

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

FRANCINI VALGAS DE SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA EJA**

**SÃO LEOPOLDO
2018**

Francini Valgas de Souza

PERCEPÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:

Processos de in/exclusão na EJA

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva, pelo Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Oliveira

São Leopoldo

2018

RESUMO

A presente monografia teve como propósito identificar e analisar as percepções sobre as aprendizagens presentes na educação de jovens e adultos (EJA). A imersão no contexto da EJA ocorreu a partir do Projeto de Apoio à Educação de Jovens e Adultos (PAEJA). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em uma das escolas atendidas pelo PAEJA no município de Novo Hamburgo, com quatro educandos com idades entre 15 e 18 anos, duas professoras e uma representante da equipe diretiva. A escolha da faixa etária dos alunos se deu pela crescente presença de jovens, cada vez mais jovens, na EJA, esse processo tem sido chamado de juvenilização. O eixo teórico-metodológico foi pensado a partir do conceito de in/exclusão e governamentalidade com base nos estudos pós-estruturalistas de autores, como Lopes e Fabris (2013), Veiga-Neto e Lopes (2011), Carvalho (2017) e Biesta (2013). Esse processo de análise resultou em três blocos de sentidos: aprendizagem e suas relações, EJA como espaço de passagem e EJA como possibilidade de futuro. A partir da análise foi possível inferir que as percepções sobre a aprendizagem na EJA pesquisada estão imbricadas na compreensão neoliberal da mesma, além de a EJA ser um espaço de captura de adultos que não conseguiram concluir os estudos no tempo pré-determinado e de jovens adolescentes que, por diferentes motivos, foram excluídos do período diurno. Com isso, a EJA pode ser compreendida como um lugar em que esses adolescentes vivenciam uma modulação de conduta, visando principalmente à entrada e permanência no jogo do mercado, característico da lógica neoliberal. Ao identificar que as percepções sobre as aprendizagens na EJA aparecem como um recurso utilitário, a análise realizada nos leva a seguinte pergunta: até que ponto essas aprendizagens contribuem para a inclusão e permanência desses jovens no mercado de trabalho? – objetivo buscado por grande parte do público dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Juvenilização, aprendizagem, processos de in/exclusão, EJA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos em 2017	18
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrículas por faixa etária	19
Gráfico 2- Matrículas de jovens e adultos no primeiro semestre	33

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NH	Novo Hamburgo
PAEJA	Projeto de Apoio à Educação de Jovens e Adultos
PDMI	Programa de Desenvolvimento Municipal Integrado
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEP	Unidade Executora do Programa
UGPPV	Unidade de Gestão de Programa de Prevenção à Violência

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. O OBJETO DA PESQUISA	11
2.1 Contextualizando o município	12
2.2 Projeto de Apoio à Educação de Jovens e Adultos	13
2.3 EJA em Novo Hamburgo	17
2.4 Políticas para a(s) juventude(s)	19
2.5 EJA e sua juvenilização	21
3 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	24
4 ACHADOS DA PESQUISA.....	28
4.1 APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES	28
4.2 EJA COMO ESPAÇO DE PASSAGEM.....	32
4.3 EJA COMO POSSIBILIDADE DE FUTURO.....	36
5 ALINHAVANDO	39
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS EDUCANDOS.....	47
ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM PROFESSORES E REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA.....	48
ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	49

1. INTRODUÇÃO

Toda realidade é composta de historicidade, de contextos. Tramas que se intercalam para a construção de diferentes olhares. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também está imersa nesse movimento e durante a história do Brasil ocupou diferentes lugares e funções (CARVALHO, 2017). Por identificar essa dinamização da história, este trabalho tem como lente o contexto neoliberal brasileiro e pretende compreender as percepções que os atores da EJA têm sobre as aprendizagens na realidade de uma escola do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Desde a época do império, no Brasil, é possível perceber uma preocupação com a educação de jovens e adultos por variados motivos: para possibilitar o direito ao voto, qualificar a mão de obra para a indústria, estimular a participação social. Diversas foram às discussões e formatações dessa modalidade de ensino ao longo da história, a exemplo de ações descontínuas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como Mobral¹. No entanto, é a partir da Constituição de 1988 que a educação de jovens e adultos torna-se direito do cidadão e dever do Estado, como enunciado no artigo 208, referindo-se à oferta de educação básica:

Art.208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)².

Em 1996, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, a EJA passou a ter um espaço a ser pensado dentro da organização educacional do Brasil. Na seção V, a lei traz disposições sobre acesso, oferta e características gerais dessa modalidade de ensino. Para ingressar na EJA, no ensino fundamental, é necessário ter quinze anos completos e dezoito para o ensino médio. Jovens e adultos, que por algum motivo não conseguiram dar continuidade aos estudos, através da EJA podem seguir desenvolvendo sua vida escolar. Porém, a EJA abrange questões que vão além das trajetórias escolares,

¹ Criado pelo governo militar em 1967, tinha como objetivo a organização de campanhas nacionais de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. O Mobral vigorou pelo período de cinco anos.

² Essa redação do artigo foi dada pela emenda constitucional N° 59, de 2009.

como o que incluído pela Lei nº 13.632, de 2018, no Art. 37 da LDB: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a **aprendizagem ao longo da vida**”³ (BRASIL, 2018).

Ao trazer o tema aprendizagem, as legislações relacionam a mesma, na educação de jovens e adultos, à preparação para o mercado de trabalho e, além disso,

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 127).

Desse modo, a educação de jovens e adultos configura-se como uma tentativa de relacionar conhecimentos específicos das disciplinas ao contexto, vivências e projeto de vida dos educandos. De certa forma, vislumbrando um processo que culmine com a inclusão social de jovens e adultos que, por meio de diferentes situações, como as de violência, negligência, necessidade, falta de suporte, entre outras, não conseguiram dar continuidade a vida escolar anteriormente.

A compreensão da educação como direito está imersa também nos movimentos políticos, econômicos e sociais que o Brasil tem apresentado nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao final do século XX e início do XXI. Embora a educação já fosse utilizada como espaço de governamentalização⁴ no final do século XIX, foi nas últimas décadas que a escola entrou fortemente como campo de inclusão da população que, de alguma forma, ficou apartada/alijada das ações de Estado. Esse movimento insere-se na noção de expansão do Estado

³ Grifo nosso.

⁴ O conceito de governamentalização é abordado neste trabalho a partir da perspectiva pós-estruturalista. Com base nos estudos foucaultianos, Veiga-Neto (2011) explica que a governamentalização pode ser compreendida como o processo em que o Estado toma como objeto de suas ações a população. Faz-se necessário conhecer-se esse “corpo múltiplo” para regulamentá-lo e, assim, prever e controlar os riscos. Para que isso seja possível, é preciso que ocorra o investimento em políticas e ações que alcancem esse “corpo múltiplo”.

brasileiro em que esse se apresenta onipresente, articulando-se às relações de mercado (LOPES, 2009). Tal circunstância está alinhada com o contexto neoliberal em que o país está inserido. Como neoliberal se compreende os “conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 155).

A aprendizagem permanente configura os sujeitos como responsáveis por essa busca, assim como os habilita a estar em constante movimento nas tramas de ações do Estado e do mercado. O ideal é que ninguém fique de fora, pois, mesmo que em diferentes níveis de participação, todos devem estar incluídos (LOPES, 2009). A inclusão de todos na escola faz com que os riscos que possam dificultar o ordenamento e o disciplinamento da população estejam sob controle e, além disso, os processos de inclusão na educação são uma forma de todos terem acesso à aprendizagem institucionalizada (ARNOLD, 2006).

Quanto à aprendizagem institucionalizada, referimo-nos às aprendizagens escolares. E o que diferencia as aprendizagens permanentes das escolares? As aprendizagens permanentes englobam as escolares e estas se diferenciam das outras através da intencionalidade pedagógica existente e das suas especificidades. A intencionalidade pedagógica, assim como os saberes pedagógicos, vem sofrendo um esmaecimento com a naturalização da aprendizagem (ENZWEILER, 2017).

Por meio da cultura do sujeito aprendente, em qualquer espaço e tempo, a função social da escola pode se sobrepor à função de saberes específicos, priorizando-a como espaço de direito, de socialização e da constituição de cidadãos que possuem seus direitos e deveres. É justamente a intencionalidade colocada nas ações do processo de construção do conhecimento, os saberes específicos e a partilha desses que são os diferenciais das aprendizagens escolares. Isso não quer dizer que se desconsidere ou anule as aprendizagens de ordem cultural, política e social, dentre outras, mas se reforça a necessidade de articulação dessas aprendizagens às aprendizagens escolares (ENZWEILER, 2017).

Biesta (2013) fomenta a discussão sobre a atual linguagem das aprendizagens e o apagamento da linguagem da educação. A linguagem das aprendizagens, que coincide com a ideia de aprendizagem proposta pela lógica neoliberal, entende a da educação como algo de responsabilidade individual e com o objetivo de aquisição, ou seja, o sujeito no movimento de sempre adquirir “algo

externo, como o conhecimento, os valores ou as habilidades, algo que existia antes do ato de aprender e que se torna posse do aprendente como resultado de sua aprendizagem” (p. 96). A partir dessa compreensão de aprendizagem, a instituição de educação e o professor são vistos como aqueles que satisfazem a necessidades do aprendente, ou seja, a educação torna-se uma mercadoria.

Uma outra forma de compreender a aprendizagem, proposta por Biesta (2013), é vê-la como “uma reação”. Ou seja,

se consideramos a aprendizagem dessa maneira, podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e reproduzir algo que já existia, mas quando alguém responde o que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir um novo mundo: a resposta única de alguém. (BIESTA, 2013, p. 97).

A partir dessa concepção, a aprendizagem significativa é a que possibilita que os sujeitos tornem-se presenças singulares. Nesse caso, a educação não é compreendida como transmissão de conhecimento, mas como algo além, que diz respeito à subjetividade dos educandos. Assim, esse processo de “vir ao mundo” é propiciado pelas instituições de educação e por professores que constroem oportunidades para que os estudantes possam criar suas respostas (BIESTA, 2013).

