2011.

RODRIGUES, Luciana Soares et al. A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância. **Interface** 22 (66) • Jul-Sept 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0129>>. Acesso em 04 jun. 2021.

RODRIGUES, M.; ARAÚJO, W. B. A Justiça Curricular no plano Nacional de Educação (2014 – 2024): algumas aproximações. **Revista Espaço do Currículo**, v.14, n. 2, p. 1-14, 2021.

SÃO LEOPOLDO, **Prefeitura Municipal de São Leopoldo**. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Disponível em: <<http://www.saoleopoldo.rs.gov.br>>. Acesso em 11/03/2021.

SCHWARTZMAN, S. e CASTRO, C. M. Ensino, Formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, 2013.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. **Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro**. *Educ. rev.* [online], vol.28, n.2, pp.367-392. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED. **Memória Escolar: escolas municipais de São Leopoldo**. SMED, 2008. Organização HAHMEIER, Andrea Helena Petry e STRASBURG, Quênia Renee.

\_\_\_\_\_. **Regimento Padrão da Educação de Jovens e Adultos/EJA**. Educação de Jovens e Adultos. São Leopoldo: 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS**. Prefeitura Municipal. Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções. 2021.

SOUSA, Carolina Rodrigues de Oliveira et al. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. **Cad. saúde colet.** 26 (2) • Jun 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadsc/a/kn8yrCMhL3XhfGk3HvCxLgg/?lang=pt>>. Acesso em 04 de jun. 2021.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Uma história da alfabetização de adultos no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). História e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Sandra Cristina Morais de. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: o olhar das professoras**. João Pessoa. 2013.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Fortaleza: ENEGEP, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. Campinas: Papirus, 1996.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/resolucao-conselho-nacional-saude.pdf>. Acesso em 21 jul 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/resolucao-510-07-2016.pdf>. Acesso em 21 jul 2021.

**APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM ALUNOS**

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual seu gênero?
- 3) Qual seu estado civil?
- 4) Seu(sua) cônjuge possui o Ensino Fundamental completo?
- 5) Qual a etapa da EJA que você está frequentando?
- 6) Você reside no bairro da escola?
- 7) Você trabalha durante o dia?
- 8) Você trabalha de carteira assinada?
- 9) Você recebe algum tipo de benefício do governo? Qual?
- 10) Você possui dependentes? Quantos?
- 11) Você possui filho(a) matriculado no ensino regular nesta escola?
- 12) Onde fica seu(sua) filho(a) enquanto você está assistindo aulas na EJA no período noturno?
- 13) Quem é o responsável pela renda familiar de sua família?
- 14) Você já precisou interromper seus estudos e abandonar a escola quando mais jovem? Qual foi a motivação?
- 15) Você já reprovou ao final do ano letivo quando estudava de dia no Ensino Regular? Quantas vezes?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

1 – Há quantos anos você trabalha com a EJA na escola investigada?

( ) até 1 ano

( ) até 5 anos

( ) até 10 anos

( ) mais de 10 anos

2 – Assinale o principal fator que direcionou para a EJA:

( ) Especialização em EJA

( ) Complementação de renda

( ) Identificação com a proposta

( ) Outro, qual .....

3 – Além da sala de aula, que outro espaço da escola que você mais faz uso em suas aulas presenciais com os estudantes da EJA?

( ) Laboratório de informática

( ) Biblioteca

( ) Quadra esportiva

( ) Outro, qual .....

4 – Qual a ferramenta tem demonstrado maior eficácia, contribuindo com o processo de ensino a aprendizagem dos estudantes da EJA, diante do atual cenário pandêmico?

( ) Aulas remotas na plataforma digital

( ) Interação via WhatsApp

( ) Retirada de atividades físicas

( ) Outro, qual .....

5 – Você acredita que a pandemia causada pela Covid-19 possa exercer influência sobre os índices de evasão na EJA da sua escola?

