

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Débora de Macedo Cortez Bosco

**CULTURA ESCOLAR, EVASÃO E REGRESSO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS
E REFLEXÕES, A PARTIR DO CASO DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE BAGÉ - RS, BRASIL**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e pela Professora Doutora Clara Zeni Camargo Dornelles e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Janeiro de 2020

Dedico esta tese aos meus amados, com suas prediletas poesias cantadas que mais (n)os representam:

Sofia Cortez Bosco (minha filha): "Amor sem limite", de Roberto Carlos

Quando a gente ama alguém de verdade

Esse amor não se esquece

O tempo passa, tudo passa, mas no peito

O amor permanece

E qualquer minuto longe é demais

A saudade atormenta

Mas qualquer minuto perto é bom demais

o amor só aumenta

Vivo por ela

Ninguém duvida

Porque ela é tudo

Na minha vida

Eu nunca imaginei que houvesse no mundo

Um amor desse jeito

Do tipo que quando se tem não se sabe

Se cabe no peito

Mas eu posso dizer que sei o que é ter

Um amor de verdade

E um amor assim eu sei que é pra sempre

É pra eternidade

E, "Hey, Pai", de Isadora Pompeo

Eu sei que nunca me deixou

Eu sei que sempre esteve aqui comigo

Livrando o meu coração do que não é Seu

E eu sei que, todas as noites, Tu vens

Pra acalmar a minha mente

E pondo no meu coração que eu sou Teu

Hey Pai, olhando pra Você, me lembro bem

Das noites que passei e que lutei aqui

Pensando estar sozinho, sem ninguém por perto

E eu, mesmo tão sozinho, não desanimei

Pois sabia que cuidarias de mim

Mesmo sem eu merecer, me daria Sua mão

José Antonio Dilélio Bosco (meu esposo): "O que é, o que é?", de Gonzaguinha

*Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita*

*Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita*

*E a vida
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Êh! Ôh!*

*E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão*

*Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo*

*Há quem fale
Que é um divino*

Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pareza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver, e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

Mateus Zilio Bosco (irmão da minha filha): "Coming Back To Life," de Pink Floyd

*Where were you when I was burned and broken?
While the days slipped by from my window watching
Where were you when I was hurt and I was helpless
Because the things you say and the things you do surround me
While you were hanging yourself on someone else's words
Dying to believe in what you heard
I was staring straight into the shining sun*

*Lost in thought and lost in time
While the seeds of life and the seeds of change were planted
Outside the rain fell dark and slow
While I pondered on this dangerous but irresistible pastime
I took a heavenly ride through our silence
I knew the moment had arrived
For killing the past and coming back to life*

*I took a heavenly ride through our silence
I knew the waiting had begun
And headed straight into the shining sun*

Márcio Zílio Bosco (irmão da minha filha), "Tocando em frente", de Almir Sater

*Ando devagar, porque já tive pressa
Levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
Ou nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente,
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou,
Estrada eu sou.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

Gaspar Lemos Cortez (meu pai - in memoriam), "Naquela mesa", de Nelson Gonçalves

*Naquela mesa ele sentava sempre
E me dizia sempre o que é viver melhor
Naquela mesa ele contava histórias
Que hoje na memória eu guardo e sei de cor
Naquela mesa ele juntava a gente
E contava contente o que fez de manhã
E nos seus olhos era tanto brilho
Que mais que seu filho
Eu fiquei seu fã*

*Eu não sabia que doía tanto
Uma mesa num canto, uma casa e um jardim
Se eu soubesse o quanto dói a vida
Essa dor tão doída não doía assim
Agora resta uma mesa na sala
E hoje ninguém mais fala do seu bandolim*

*Naquela mesa tá faltando ele
E a saudade dele tá doendo em mim
Naquela mesa tá faltando ele
E a saudade dele tá doendo em mim*

"Não tá morto quem pelega, dizia uma ovelha latando contra dez cachorros!"

Autor desconhecido, dito popular e gaúcho

"Quem não planta jardim por dentro, não planta jardim por fora e nem passeia por eles!"

Rubem Alves

"Que Deus nos dê a perseverança das ondas, que fazem de cada recuo o ponto de partida para mais um avanço!"

Autor desconhecido

Velha e Louca

"Pode falar que eu não ligo

Agora, amigo

Eu tô em outra

Eu tô ficando velha

Eu tô ficando louca

Pode avisar que eu não vou

Oh oh oh

Eu tô na estrada

Eu nunca sei da hora

Eu nunca sei de nada

Nem vem tirar

Meu riso frauco com algum conselho

Que hoje eu passei batom vermelho

Eu tenho tido a alegria como dom

Em cada canto eu vejo o lado bom

Pode falar que nem ligo

Agora eu sigo

O meu nariz

Respiro fundo e canto

Mesmo que um tanto rouca

Pode falar, não importa

O que tenho de torta

Eu tenho de feliz

Eu vou cambaleando

De perna bamba e solta"

Malla Magalhães

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por me dar condições de superação dos desafios e por propiciar-me saúde, fé e perseverança, apesar dos obstáculos, ao seguir acreditando em novas conquistas.

Aos orientadores:

Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, pela colaboração no ingresso do curso Doutorado em Ciências da Educação e, principalmente, pela orientação, pelos conhecimentos compartilhados, pelas palavras tranquilizadoras e atenção ao conduzir-me neste trabalho de Tese. Com carinho, lhe dedico sua música predileta, afinal a Arte nos move e nos faz mais humanos: “Traz Outro Amigo Também”, de Zeca Afonso

Amigo

Maior que o pensamento

Por essa estrada amigo vem (...)

Não percas tempo que o vento

É meu amigo também (...)