Porém, atualmente, com o aumento da ênfase nas aprendizagens permanentes, somadas a oferta de ensino para os que se encontram em situação de defasagem idade-série ou que, por diferentes situações, não conseguiram completar o ensino fundamental, questionamo-nos sobre as percepções que os atores da EJA (educando, professor, equipe diretiva) apresentam em relação às aprendizagens nessa modalidade de ensino. Considerando que vem ocorrendo um processo de juvenilização da EJA – esse será discutido na próxima seção –, ou seja, o aumento da presença de jovens de 15 a 29 anos nessa modalidade, as percepções sobre as aprendizagens serão observadas a partir desse contexto e relacionadas a esse público.

2. O OBJETO DA PESQUISA

Promessas e esperanças de luminosidades nas suas trajetórias humanas que parecem dar novos sentidos ao esforço de se submeter de novo às disciplinas escolares. A realização dessas promessas de luz vai depender de novo da própria experiência escolar e das possibilidades de articulá-la com o trabalho, a família, com sua realidade social concreta. (ARROYO, 2014, p. 106).

A educação de jovens e adultos tem como público-alvo aqueles que não tiveram acesso à educação básica ou não a concluíram na idade considerada própria. Assim, esses educandos chegam à EJA com diferentes trajetórias de vidas e com expectativas de criar outras possibilidades para o seu presente e futuro. O perfil desse público vem se alterando, pois cada vez mais jovens estão presentes nos bancos escolares da EJA. Jovens que, em grande parte, são expostos a situações de vulnerabilidades, pobreza, miséria e subempregos (ARROYO, 2007).

Considerando esse público e seu contexto, alguns questionamentos surgiram ao imergirmos em uma das escolas municipais de Novo Hamburgo que oferece EJA-ensino fundamental. Essa imersão ocorreu por meio de um projeto que visa diminuir a evasão do público da educação de jovens e adultos, com foco nos jovens. Além de favorecer a permanência e progressão desses educandos, busca-se a qualificação das ações pedagógicas na EJA. Os questionamentos que despontaram estavam ligados às aprendizagens vivenciadas por tais jovens nessa modalidade de ensino.

Nos corredores e na sala dos professores discutia-se sobre as condições de aprendizagens dos educandos; sobre a sua “chance” de um emprego melhor ou de um futuro diferente com a finalização do ensino fundamental, talvez a única formatura, como diriam alguns, que terão na vida; sobre comportamentos inadequados e outras temáticas que implicam passar ou não passar o educando para a etapa seguinte. Essas discussões instigaram a vontade de compreender a quais aprendizagens referem-se esse corpo docente e a equipe diretiva e, para os educandos jovens, quais suas percepções sobre as aprendizagens nesse contexto escolar da EJA? Além disso, é possível construir aprendizagens significativas articulando os saberes específicos e o contexto em que os educandos estão inseridos? Ou articulá-los às necessidades existentes na realidade do público presente na EJA? Pensar a aprendizagem como forma de aquisição ou de respostas singulares em diferentes situações? E a escola como espaço de aprendizagens significativas ou certificação de estudo formal?

Partindo desses questionamentos, na próxima seção apresentamos a contextualização do município pesquisado e sua proposta de educação para jovens e adultos, além do projeto que possibilitou a imersão na realidade da EJA e de uma breve discussão sobre o processo de juvenilização nessa modalidade de ensino.

2.1 Contextualizando o município

O município de Novo Hamburgo (NH), localizado no Vale dos Sinos, a 45 km de Porto Alegre/RS, é conhecido por ser um polo calçadista e sua predominante colonização alemã. Esse obteve sua emancipação política no ano de 1927 e hoje é considerado um dos municípios mais populosos do estado do Rio Grande do Sul com 238.940 habitantes. Em seu processo de desenvolvimento, passou por um crescimento urbano acelerado com impacto nas áreas ambiental e social. Como consequência, é possível perceber a existência de comunidades em situação de risco, com problemas de infraestrutura, exclusão social e desemprego, o que gera situações de fragilidade e o crescimento da violência.

No intuito de modificar a realidade que estava se constituindo, o município de Novo Hamburgo criou o Programa de Desenvolvimento Municipal Integrado (PDMI), que foi aprovado, em 2012, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PDMI tem por objetivo contribuir para a melhoria das condições socioeconômicas e ambientais do município e, conseqüentemente, para a qualidade de vida da população. As ações que compõem o PDMI têm partes financiadas pelo BID e outras partes, por contrapartida, pela prefeitura de NH. Para o alcance dos objetivos supracitados, o PDMI visa a

implementação de projetos estratégicos e integrados de:(i) revitalização urbana e ambiental de áreas consolidadas da cidade; (ii) promoção do desenvolvimento econômico e sustentável do município; (iii) promoção de direitos e prevenção das violências e da criminalidade em bairros carentes, com as populações jovens mais vulneráveis. (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 3-4).

A execução do PDMI é realizada pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (PMNH) com a participação e coordenação de unidades técnicas e administrativas, através da Unidade Executora do Programa (UEP).

O PDMI apresenta um componente que se refere à promoção de direitos e à prevenção das violências e da criminalidade em bairros carentes, com as populações jovens mais vulneráveis. O objetivo desse componente é a redução dos fatores de risco e o aumento dos de proteção, que afetam a incidência de crimes e violências, principalmente, em regiões de maior vulnerabilidade social. Nesse caso, a instância que responde pelas ações é a Unidade de Gestão de Programa de Prevenção à Violência (UGPPV). Essas ações devem ser pautadas na intersetorialidade, na transversalidade e na integração sistêmica com as políticas sociais, prezando pela promoção de direitos e prevenção das violências e da criminalidade.

Entre os anos de 2015 e 2016, foram desenvolvidos diferentes projetos vinculados a este componente: Fortalecimento Institucional, através da elaboração de um Plano Municipal de Segurança e desenvolvimento de proposta de um Sistema de Participação Social; Observatório de Segurança Cidadã; Núcleo de Justiça Comunitária e Promoção de Direitos Humanos; Oficinas de Esporte, Cultura e Lazer; Núcleo de Formação Integral em Comunicação Cidadã e Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. A construção da Política Municipal de Segurança do município de Novo Hamburgo, somada a articulação dos projetos realizados e o fortalecimento das agências de segurança do município, favoreceu a redução nas taxas de crimes violentos (latrocínios e homicídios) em 44%, entre os anos de 2014 e 2016, na cidade (NOVO HAMBURGO, 2017). Assim, em 2018, as ações voltam a acontecer e têm por objetivo auxiliar no desenvolvimento de uma política integrada de segurança pública no âmbito municipal. Nesta pesquisa, a entrada na escola ocorreu a partir do projeto ligado ao fortalecimento da EJA, intitulado de PAEJA.

2.2 Projeto de Apoio à Educação de Jovens e Adultos

A avaliação positiva da primeira edição do PAEJA faz com que esse retorne em 2018 e tenha um prazo de 12 meses para desenvolver ações com a comunidade escolar. O intuito é fortalecer o coletivo escolar da EJA – ensino fundamental, visando à ampliação do acesso e da permanência da/o educanda/o, à elevação de sua escolaridade e à qualificação das ações educativas que são oferecidas nas escolas. O projeto apresenta três eixos de atuação: acompanhamento do percurso de jovens e adultos vinculados às escolas atendidas, qualificação dos espaços

pedagógicos e de educação permanente, avaliação da experiência. A realização das ações nesses três eixos engloba uma articulação com a rede de proteção, acompanhamento de frequência, atividades pedagógicas e de formação, todas com o intento de gerar impacto na permanência na escola e no desenvolvimento do jovem em situação de vulnerabilidade social. Esse projeto é uma ação intersetorial entre Secretaria Municipal de Segurança Pública e Secretaria Municipal de Educação (SMED) e conta com a execução de uma empresa privada, escolhida a partir de uma licitação.

Retomando o componente, apontado no PDMI, promoção de direitos e prevenção das violências e da criminalidade em bairros carentes para as populações jovens mais vulneráveis, o projeto será desenvolvido em duas escolas localizadas nos bairros Canudos e Santo Afonso, que registram uma maior incidência de violência no município de Novo Hamburgo. O bairro Canudos é um dos mais populosos do Rio Grande do Sul, apresentando uma população aproximada de 64.627 habitantes, a qual representa 22% da população hamburguesa. Em relação à situação econômica, 27,3% recebe entre 1 e 2 salários mínimos. Quanto a equipamentos sociais, possui um pronto atendimento médico de unidade básica, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e duas Unidades de Regionais de Assistência Social (URAS).

O bairro Santo Afonso tem uma população de 23.000 novo hamburgueses, divididos em oito vilas. Possui como equipamentos sociais seis escolas municipais de ensino fundamental; duas escolas de ensino médio (uma estadual e uma municipal); um CRAS; uma Unidade Básica de Saúde (UBS), uma Sociedade de Assistência Social e Educacional (SASE); uma Praça da Juventude, entre outros projetos sociais e de prevenção às violências, associações e centros de apoio.

Nas duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) o PAEJA desenvolverá o #decolar, proposta de trabalho composta por formação de lideranças, palestras e oficinas relacionadas ao mercado de trabalho, formação continuada (professores e equipe diretiva), além de projetos de pesquisas que estão divididos em cinco eixos: audiovisual, cultura, tecnologia, sustentabilidade, corpo e movimento. O #decolar foi construído a partir de sondagens realizadas com educandos e professores nas duas escolas em que o projeto está sendo desenvolvido. Esse foi o primeiro passo para conhecer o público, seus interesses e

necessidades visando construir e desenvolver ações de forma participativa e horizontal.