( ) sim

( ) não

( ) talvez

6 – Considerando que o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 possa ter comprometido o desenvolvimento dos processos pedagógicos em todos os níveis de ensino, assinale as alternativas que melhor caracterizem os efeitos

que a pandemia causou junto aos alunos da EJA, sendo 1 o efeito mais intenso e 5 o menos intenso:

- ( ) aumento do índice de evasão
- ( ) dificuldade em entender os conteúdos trabalhados pelos professores
- ( ) dificuldade em acessar os materiais disponibilizados pela escola
- ( ) desvinculação com o estudo durante o período da pandemia
- ( ) dificuldades do professor em estabelecer interações com os alunos
- ( ) dificuldades da escola em oferecer as condições necessárias para as interações pedagógicas

### APÊNDICE C – EQUIPE DIRETIVA

1. Qual a relação que a gestão escolar exerce no âmbito pedagógico da modalidade EJA?
2. Como são pensadas e executadas as ações concebidas pela instituição junto à modalidade?
3. Como são planejados os momentos de formação entre supervisão pedagógica e docentes da EJA? Com qual periodicidade ocorrem estes momentos?
4. Como são escolhidas as temáticas e conduzidas as discussões das reuniões da EJA?
5. Como o Projeto Político Pedagógico desta instituição contempla a EJA?
6. Como você vê a ausência de um currículo específico para a EJA na BNCC?
7. Relacionando a realidade social de sua comunidade escolar, você acredita que a pandemia causada pelo coronavírus possa exercer influência sobre os índices de evasão na EJA da sua escola? Quais seriam as possibilidades de interferência sobre o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA?
8. Como a gestão escolar da instituição está traçando estratégias que visem contribuir na recuperação da defasagem dos estudantes da EJA, agravadas pelo cenário imposto pela pandemia da Covid-19?
9. Como você avalia formação específica dos professores da sua escola que atuam diretamente na EJA (especialização, pós-graduação...)? Existe um programa de formação técnico que capacitem os professores para atuarem na EJA?

## APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_ diretor(a) da escola, assino esse documento indicando a autorização para que a pesquisa “EVASÃO ESCOLAR NA EJA: OS CONTEXTOS E OS FATORES DE EXCLUSÃO” seja desenvolvida na escola. Realizada pela mestranda Lílian de Oliveira Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com a orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni. O objetivo da pesquisa é Investigar os contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos da modalidade EJA no ano de 2021, na escola investigada, localizada na cidade de São Leopoldo – RS. Serão realizados questionários com estudantes da modalidade matriculados na escola nesse período de estudo e também com os docentes que atuam na EJA na instituição. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva por meio de reunião eletrônica, que serão gravadas e transcritas. A justificativa para a realização desse estudo se deu em função de minha trajetória de pesquisa nas áreas das Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos e dos Indicadores de Qualidade para a Educação Básica Pública. Para o desenvolvimento dessa pesquisa serão tomados todos os cuidados éticos e de não identificação dos participantes da pesquisa, bem como da escola. Os dados serão utilizados com fins exclusivamente investigativos.

São Leopoldo, julho de 2021.

Diretor(a) da escola:

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Lílian de Oliveira Pereira, sou professora da rede municipal de ensino de São Leopoldo e também aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, minha orientadora é a Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni. Apresento o meu estudo intitulado “EVASÃO ESCOLAR NA EJA: OS CONTEXTOS E OS FATORES DE EXCLUSÃO”, que busca Investigar os contextos e fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos da modalidade EJA no ano de 2021, na escola investigada, localizada na cidade de São Leopoldo – RS.

A escolha por essa temática de pesquisa se deu em função de minha trajetória de pesquisa na área de políticas educacionais e dos indicadores de evasão escolar na EJA de escolas públicas. Para isso, serão realizados questionários com estudantes da modalidade matriculados na escola investigada nesse período de estudo e também com os docentes que atuam na EJA na instituição. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva por meio de reunião eletrônica, que serão gravadas e transcritas. Não serão identificados nominalmente ou de qualquer outra forma os participantes da pesquisa. Os dados obtidos da pesquisa serão utilizados apenas com fins de investigação. Sua participação pode ser interrompida, se for de sua decisão, em qualquer momento da investigação. Disponho meu e-mail (lilian.gestaoeducacional@gmail.com) para o caso de eventuais esclarecimentos. Assim como de minha orientadora (ACGHISLENI@unisinis.br).

Assim sendo, sua participação é de vital importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigado.

Pesquisadora: Lílian de Oliveira Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni

Pesquisado(a):