A proposta da SMED para a EJA pretende que

As atividades e assuntos a serem abordados partem da escolha do coletivo e, portanto, se tornam mais interessantes, uma vez que proporcionam a troca de conhecimentos contextualizados. Além disso, a investigação empírica tem levado os/as educandos/as a buscarem respostas para os questionamentos e temas abordados em aula, sem que estes sejam finitos. Nesse sentido a pesquisa científica tem colaborado para a compreensão de dados conceituais significativos, a partir de estudos que se complementam na construção do conhecimento pela crítica e confronto de ideias. (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 27).

O projeto se propôs a articular essa proposição aos interesses da comunidade escolar, identificados a partir da sondagem realizada. Dessa forma, foram criados os cinco eixos em que os educandos e os professores se dividiram de acordo com seus interesses. Os grupos são compostos por alunos de diferentes etapas da EJA e por professores-referência que participarão da construção e elaboração do projeto de pesquisa de acordo com a temática escolhida durante os dois semestres de 2018.

O objetivo dessa atividade é que os educandos, em grande grupo, escolham um tema dentro do eixo escolhido para investigar e desenvolver um projeto de pesquisa que será apresentado ao final do ano para a comunidade escolar. Além de fazer com que os educandos sejam protagonistas na construção do conhecimento, o projeto tem por intenção realizar um trabalho interdisciplinar e proporcionar o diálogo entre os saberes específicos das áreas de conhecimento escolar e os temas de interesses dos educandos. Os encontros dos eixos ocorrem quinzenalmente e para aprofundar a pesquisa são oferecidas oficinas relacionadas às temáticas investigadas.

Para fortalecer os trabalhos dos professores nos eixos e em consonância com o termo de referência, está previsto nas ações do #decolar a qualificação das ações pedagógicas através da formação continuada dos professores e da equipe diretiva. Esse momento também foi pensado para debates e reflexões, além de fornecer subsídios para a prática no contexto da EJA. Os temas que apareceram na sondagem com os professores foram divididos em quatro eixos: Planejamento,

Mediação de Conflitos, Cidadania e Tecnologia. Esses encontros foram programados para acontecer uma vez por mês.

Além da compreensão da importância do ensino através da pesquisa e da qualificação das ações pedagógicas, o termo de referência, dialogando com a proposta da SMED para a EJA, propõe como um dos princípios norteadores do PAEJA “a potência da formação continuada de jovens e adultos, de modo a assegurar conexões com o mundo do trabalho e articular o processo de escolarização ao de formação ao longo da vida” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 31). Dessa forma, o #decolar organizou palestras que tratam da temática de acordo com os interesses expressados na sondagem inicial.

A SMED de Novo Hamburgo entende que

A qualificação, como princípio da EJA deposita, na modalidade, a intenção que as áreas da educação e do trabalho sejam contempladas de maneira integrada nos currículos, pois seus sujeitos, na maioria das vezes, possuem experiências capazes de potencializar as atividades laborais, atribuindo novos sentidos para a aprendizagem, pela compreensão dos processos que, no decorrer das atividades tácitas, não são promovidos ou alcançados. Este diferencial torna o espaço escolar propício a novas construções. (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 20-21).

Assim, as ações do PAEJA, visam fortalecer a proposta da EJA no município, abrindo espaços de diálogos entre a qualificação laboral e os conhecimentos construídos a partir dos saberes escolares específicos através de oficinas de empregabilidade.

Indo ao encontro da relação escola e a formação ao longo da vida, o #decolar também inclui formação de lideranças. A SMED compreende que a EJA em sua dimensão de escola cidadã deve compreender o sujeito em sua totalidade, para isto, entende que

a Formação ao Longo da Vida orienta o currículo da modalidade para a perspectiva da vida e do trabalho como intencionalidade numa dimensão que converge significados e ressignificados emergentes do trabalho e das relações sociais. (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 21).

Englobando o mundo do trabalho e as relações sociais, a formação de lideranças tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliem os educandos nas escolhas nas diferentes áreas da vida. Considerando

esse intuito, os encontros foram planejados para que os educandos sejam protagonistas de ações dentro da escola e que a partir dos conhecimentos construídos nesse contexto eles possam generalizá-los para outras situações das suas realidades.

2.3 EJA em Novo Hamburgo

A SMED tem como atribuição planejar, coordenar e implantar a política educacional de Novo Hamburgo. A SMED é responsável pela oferta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, contemplando suas diferentes modalidades, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os eixos principais da atuação são qualificar a gestão educacional, ampliar a oferta e revitalizar a estrutura física e investir em inovação, ciência e tecnologia.

Em 2018, a rede municipal de ensino ofertou a EJA nas seguintes instituições escolares: EMEF Arnaldo Grin, EMEF Elvira Brandi Grin, EMEF Salgado Filho, EMEF Eugênio Nelson Ritzel, EMEF Boa Saúde e EMEF João Baptista. Cabe destacar que, em consonância com o Decreto nº 5.840, de 2006, o município passou a oferecer cursos vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA FIC). O termo de cooperação foi firmado inicialmente com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, em 2010. Subsequentemente, com o IFSUL Campus Avançado Novo Hamburgo. Por meio desse novo termo de cooperação, foram ofertados dois cursos em 2016 e três cursos em 2018.

Neste ano, a EMEF Arnaldo Grin oportunizou os cursos de Promotor de Vendas e de Auxiliar em Operações de Logísticas. As atividades foram desenvolvidas a partir de convênio com a Associação de Bem-Estar da Criança e do Adolescente (ASBEM), organização da sociedade civil que oferece formação profissional para adolescentes, jovens e adultos. Na EMEF Eugênio Nelson e EMEF Senador Salgado Filho Ritzel foram ofertados os cursos de Operador de Fresadora com Comando Numérico Computadorizado e de Auxiliar em Operações de Logística, respectivamente. A política educacional do município em relação à EJA e ao PROEJA FIC está ancorada na concepção de educação permanente e articulada com as áreas da educação e do trabalho.

Em 2017, o número total de alunos matriculados na EJA no município foi 3.608. Desse total, 2.603 referem-se a faixa etária dos 14 aos 29 anos, sendo que 1.005 estão acima de 29 anos. Esse dado contempla as matrículas do primeiro e do segundo semestres. Os dados referentes ao exercício de 2018 ainda não estão disponíveis para análise.

MATRÍCULAS											
Educação Jovens e Adultos (EJA)											
1.37 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Especial e/ou EJA, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2017											
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Número de matrículas na EJA								
			Total	Faixa Etária							
				Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
Brasil			3.598.716	18.724	560.365	587.003	737.302	361.386	297.992	284.546	751.407
Sul	Rio Grande do Sul		162.159	208	37.378	31.135	37.307	16.224	11.192	9.519	19.196
Sul	Rio Grande do Sul	Novo Hamburgo	3.608	1	764	644	814	380	321	254	430

Tabela 1 - Matrículas na Educação de Jovens e adultos em 2017⁵

No entanto, mesmo não tendo esses números, podemos analisar o número de ingressos no primeiro semestre de 2018 na instituição escolar na qual foi realizada a presente pesquisa. Nesse período foram realizadas 173 matrículas, sendo 117 de alunos na faixa de 15 a 29 anos e 56 acima de 29 anos. Destes 117 matriculados, 79 encontram-se entre 15 e 17 anos.

⁵ Fonte: INEP

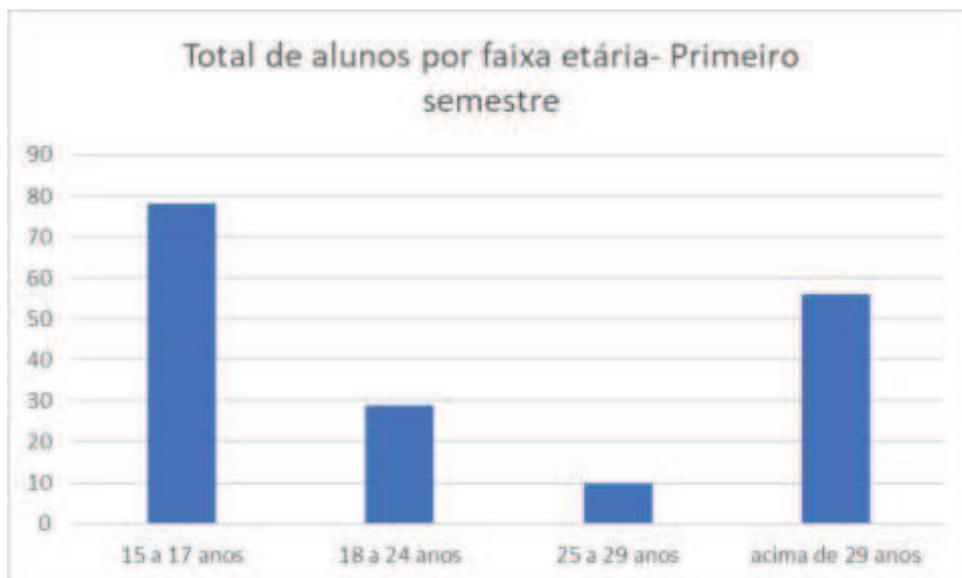


Gráfico 1- Matrículas por faixa etária⁶

O gráfico acima esboça a realidade dos bancos escolares da EJA, nos quais jovens, cada vez mais jovens, começam a frequentar a educação de jovens e adultos.

2.4 Políticas para a(s) juventude(s)

Parte-se da afirmação de que não há somente uma juventude, mas juventudes que se constituem em um conjunto diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade. A juventude por definição é uma construção social, uma produção de uma determinada sociedade, relacionada com formas de ver os jovens, inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, contexto histórico entre outras. Ressalta-se que o emprego do termo juventudes no plural, antes de patrocinar uma perspectiva fracionada, na qual aparecem modelos de jovens separados, sinaliza a existência de elementos comuns ao conjunto dos jovens. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p. 14).

Em 1985, no esforço de conceituar o que é juventude, a Assembleia Geral das Nações Unidas apresentou a seguinte definição: o jovem é o indivíduo que pertencente ao grupo populacional situado entre 15 e 24 anos. Esse conceito está sujeito a flexibilizações, visto que pode variar entre países e regiões, a exemplo do

⁶ Fonte: Documentos cedidos pela escola em que a pesquisa foi realizada.

que ocorre no Brasil. Em 2005, com o advento da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, ficou estipulado que a faixa que compreenderia esse público é a de 15 a 29 anos, levando-se em conta, entre outras questões, as dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

No entanto, a política pública especificamente voltada para a juventude ainda levaria quase dez anos para tramitar pelo Congresso Nacional. Aprovado em julho de 2013, o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) entrou em vigor em fevereiro de 2014.

Segundo a Política Nacional de Juventude, a juventude é uma condição social parametrizada por uma faixa etária que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre 15 e 29 anos. Nesse caso podem ser considerados jovens os “adolescentes – jovens (15-17 anos), os jovens – jovens (18-24 anos) e os jovens – adultos (25- 29 anos)”. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015).

O marco legal determina os direitos que o Estado brasileiro deve garantir e promover à população para as juventudes, norteando a criação de políticas públicas específicas. Cabe salientar que o Estatuto da Juventude não se sobrepõe ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Lei 8.069/90). Para jovens entre 15 e 18 anos, prevalecem as tutelas e proteções previstas no ECA, aplicando-se excepcionalmente às disposições nessa faixa etária (ou seja, apenas quando não ferir a legislação anterior). Ao todo, 11 direitos são contemplados pelo Estatuto da Juventude: alguns desses, como a educação, já estavam previstos na Constituição Federal de 1998:

- Direito à Diversidade e à Igualdade
- Direito ao Desporto e ao Lazer
- Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão
- Direito à Cultura
- Direito ao Território e à Mobilidade
- Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça
- Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil
- Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda
- Direito à Saúde
- Direito à Educação
- Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente

Na seção II, artigo 7º, Direito à Educação, está disposto o seguinte: *O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada* (BRASIL, 2013).

No 2º parágrafo do supracitado artigo consta que

É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica. (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, a EJA reforça sua função de direito e recebe os jovens que, por diferentes motivos, pararam de estudar e não conseguiram terminar a educação básica. Além desses jovens, a EJA tem recebido jovens, cada vez mais jovens, geralmente transferidos dos bancos escolares do dia, e que se encontram no grupo de defasagem idade-série. Esse aumento da presença de adolescentes e jovens, que por distintos motivos chegaram à EJA, tem sido nomeado de juvenilização da EJA.

2.5 EJA e sua juvenilização

A educação de jovens e adultos, historicamente, teve como público alvo pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria (LDB, Art. 37). O não acesso e a descontinuidade dos estudos, por muito tempo, estiveram ligados à população adulta, que retornava à escola onde havia a oferta de supletivo para o término dos estudos. Com a LDB, em 1996, a educação de jovens e adultos passa a integrar o sistema de ensino regular, não mais nomeado de supletivo, mas sendo compreendida como uma outra modalidade de ensino. Nesse momento, a idade mínima para o ingresso na EJA, ensino fundamental, passa de 18 para 15 anos. A partir dessa mudança, a presença de jovens, cada vez “mais jovem”, começou a crescer no cotidiano dessa modalidade (CARVALHO, 2017).

Esse processo é nomeado de juvenilização da EJA, considerando-se a mudança de perfil do público atendido, com turmas intergeracionais compostas crescentemente por alunos mais novos. Esse fenômeno é consideravelmente

marcado nas etapas que correspondem aos anos finais do ensino fundamental (CARVALHO, 2017). Ainda segundo Carvalho (2017):

A juvenilização nas turmas da EJA tem se justificado como consequência de problemas que vêm se apresentando ao longo do tempo na educação do país, como a evasão e a repetência; a necessidade de trabalho, onde a formação passa a ser secundarizada, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de buscar a certificação, ainda a dificuldade de acesso e a desmotivação para permanecer na escola e concluir os estudos dentre outros. (p. 100).

Como consequência da normatização do ingresso na EJA com 15 anos, o(a)s educando(a)s que vivenciam a situação de distorção idade/série vêm sendo transferidos para essa modalidade e, geralmente, sendo reconhecido e nomeado pelo “seu fracasso escolar”. Tal situação vem reforçada pela ordem neoliberal que põe o sujeito, nesse caso o jovem, como único responsável por seu sucesso ou fracasso (CARVALHO, 2017, p. 102). Como dificilmente se abre espaços para discussão nas escolas sobre as práticas e realidades do grupo de aluno que as frequentam, essa

tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Estes elementos evidenciam, ainda mais o despreparo para o atendimento educacional que possuem as escolas diante deste “novo” público. (CARVALHO, 2017, p. 101).

A ideia sobre jovem compartilhada no ambiente escolar ainda se encontra muito associada à fase de transição, do vir a ser. Como se o desenvolvimento fosse um processo linear, desconsiderando toda a complexidade e diversidade existente nesse grupo, o que faz com que vários autores trabalhem com o conceito de juventudes e compreensão para além do entendimento biológico, ou seja, como uma construção social (CARVALHO, 2017).

Essa compreensão se faz importante no contexto da EJA, visto que os jovens que frequentam esta modalidade estão inseridos em uma realidade adversa que geralmente promove situações de vulnerabilidade. As comunidades em que estão inseridos constantemente são reconhecidas por vivenciarem altos índices de violência, desigualdade social e residência em zonas periféricas. Poucas discussões sobre essa temática se desenvolvem com os professores e equipes diretivas, o que

contribui para a cristalização de um entendimento simplista, limitado e que estigmatiza as juventudes. Segundo Spósito, “Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola” (2005 apud DAYRELL, 2007, p. 1116).

Como citado anteriormente, muitos desses jovens vêm em busca de uma certificação para conseguir oportunidades de empregos menos precarizadas. Tal realidade acompanha essa parcela da população que frequenta a EJA e que, por vezes, tem seu campo de possibilidades limitado (DAYRELL, 2007).

3 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O método de pesquisa qualitativa foi adotado a partir do entendimento de que esse tipo de investigação possibilita desvelar o significado construído pelos sujeitos implicados no fenômeno. Ou seja, busca apreender as perspectivas dos participantes a respeito do objeto de estudo.

Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. No positivismo, eles foram considerados ou como óbvios ou não investigáveis. O enfoque fenomenológico privilegiou esta análise porque considerou que os significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio que alimentavam sua existência. Por isso, os investigadores dessa corrente aprofundaram, especialmente através da entrevista semi-estruturada e da observação livre (daqui os nomes da pesquisa qualitativa, de "entrevista aprofundada", de "observação qualitativa"), o estudo do que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos. Na busca do que estava aí, muitas vezes, invisível, os pesquisadores procuravam detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos. (TRIVINOS, 1987, p. 130).

Participaram da pesquisa quatro alunos com idades entre 15 e 18 anos, faixa etária adotada como recorte para o estudo, duas professoras e a vice-diretora da instituição escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com questionário contendo cinco questões. As entrevistas foram gravadas no mês de agosto de 2018, com a autorização dos participantes, e, posteriormente, foram transcritas para análise.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses e estão relacionados ao tema da pesquisa. Tais questionamentos dariam subsídios para novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos entrevistados.

Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos

importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVINOS, 1987, p. 146).

As falas dos entrevistados dialogam entre si, interligando-se em diferentes pontos. Essas retratam um pouco da trama em que a aprendizagem na EJA é percebida e construída. Para auxiliar no entendimento dos entrelaçamentos dessa trama⁷, serão utilizados dois conceitos-ferramenta: governamentalidade e in/exclusão.

Compreender o contexto em que a educação de jovens e adultos está inserida e a função que acaba desenvolvendo nele se faz importante para entender as percepções sobre aprendizagem nessa modalidade de ensino. Assim, o neoliberalismo é pano de fundo para essa tecitura. Como citado anteriormente, esse pode ser entendido como um conjunto de práticas que visam processos permanentes de ensino/aprendizagem e que as formas de vida estejam mais aptas aos princípios do “aprender por toda a vida”, ou seja, a população é seu objeto (LOPES, 2009).

Esse interesse na população é uma característica do Estado moderno, que age através de ações que atingem de forma distribuída e microscópica o tecido social, segundo Lopes e Fabris (2013), o que Veiga-Neto sugere ser chamado de governo, caracterizado pelos processos de condução das condutas dos sujeitos que compõe o “corpo múltiplo” chamado de população. O conjunto dessas ações de governo “somadas às ações de subjetivação”, o mesmo autor propõe que se chame de governamentalidade (LOPES; FABRIS, 2013, p. 39). Ou seja, a governamentalidade pode ser entendida

Como um instrumento dirigido para a gestão dos indivíduos, a governamentalidade está voltada para as individualidades na relação com a população. O objetivo é salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população. (LOPES, 2011, p. 9).

Dessa forma, a escola é um ambiente importante para que essas práticas ocorram, principalmente ao se pensar o público alvo da EJA, jovens e adultos que por diferentes motivos pararam de estudar ou trocaram de modalidade. Esses

⁷ Definição de trama: -sf- Tecido formado pelos entrelaçamentos de fios; tela; Espécie de rede cuja estrutura é formada por elementos que se cruzam e se interligam. (Dicionário Michaelis)

retornam a um espaço onde é possível capturá-los e modulá-los para não caírem fora do jogo neoliberal (LOPES, 2009; KRAEMER, 2017). E nesse jogo é importante que todos estejam incluídos, independente do gradiente de participação⁸ de cada um (LOPES; RECH, 2013).

E nesse jogo de diferentes gradientes de participação surge a expressão in/exclusão. Essa foi criada para

marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nós mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131).

Nessa expressão, as palavras inclusão e exclusão não são compreendidas como estando uma em oposição à outra, mas, sim, como apresentando uma permanente tensão e complementaridade entre si. Isso se faz presente também nas interações diárias, in/exclusão possibilita a compreensão da “dança” entre fazer ou não parte. Segundo Lopes e Fabris (2013),

In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10).

Dessa forma, a expressão in/exclusão desconstrói a inclusão ou a exclusão como algo fixo, pois, a todo momento, os sujeitos estão expostos a possibilidade de mudar de condição. Ao trazer essa leitura para o público atendido pela EJA, essa movimentação é constante, dentro e fora da escola, pois, geralmente, são pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou relacional. Muitos vivem situações de empregos precários, quando os têm, violência familiar, abandono, além

⁸ A expressão gradiente de participação foi utilizada para explicar que os níveis de participação na sociedade, mesmo que se diga democrática, são diferenciados e criados cotidianamente. Nesse caso, a palavra gradiente auxilia nessa compreensão e foi embasada no uso realizado por Lopes e Rech (2013) no texto *Inclusão, biopolítica e educação*.

da marginalização que foram sofrendo dentro do próprio sistema escolar. A aprendizagem nesse contexto pode ser entendida como uma forma de auxiliar esses sujeitos a permanecerem no jogo neoliberal anteriormente citado.

4 ACHADOS DA PESQUISA

As entrevistas trouxeram insumos que dialogaram entre si. Esse diálogo possibilitou uma análise baseada em três blocos de sentidos: aprendizagem e suas relações, a EJA como espaço de passagem e a EJA como possibilidade de futuro. A temática da aprendizagem tem como plano de fundo o impacto da ótica neoliberal e suas ações a partir de práticas de governo. Como o novo (novo) jovem da EJA é atravessado nesse contexto em suas aprendizagens?

4.1 Aprendizagem e suas relações

Através da vivência intensificada nas tramas relacionais de uma escola, as falas que ecoavam pelos corredores e salas (de aula e dos professores) pareciam colocar em dúvida a aprendizagem naquele espaço ou a “capacidade” dos alunos aprenderem. Sendo a escola um espaço destinado ao ensino e à aprendizagem, tal constatação se mostrou arbitrária e, com isso, fez surgir o questionamento sobre o que se entendia por aprendizagem naquele contexto.

Os entrevistados, em sua maioria, quando perguntados sobre o que entendiam por aprendizagem ou aprendizagens vincularam-na a um processo de aquisição:

“Eu acho que aprendizagem ela é tudo aquilo que tu consegue absorver pra ti que tu não sabia ainda, né?” (L.H.N.- 18 anos)

“Eu acho que..... qualquer coisa que ele adquiri de conhecimento novo eu entendo como aprendizagem, qualquer conhecimento novo que ele adquira”.
(Professora de matemática)

“Aprendizagem... Ah... a forma como o aluno adquiri o conhecimento, né?”
(Professora de articulação de saberes)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Ou seja, a aprendizagem é percebida como algo que é externo e vai compondo um somatório de “elementos” dos quais o sujeito não tinha posse e passa a ter. Essa questão vincula-se ao que já foi problematizado por Biesta (2013) quando ele diz que o crescente enfoque na linguagem da aprendizagem a coloca

como uma responsabilidade individual e ligada mais à aquisição do que à construção de conhecimento. De certa forma, essa compreensão reforça a ideia de fracasso pessoal quando a aprendizagem não transcorre o caminho oficialmente pré-estabelecido.

“bom, eles têm uma, acho que eles vêm tão defasados, eles vêm tão cheios de, como é que eu vou te dizer, fracassos né?” (Professora de matemática)

“pelo que, pelo que os alunos que a gente tem assim, a gente conversa, então tem uma sequela muito grande, né? então, essa sequela a gente não vai conseguir sanar aqui nunca.” (Gestora)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

O fracasso escolar aparece, nas falas de professores e gestores, como sendo sempre dos educandos, esses são culpabilizados por não “adquirirem” os conhecimentos que são “passados”, que, em grande parte, são compreendidos como os conteúdos das disciplinas escolares: matemática, português, geografia... Porém, os entrevistados afirmam que a aprendizagem na EJA não se limita aos conteúdos e que podem passar por outras experiências como as trocas nas relações com os colegas e as saídas:

“Bom, eu aprendo várias coisas aqui, an, eu as..., conversando com os meus colegas eu posso saber um pouco da história deles, eu posso aprender uma coisas que eu não sabia, eu também posso ensinar muitas coisas que eu sei pra eles e um.., e é isso, entendeu? É isso que a escola nos dá, ela joga conhecimento assim a qualquer momento pra nós, é só a gente prestar atenção, entendeu?... Não só em sala de aula, em qualquer momento, chegando aqui tu já pode perceber que tu já adquire um conhecimento tu vê aquelas pessoas conversando, entendeu?” (L. K. C - 15 anos)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Mesmo ao trazer uma forma mais dinâmica de aprendizagem, que passa pelas relações informais, a ideia que permanece é a de transmissão e aquisição de conhecimento, contrariando o proposto por Biesta (2013), como uma resposta ao novo, o próprio descobrir-se como sujeito no mundo. É como um processo de

criação, relacional, mas único, e não como algo que é passado para ser reproduzido. É fundamental que o sujeito da EJa seja visto e se veja como capaz de produzir conhecimento e não apenas de reproduzi-lo. A escola precisa ser um espaço de criação e não apenas de reprodução, especialmente para jovens e adultos. Outro ponto importante que o educando apresenta nessa fala é sobre a função social da escola, o quanto essa pode ser um espaço para trocas e fortalecimentos de vínculos. Esse fato é corroborado pela fala de uma das gestoras:

“Então eu acho.. é essa aprendizagem que eles vão levar... criar esse vínculo de coleguismo.. ó, não viu o exemplo hoje os alunos que voltaram, acabam, né? as vezes ah é chato, é isso, é aquilo, as vezes faltam, é isso, é aquilo, mas depois vão se dar conta, que esse espaço era de conhecimento, só que de outra forma....”
(Gestora).

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

A escola não deve esquecer-se da sua função social, mas é importante que esta não se sobreponha a função de ensino. Dentro da lógica de uma sociedade da aprendizagem, a função da escola passa por um “borramento”. Se hoje se preza pela aprendizagem contínua, flexível e autônoma, qual seria a função da escola nesse contexto do sujeito aprendente? (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009). Enzweiler (2017) aponta que a escola apresenta “um elemento básico que a diferencia socialmente de outros espaços e posições: a condução pedagógica intencional” (p. 33). A escola considerada como um espaço caracterizado pela prática do ensino, reconhecendo o papel do professor, ao proporcionar espaços em que os saberes específicos estejam vinculados ao contexto em que os educandos estão inseridos, auxiliando em suas leituras de mundo e se reconhecendo como parte dele (BIESTA, 2013; ENZWEILER, 2017; LOUREIRO, 2017).

Quando os entrevistados foram perguntados sobre as relações entre o que aprendem na escola e as necessidades das suas vidas ou experiências fora da escola, três, de quatro dos educandos, relataram relações diretas, de ordem prática, da matemática com alguma ação do seu dia a dia:

“Sim, justamente. Eu trabalho como conferente, né? Em um atacado aqui perto. E justamente, a gente tem que contar muitas coisas, muitas vezes eu pegava a

calculadora, coisa que eu não pego mais agora, né? Eu já tenho, já sei uma forma mais rápida e simples, entendeu? Simplificar uma conta, e assim aligeira o meu serviço, né? Eu consigo produzir mais, entendeu?” (L. H. N- 18 anos)

Sim né? quando tu vai no mercado, por exemplo né, no mercado é uma coisa que tu tem que conferir bem, e a matemática serve pra isso.... (S. G. S. S – 16 anos)

“matemática é tudo né? Isso a própria professora já me disse, que matemática é tudo... Em qualquer momento tu tá... tu tem que fazer uma conta, tu tem que pensar, por exemplo, mesmo eu vindo aqui, ahh eu vou tomar banho tal hora para chegar lá tal hora, isso foi uma matemática, pensei na conta pra fazer aquilo. Ah, eu tenho que pegar o ônibus tal hora pra chegar lá tal hora, em qualquer momento vai ter uma coisa da escola que tu vai usar no dia-a-dia, entendeu?” (L. K. C.- 15 anos)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

A professora de matemática acredita que algumas coisas sejam mais fáceis de os alunos fazerem relações, pois são concretas, mas quanto mais abstrato o assunto, torna-se mais difícil estabelecer relações.

“E essas coisas assim do dia-a-dia tu consegue porque não é tão abstrato... Aí quando chega no EJA 5, aí é muita álgebra. É muita, é muito abstrato. E daí tu tem um pouco mais de dificuldade. Eu tenho muita dificuldade quando chega no EJA 5 e 6, porque o conteúdo não é tão, ..., tão claro assim, ele é, ele é muito abstrato” (Professora de Matemática)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Quando perguntadas se os educandos mais jovens conseguiram fazer relações entre o que veem na escola e suas experiências extramuros escolares, as falas da vice-diretora e da professora de matemática reforçam a responsabilidade dos alunos nas dificuldades.

“Eu acho que os jovens, para os jovens, é um pouco mais complicado.... Eles não conseguem fazer o link com o que eles estão vendo aqui com o que eles vão precisar lá fora.” (Professora de Matemática)

“Depende a... os jovens que a gente fala. Digamos que esse ainda de 15, 16.. eu acho que ainda não. Que eles não tem essa noção.” (Gestora)

Fonte: Acervo da Pesquisadora – 2018.2

Essa não relação ou relação mais concreta pode estar atrelada à função da escola nessa compreensão de sociedade de aprendizagem, em que a instituição pode ser entendida como um espaço de certificação e de recurso utilitário. Compreendendo a aprendizagem, nesse contexto, como aquisição, com pouca ou nenhuma relação com o contexto em que os educandos estão inseridos, o que favorece a reprodução, não abstração e/ou não reflexão. É preciso considerar que essa realidade não é uma exclusividade da modalidade EJA, mas que se apresenta mais evidente em função da sua organização e dinâmica.

4.2 EJA como espaço de passagem

A organização temporal da modalidade EJA é de um semestre para cada ano, com exceção da etapa I que é anual e corresponde do primeiro ao terceiro ano. Como tem por objetivo inicial possibilitar o acesso aos estudos a quem não o teve na idade própria, o tempo é reduzido. Oliveira (2007) identifica os sujeitos frequentadores da EJA como uma massa excluída, os estranhos. Atualmente essa massa tem sido composta em sua maioria por jovens que se encontram entre 15 e 29 anos. Na escola em que a pesquisa foi realizada, dos 173 alunos matriculados no primeiro semestre, 117 pertenciam a essa faixa etária.

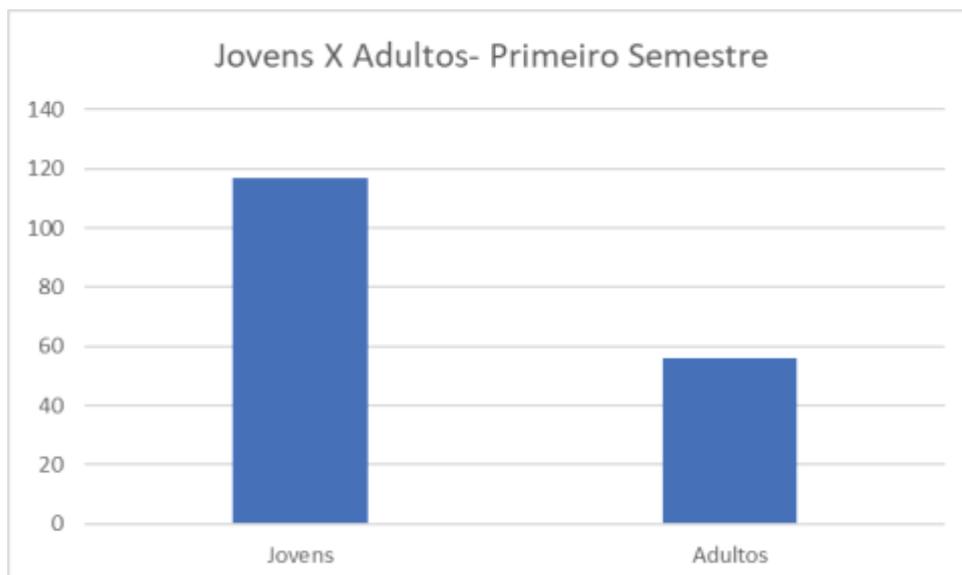


Gráfico 2 - Matrículas de jovens e adultos no primeiro semestre⁹.

A convivência diária torna possível conhecer um pouco das razões que fazem com que jovens tão jovens buscassem a EJA. Alguns foram motivados por reprovações contínuas, outros por problemas familiares, trabalho e faltas. Dessas conversas informais e desses números reais, surge o questionamento sobre o mecanismo que tem afastado os educandos jovens do dia e os aproximados da noite-EJA. Essa é uma questão que se encontra além deste trabalho, mas uma revisita à estrutura e aos propósitos escolares se faz importante. Segundo Carvalho (2017)

a EJA tem funcionado como “válvula de escape” para solucionar questões e problemas presentes nas instituições de ensino e, a escola, em muitos casos, desloca os alunos em situação de defasagem para o ensino noturno, para livrar-se dos problemas que não conseguiu solucionar no ensino regular, o que certamente não resolverá, apenas aumentará o contingente de jovens excluídos de um processo educativo. (p. 102).

Considerando a juvenilização da EJA, esse acesso na idade considerada própria e o tempo reduzido apresentam outros significados. A parcela de jovens com maior número de matrículas na EJA, do ensino fundamental da escola em que a pesquisa foi realizada, está concentrada entre os 15 e 17 anos, totalizando 78 educandos. A massa excluída tem rejuvenescido e com isso a EJA vem recebendo

⁹ Documentos cedidos pela escola em que a pesquisa foi realizada.

um público que não era seu alvo e não se encontra preparada para recebê-lo (CARVALHO, 2017).

As alterações que vem ocorrendo na composição dos bancos da EJA despertaram o interesse em compreender como alguns atores desse cenário viam as aprendizagens nessa modalidade. Quatro, de sete entrevistados, descreveram a aprendizagem como fraca e que se aprendia apenas o básico.

“o necessário, ele te ensina o básico de tudo, entendeu? que o EJA tipo é umm, um ponto de vista dele é ensinar o básico do que tu, aprende, aprenderia, tipo conforme o tempo de uma série. Tipo, tu aprende, numa série tu vai aprender bastante, mas na EJA tu aprende o básico da inteligência, como se diz é..” (A. W. – 17 anos)

“... é muito pouco o que a gente consegue aprender na... na verdade, né? Então, como é que vou te dizer assim.... muito menos do que eu gostaria, entendeu? De aprender aqui, né?” (L. H. N. – 18 anos)

“aqui um acolhimento e aí eles conseguem ann realmente obter uma aprendizagem mesmo que talvez não, não tão completa quanto no ensino regular...” (Professora de matemática)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

O básico aparece como um impacto do tempo diferente de organização dos anos escolares na modalidade EJA:

“É que o que eu vou te dizer, como o tempo da EJA é menor, né? O que que acontece, eu acho que a gente tem que enxugar tudo e ver só aquilo que, que, seria o mais importante, então acaba que a aprendizagem ela fica, fica mais, como que vou te dizer mais restrita não seria restrita a palavra, seria enxugado mesmo, fica tudo mais enxugado porque é realmente assim que possa dar um significado para eles, que seja o básico, mas o necessário, entendeu?” (Professora de Matemática)

“... que o EJA é um tempo muito curto, é um enxugo, né? Então a gente não tem... o tempo necessário para aprender o necessário, né? Mas, aprendendo... aprendendo.... tudo o que a gente aprende é melhor né? É melhor pra nós, então

essa é minha visão de aprendizagem aqui dentro, né?... Eu acho que podia ter mais, mas não tem...” (L. H. N- 18 anos)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Menos tempo, menos aprendizagem. Há quem nomeie a estadia na EJA como uma passagem:

“Olha, sinceramente eu vejo assim, fraco, bem fraco assim. Né? que não, não vejo assim como uma aprendizagem, né? Eu vejo como uma passagem.” (Gestora)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Uma passagem sem aprendizagem? Consultou-se o dicionário para buscar definições de passagem. Algumas encontradas foram:

s.f.. Ato ou efeito de passar(-se); Local por onde se passa; passadouro; Conexão externa ou interna entre duas construções; Aquilo que possibilita a ligação ou comunicação entre duas ou mais coisas; caminho; Transição de uma condição ou situação a outra. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2018).

A definição começa com uma ideia de ação, em seguida, passa para caminho e aos poucos passa a de conexão ou possível mudança quando se utiliza comunicação e transição para se caracterizar passagem. Na fala, a entrevistada relata que não identifica aprendizagem na EJA. Resgatando Biesta (2013), a aprendizagem pode ser entendida como uma criação, o que impactaria diretamente nos sujeitos envolvidos na relação de aprendizagem. Dessa forma, poderíamos compreender a palavra passagem, na fala, como um passadouro, pois qualquer tipo de transformação é desconsiderada ao não se identificar aprendizagem na passagem. A única transição identificada pela passagem na escola é a possibilidade de acessar um emprego. Dessa forma, a EJA poderia ser entendida como um espaço de certificação para o passo seguinte: o mercado de trabalho.

4.3 EJA como possibilidade de futuro

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11).

No Parecer 11/2000, a EJA é apresentada com três funções que podem ser lidas como a correção de uma dívida social ao proporcionar aos sujeitos, que por diferentes motivos não conseguiram acessar a escola e/ou concluir sua caminhada, a possibilidade de retornar aos estudos. Segundo Carvalho (2017), “as três funções apresentadas no parecer destacam a reparação no sentido de restauração de um direito negado, a de equalização para maior igualdade de acesso e permanência e, por último, a qualificação que corresponde à necessidade de atualização e aprendizagens contínuas” (p. 39, grifo nosso).

É possível destacar que embora se vise uma reparação, a legislação da EJA traz arraigada em si a produção de mão de obra quando se referencia à capacitação para o mundo do trabalho. E com isso, corre-se o risco de que esse espaço-tempo da EJA seja reconhecido como um espaço de certificação para o (re)ingresso no mercado de trabalho.

“...A ideia deles é vir, e conseguir esse diploma. Pra nós a questão de trabalhar, de preparar ele, no sentido do mercado de trabalho, eu acredito que seja o mais importante, é.. porque é o quê, é o objetivo deles... Muitos a gente sabe que nem vão cursar o ensino médio, né?” (Professora de articulação de saberes)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Considerando a população jovem presente na EJA, a qual costuma caracterizar-se por jovens de classes populares com vivências escolares marcadas pela frustração, desigualdade e injustiças, frequentar a EJA, em seu retorno ou como troca de modalidade, pode funcionar como “mecanismos de mobilidade social ou certificações que possibilitem avanços acadêmicos e, principalmente, econômicos” (CARVALHO, 2017, p. 109).

Dessa forma, a “passagem” por tal modalidade pode ser considerada como um caminho que vai impactar na conquista de uma oportunidade de trabalho e possibilidade de melhoria nas condições familiares. Segundo Carvalho (2017),

Convém destacar que a relação trabalho e educação, para os jovens de classe popular, tem um significado muito determinante, em razão da priorização do trabalho para garantir a sua sobrevivência e de sua família. A educação situa-se, portanto, em segundo plano, a busca pela escola, pelo conhecimento formal, é compreendida como uma forma de atender aos requerimentos de formação exigidos por um mercado de trabalho em constante mutação, decorrentes dos processos de inovações tecnológicas e de reestruturação produtivas. (p. 107).

Na fala de um dos alunos, podem-se observar os estudos como possibilidade de construção de uma situação diferente, de melhores condições financeiras.

E ela (companheira) falou pra mim ó, a gente vai... a gente vai crescer junto... a gente vai.... Só que pra isso tu precisa estudar, entendeu? e daí, ela foi, coisinhas que ela foi colocando, que foi entrando aos poucos na minha cabeça, né? tanto pela família que tem muitos formados né? E ganham bem, né? (L. H. N- 18 anos)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Pode-se perceber a compreensão dos estudos como uma possibilidade de participar do mercado de trabalho em condições de buscar um melhor retorno financeiro. Ou seja, a escola apresenta-se como uma possibilidade de entrar com mais chances no jogo do mercado. Segundo Oliveira (2007)

A proposta de um currículo para a educação de jovens e adultos vem ao encontro, entre outros fatos, da necessidade de ordenar, regular e normalizar essa parcela da população que é chamada por Bauman de “exército de reserva de mão- de- obra”. O autor explica que as pessoas que não estão sendo úteis para a sociedade e não pertencem a um padrão de vida apresentado como normal pelas dinâmicas de consumo, têm sido enquadradas como “fora”¹⁰. (p. 70-71).

¹⁰ Oliveira (2007) utiliza a definição de Bauman para o termo “fora”, para demonstrar que o estar fora é uma anomalia que precisa ser curada, refere-se àqueles que estão “temporariamente” incapazes de produzir e consumir. Os sujeitos que assim se encontram precisam ser “reciclados”, de acordo com a necessidade da sociedade, para voltarem ao jogo do mercado e participarem das dinâmicas de consumo.

Para “entrar”, tentar fazer parte, faz-se importante conseguir corresponder ao mínimo de expectativas que se têm dos participantes do jogo. Dentro desse contexto, a escola passa a ser um espaço de captura e modulações de sujeitos que não puderam participar desse processo anteriormente. Uma das aprendizagens na EJA, citadas pelos participantes, é o comportamento, a forma de se “portar”:

“Então, a forma de se portar e de se relacionar com as pessoas foi uma das coisas que eu aprendi dentro da escola.” (A. W.-17 anos)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

“... pode auxiliar assim na questão de uma postura, né? de saber como a gente ensina a questão de se posicionar, né? A questão, por isso que eu falei quando nós criamos os líderes, né? Que a gente aprende, né? Aprende a se posicionar, aprende... na verdade então eu acho que isso é uma coisa que eles vão levar pro resto da vida, né? Então...né? E isso envolve o mercado de trabalho e envolve também, né, as relações, né?” (Gestora)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2018.2

Esta função da escola vai ao encontro do que declara Oliveira (2007),

Esse grupo deverá ser encaminhado a um local onde possam investir sobre seus corpos (e suas almas) de modo a reciclá-los de acordo com as necessidades apresentadas pela sociedade. As pessoas que estão do lado de fora “devem ser colocadas e mantidas em forma de um modo que lhes permita retornar ao serviço ativo na primeira oportunidade”. (p. 70-71).

Assim, uma das leituras possíveis da função da escola na oferta da EJA se dá pela modelação de comportamentos, certificação e preparação para a entrada no jogo do mercado de trabalho. Ainda que a EJA seja uma forma de os jovens concluírem o ensino fundamental ou médio, ao longo da pesquisa questionamos quais são os espaços reais de mobilidade econômica e social desses sujeitos. Esse questionamento parte das percepções dos entrevistados em relação à aprendizagem na EJA,

5 ALINHAVANDO ...

(...) considerando a abordagem neoliberal, é possível afirmar que na contemporaneidade a arte de governar é constituída por práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar. Na economia de governo que busca a obtenção de maiores resultados a partir de investimentos mínimos (Foucault, 2008⁹), é possível ver a ampla participação de todos em todos os espaços sociais, econômicos, educacionais, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 29).

Na lógica neoliberal, estar dentro do jogo significa conseguir responder e participar, mesmo que em diferentes gradientes, do movimento econômico, assim como ser conhecido por meio de ações de governo. A escola, dentro dessa lógica, torna-se um espaço útil para disciplinar, conhecer e controlar a população (LOPES; FABRIS, 2013). Dessa forma, é o lugar propício para que os sujeitos sejam capturados pela governamentalidade do Estado. Vale retomar que, segundo Veiga-Neto (2002, *apud* LOPES; FABRIS, 2013, p. 23), governamentalidade pode ser compreendida como “o conjunto de ações de governo somadas às ações de subjetivação”.

Desse modo, a EJA pode ser compreendida como o espaço capaz de capturar os sujeitos que, por diferentes motivos, não completaram seu ciclo escolar e, assim, incluí-los no jogo. Para além da participação na economia, o jogo necessita de sujeitos adequados ao sistema, modulação que passa pelas condutas. Segundo Kraemer (2017, p. 63), “a escola moderna, como uma das instituições de modulação das condutas, tem em sua gênese a prevalência de correção dos comportamentos, de formação de caráter e de governo do sujeito”. Postura, “forma de se portar”, de se posicionar foram citadas pelos entrevistados como uma das aprendizagens proporcionada pela escola e que auxilia na conquista do primeiro emprego ou de um emprego melhor.

É como se aqueles que tiveram sua captura adiada pelo movimento da abordagem neoliberal retornem ao espaço escolar para serem “restaurados”, adaptados e adequados a darem as respostas necessárias para entrarem e se manterem no jogo criado por essa lógica. Os jovens, público que tem sido maioria na EJA, tem entrado cada vez mais jovem nessa modalidade. Ou seja, essa modulação de conduta tem ocorrido no jovem adolescente, o que podemos compreender como

um processo de adoleScER na EJA. Assim, a EJA torna-se um espaço de captura e modulação de jovens adolescentes que estiveram “desviantes e inadequados” aos bancos escolares do dia e chegam à noite como uma oportunidade de se adequarem ao sistema. Aprendem a forma de se apresentar e se portar diante da possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Essas modulações perpassam o desenvolvimento dos educandos jovens, cada vez mais jovens, matriculados na EJA. Nessa sociedade da aprendizagem questiona-se que posições esses educandos podem conquistar quando uma das aprendizagens reconhecidas nos bancos escolares da EJA é a forma como devem se portar, pensando principalmente no mercado de trabalho. Será que essas posições são de acesso livre a todos ou pré-determinadas para aqueles que não terminaram o ensino fundamental no período indicado? E, qual seria a melhor forma de se portar no mercado de trabalho pós-moderno? Dentro dessa lógica neoliberal, a aprendizagem pode ser compreendida como um movimento contínuo de aprender a aprender, pois a corrida pela aprendizagem é constante e permanecer no jogo é necessário e as regras desse jogo são dadas por esta lógica, portar-se também pode ser lido como adequar-se. Para isso, saber como se portar pode garantir essa permanência e a EJA pode ser compreendida nesse processo como reduto de modulações de sujeitos, principalmente dos jovens.

Além de modulações, nas entrevistas realizadas, as aprendizagens identificadas na escola aparecem como de ordem práticas e com poucas abstrações. Essa situação pode ser um reflexo da compreensão da aprendizagem como uma aquisição, o que proporciona uma forma mais utilitarista de se relacionar com o que é construído na escola para a EJA. Segundo Lopes e Fabris (2013), o aprendiz, por toda a vida, necessita aprender a ser empresário de si e estar em busca de novos desafios. Porém, quando se trata de uma população que se encontra em situação de vulnerabilidade social, quais são os desafios a serem enfrentados além dos já vividos rotineiramente? A mobilidade econômica e social pretendida pelos educandos da EJA torna-se possível quando o entendimento sobre aprendizagem, principalmente pela escola, é de algo individual, como aquisição, e utilitarista? Isso traz para o sujeito toda a responsabilidade sobre os seus sucessos ou insucessos no seu processo escolar e conseqüentemente a justificativa de sua posição econômico-social.

Abordar a relação entre educação e trabalho na escola vai além do treinamento de empregáveis, como sugere Arroyo (2013). Ao reduzir-se a essa preparação, a escola coloca em risco o espaço que tem para discutir sobre trabalho e cidadania, podendo ir além do desenvolvimento de competências e habilidades mínimas para tornar o educando apto para o mercado. Ao se pensar no público da EJA e se reduzir essa discussão à relação escolarização/empregabilidade, tende-se a ocultar “os reais determinantes sociais e políticos da pobreza e do desemprego estruturais” (p. 106) e a confirmar o espaço dos seus educandos em trabalhos informais e desqualificados, subempregos. Torna-se necessário articular o conhecimento trazido pelo estudante com uma discussão mais ampla sobre trabalho, indo além de sua mercantilização e possibilitando a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas. (Arroyo, 2013).

Ao compreenderem a EJA como passagem, essa pode ser tomada como um espaço de certificação, além de contribuir para o processo de in/exclusão de seus educandos. Estar na escola não é garantia de inclusão e circulação nos diferentes espaços da sociedade, nem mesmo dentro da própria EJA. Quando a função social da escola se sobrepõe a aprendizagem – função dos saberes –, o retorno aos bancos escolares para ganhar um certificado almejando possibilidades no mercado de trabalho encaminha-se para um lugar de incertezas. Segundo Lopes e Fabris (2013),

Todos estão incluídos e ninguém está seguro. Isso significa que todos estão no jogo do neoliberalismo, portanto podem de um momento para o outro ocupar posições variadas dentro do gradiente disponível de inclusão, entendida aqui nos limites do estar junto e da integração. (p. 65).

A EJA, como espaço de inclusão dos sujeitos que, por diferentes motivos, não conseguiram terminar o ensino fundamental dentro do período compreendido como esperado, pode ser limitadora quando se faz uma ligação direta entre certificação e trabalho e também quando as aprendizagens dificilmente se articulam com a vida extramuros da escola, limitando a leitura de mundo e corroborando para a percepção da EJA como apenas um espaço de passagem. Dessa forma, o processo de in/exclusão permeia com intensidade a vida dos educandos da EJA, principalmente quando olhamos para jovens já estigmatizados pelas vivências de

fracassos escolares, pela marginalização e criminalização quando saem da EJA portando um certificado que talvez não corresponda às aprendizagens condizentes com as do ensino fundamental.

É comum escutar pelos corredores da escola que esses educandos encontrarão dificuldades caso tenham interesse em continuar os estudos. Em relação às funções/cargos que possam disputar no mercado de trabalho também há um pensamento limitador sobre as oportunidades de trabalho, como no comércio local, em mercados, na construção civil e em trabalhos domésticos. Finalizamos a experiência de desenvolvimento desta pesquisa de conclusão de curso com vários questionamentos sobre o tema pesquisado, sendo um deles: os jovens da EJA possuem um lugar pré-determinado para ocupar ao sair dessa modalidade de ensino? Assim, podemos considerar que estes jovens vivenciam a in/exclusão, pois

embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar... (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74).

As falas dos entrevistados apresentam a aprendizagem na EJA como um resumo: a representante da equipe diretiva nomeia a EJA como uma passagem, as falas nos corredores da escola – professores e gestores – dão conta de que os educandos que frequentam a EJA encontrarão dificuldades nos seus próximos passos escolares e que para muitos a formatura na última etapa do fundamental será a única vivenciada e/ou que os empregos tendem a ficar nas áreas e regiões de costume. Ou seja, momentaneamente, os educandos estão incluídos no sistema, mas sua exclusão fica mais próxima quando ocorre o término da etapa VI. Não podemos esquecer das exclusões cotidianas vividas fora da escola, cuja participação no jogo neoliberal limita e exclui.

O PAEJA tem como intuito a permanência e progressão do jovem nos bancos escolares. Sua proposta de atrelar pesquisa e práticas, através de temas e oficinas que compõem os eixos temáticos selecionados a partir dos interesses dos educandos, visa justamente articular os conhecimentos escolares à vida, às necessidades e aos saberes dos jovens. Porém, o projeto ainda reforça a escolarização/empregabilidade com oficinas que trazem a construção de currículo e

maneiras de se portar em entrevistas de emprego, sem proporcionar uma reflexão para além da disputa da vaga, sem pensar no contexto em que se está inserido, o que acaba por reforçar os espaços ocupados pelos educandos da EJA.

A realização deste trabalho nos possibilitou observar o quanto a percepção da aprendizagem na educação de jovens e adultos está entrelaçada com a lógica neoliberal e o quanto acaba por reforçar o espaço da escola como produtor de in/exclusões. Ao se notar a grande proporção de jovens na EJA, em comparação aos adultos, cada vez mais jovens, adolescentes, não é difícil questionarmos sobre o papel dessa aprendizagem na constituição desse adolescente. O adoleScER permeado por modulações comportamentais que vinculam o educando em situação de vulnerabilidade social a um local predeterminado.

A percepção dos entrevistados sobre aprendizagem corrobora o entendimento de que essa é um processo de aquisição de algo que será utilitário. As reflexões praticamente não aparecem, ao ponto de que a concretude do superficial se faz presente. A leitura realizada a partir dos dados coletados nas entrevistas abre espaço para a discussão e ampliação das aprendizagens na EJA, especialmente aquelas que possibilitem ao educando criar conhecimento a partir de sua vivência e compreensão, fortalecendo sua presença singular no mundo. A aprendizagem é um eterno vir a ser, pois é descoberta, criação, resposta singular. Assim, é importante que pensemos sobre essa temática na EJA para que o vir a ser não permaneça predeterminado pelo jogo do mercado.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer**: Juventudes no Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-25, 01 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/16496-1442-5-30.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

ARNOLD, Delci Kenebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem**: O estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://novo.more.ufsc.br/tese_dissert/insere_tese_dissert>. Acesso em: 27 mar. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

_____. Quando os educandos são reduzidos a empregáveis a docência transforma-se em treinamento. In: **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 102-109.

_____. Trajetórias escolares no olhar dos educandos. In: **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 5. p. 93-109.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 206 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação**: LDB. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 542 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13632, de 06 de março de 2018. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <<http://tedeabc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/2195>>. Acesso em: 27 maio 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes?: Reflexões em torno da socialização Juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 2. p. 33-51.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168789/001047466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/765/390>>. Acesso em: maio 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Prefácio Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 07-15.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão Biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.210-219, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LOUREIRO, Carine Bueira. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 8. p. 169-188.

MELHORAMENTOS, Editora. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

NOVO HAMBURGO. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL INTEGRADO. **Termos de referência**: contratação de pessoa jurídica para execução das atividades do projeto de apoio à educação de jovens e adultos- PAEJA. Novo Hamburgo, 2017.

OLIVEIRA, Sandra de. **Aprender por toda a vida**: tramas de efeito na educação de jovens e adultos. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/765/390>>. Acesso em: maio 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 160 p.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, Porto Alegre, v. 20, p. 121-135, 2011. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS EDUCANDOS

1. O que você entende por aprendizagem ou aprendizagens? Como a(s) vê na EJA?
2. Como jovem, que aprendizagens você considera importantes no espaço da EJA?
3. Você identifica diferenças entre aprendizagens escolares e não escolares? Quais?
4. No que acredita que as aprendizagens proporcionadas pela escola podem te auxiliar?
5. Você consegue fazer relações entre o que aprende na escola e as necessidades da sua vida? Exemplo.

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM PROFESSORES E REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA

1. O que você entende por aprendizagem ou aprendizagens? Como a(s) vê na EJA?
2. Considerando os jovens, que são o maior público hoje da EJA na escola, que aprendizagens considera importante no espaço da EJA?
3. Você identifica diferenças entre aprendizagens escolares e não escolares? Quais?
4. No que acredita que as aprendizagens proporcionadas pela escola podem auxiliar os alunos jovens?
5. Você acredita que os alunos jovens conseguem fazer relação entre o que aprendem na escola e as necessidades das suas vidas? Por quê? Exemplo.

ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)


UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, Adriane Maria Jacinto de Araújo, portador (a) do RG nº 1051761581, residente na Rua Doutor Simões Lopes, 277, na cidade de Novo Hamburgo, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

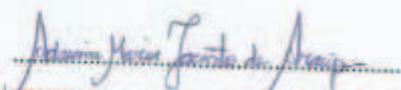
A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderei entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 22 de agosto de 2018.

Assinaturas:



Entrevistado(a) ou Responsável Legal



Francini Valgás de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa



Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira
Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, Alano de Moura Leite, portador (a) do RG nº 512949426, residente na Rua Humoridade, na cidade de Nova Hamburgo, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderei entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 15 de agosto de 2018.

Assinaturas:

Daniela de Muro

Entrevistado(a) ou Responsável Legal

Souza

Francini Valgas de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

Sandra Oliveira

Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira

Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, ANGELA MARIA DE MOURA, portador (a) do RG nº 8063054491, residente na Rua DAS CERETEIRAS, na cidade de SÃO LEOPOLDO, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderei entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 30 de agosto de 2018.

Assinaturas:

Angela Maria de Moura

Entrevistado(a) ou Responsável Legal

Francini

Francini Vaigas de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

Sandra Oliveira

Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira
Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, Lucas Kitzinger de Souza, portador (a) do RG nº 3116143086, residente na Rua Nome não na cidade de Novo Hamburgo, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderei entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 15 de agosto de 2018.

Assinaturas:

Daniela Altunias de Camargo

Entrevistado(a) ou Responsável Legal

Francini Valgas de Souza

Francini Valgas de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

Sandra Oliveira

Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira
Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, Luis Henrique Micozzi, portador (a) do RG nº 6118420444 residente na Rua Eldorado na cidade de Mana Hamburga, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderel entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 15 de agosto de 2018.

Assinaturas:

Luiz Henrique W.

Entrevistado(a) ou Responsável Legal

Francini Valgas de Souza

Francini Valgas de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

Sandra de Oliveira

Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira
Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, Sthilene Albrida Sanchez dos Santos portador (a) do RG nº 3136393393, residente na Rua 15, na cidade de Vouga Hamburgo,

dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderei entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 15 de agosto de 2018.

Assinaturas:

Angela H.S.

Entrevistado(a) ou Responsável Legal

Francini Valgas de Souza

Francini Valgas de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

Sandra Oliveira

Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira
Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
PESQUISA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eu, Viviani Gonçalves Marques, portador (a) do RG nº 4042178519, residente na Rua Polandou Cosmicio Korczynsky na cidade de Novo Hamburgo, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa desenvolvida pela(o) acadêmica(o) **Francini Valgas de Souza**, do curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente que:

- O estudo é importante para contribuir com a concretização da proposta de educação inclusiva nas escolas da região. Visa conhecer as percepções sobre aprendizagem dos diferentes sujeitos da EJA (alunos, professores e equipe diretiva), assim como conhecer a relação entre as diferentes gerações e as aprendizagens presentes nesse contexto.
- Os riscos da pesquisa serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre as percepções de "aprendizagens" na Educação de Jovens e Adultos. Para minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora que não prejudiquem as atividades laborais do participante, se o(a) entrevistado(a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.
- Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações ou em espaços que discutam educação.
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.
- Poderei entrar em contato com a professora orientadora da pesquisa, professora pesquisadora Dra. Sandra de Oliveira, pelo e-mail sandradeoliveira.rs@gmail.com, pelo telefone (51) 35958091 ou pelo endereço Rua Inconfidentes, nº 395, bairro Primavera/ NH-RS (Fundação Liberato/ Uergs Unidade NH), sempre que julgar necessário.
- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
- O instrumento a ser utilizado é entrevista que poderá ser registrada ou gravada.

- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 14 de agosto de 2018.

Assinaturas:

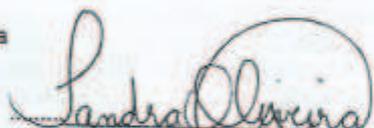

.....

Entrevistado(a) ou Responsável Legal



Francini Valgas de Souza

Aluna Pesquisadora Responsável pela Pesquisa



Prof.ª Dra. Sandra de Oliveira
Orientadora da Pesquisa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)