Em terras

Em todas as fronteiras

Seja bem vindo quem vier por bem

Se alguém houver que não queira

Trá-lo contigo também

Aqueles

Aqueles que ficaram

(Em toda a parte todo o mundo tem)

Em sonhos me visitaram

Traz outro amigo também

Professora Doutora Clara Zeni Camargo Dornelles por ter paciência e amizade em continuar nesta minha jornada acadêmica e profissional, desde a Especialização, há 11 anos, e pela generosa colaboração/orientação no Trabalho de Conclusão de Curso, na Dissertação e, agora, na Tese. Com carinho, te dedico tua canção favorita, já que a emoção pela poesia nos sensibiliza e nos aproxima: “Paciência”, de Lenine

Mesmo quando tudo pede

Um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede

Um pouco mais de alma

A vida não para

Enquanto o tempo

*Acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara*

*Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu fixo ter paciência*

*O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência*

*Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara
(...)*

Aos familiares e amigos pelas palavras e gestos de incentivo e compreensão relativa aos instantes de ausência derivados da introspecção e envolvimento necessários para conclusão deste Doutorado. A vocês expesso aqui esta música: “Amigos Para Siempre”, de Sarah Brightman

*I don't have to say
A word to you
You seem to know
Whatever mood
I'm going through
Feels as though
I've known you forever
You
Can look into my eyes and see
The way I feel
And how*

*The world is treating me
Maybe I have known you forever*

*Amigos para siempre
Means you'll always be my friend
Amis per sempre
Means a love that cannot end
Friends for life
Not just a summer or a spring
Amigos para siempre*

*I feel you near me
Even when we are apart
Just knowing you are in this world
Can warm my heart
Friends for life
Not just a summer or a spring
Amigos para siempre*

*We share memories
I won't forget
And we'll share more
My friend
We haven't started yet
Something happens
When we're together*

*When I look at you
I wonder why
There has to come
A time when we must say goodbye
I'm alive when we are together*

*Amigos para siempre
Means you'll always be my friend
Amis per sempre
Means a love that cannot end
Friends for life
Not just a summer or a spring
Amigos para siempre*

I feel you near me

*Even when we are apart
 Just knowing you are in this world
 Can warm my heart
 Friends for life
 Not just a summer or a spring
 Amigos para siempre*

*When I look at you
 I wonder why
 There has to come
 A time when we must say goodbye*

*I'm alive when we are together
 Amigos para siempre
 Means you'll always be my friend
 Amis per sempre
 Means a love that cannot end
 Friends for life
 Not just a summer or a spring
 Amigos para siempre
 (...)*

A todos os docentes da minha vida acadêmica pelas riquíssimas contribuições e construções de conhecimentos.

Aos Professores Doutores que permaneceram na minha vida, após os cursos, pela motivação e inspiração, bem como, pelos materiais com referenciais teóricos que corroboraram a esta pesquisa.

Aos colegas dos cursos na minha vida acadêmica pelas trocas de experiências e teorias, bem como, pela cumplicidade nas angústias estudantis.

A todas pessoas que colaboraram com as informações e dados desta pesquisa, especialmente à gestão, aos funcionários, aos professores e, fundamentalmente, aos evadidos/regressos da escola investigada, aceitando o meu estudo e colaborando para que o trabalho tivesse êxito.

Aos colegas de profissão pela compreensão nos momentos de angústias e de percalços, ao proferirem palavras amigas e de cooperação, especialmente às parcerias de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Ensino Profissional de Bagé e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Peri Coronel, não podendo deixar de citar meus queridos alunos pelas aprendizagens constantes. A vocês dedico uma canção que me foi apresentada neste período de produção da tese e que me faz pensar nas relações amigas e profissionais que tenho: “Peça felicidade”, de Melim

*Hoje vamos desejar o bem
Sem olhar a quem
Acabar com a solidão
No ato de estender a mão
Peça tudo o que você quiser
Acredite na sua fé
Paz, saúde, vigor
Sucesso, alegria, esperança, amor*

*Aproveite todas sensações
Sinta a chuva te molhar
E quando o Sol chegar
Deixa esquentar
Tenha dentro do seu coração
Pureza e verdade
O que você transmitir
Volta com intensidade*

*Quando não souber o que pedir
Peça felicidade
Quando não souber o que doar
Doe sua metade
E depois vai sentir a energia
E satisfação de ver nascer um novo dia*

À equipe de saúde que me cuidou, nos momentos de dificuldades durante a produção desta tese, me propiciando conforto e cura física e emocional: médico Paulo Machado, psicóloga Raquel Infantini e médica Sílvia Mello.

À docente/tradutora Marana Gonçalves, a qual, além de ser excelente professora de inglês a minha filha, contribuiu imensamente para que o *Abstract* desta tese fosse possível de ser concebido.

À agente turística Gabriela Shneider da Silva por colaborar à realização deste sonho, tornando mais fáceis as viagens de estudo.

À Doutora Aline Lemos Arim pelas preciosas informações sobre o término de seu curso de Doutorado na UC, de forma tão solícita e generosa.

À banca avaliadora desta tese que, com suas contribuições, certamente, enriquecerão tal produção.

SUMÁRIO

	página
Resumo	17
Abstract	19
Introdução Geral	21
Capítulo I: Cultura(s), Cultura Escolar e educação de jovens e adultos	33
1.1. Olhar predominante desta pesquisa e relevantes trabalhos já desenvolvidos na área.....	34
1.2. A(s) cultura(s) determina(m) o ser humano ou o ser humano a(s) determina(m)?.....	38
1.3. Educação escolar: qual(is) cultura(s) a determina(m)?.....	42
1.4. Cultura(s) escolar(es): no singular ou no plural?.....	45
1.5. Educação de jovens e adultos, culturas e culturas escolares.....	59
1.6. Concepções epistemológicas e práticas na educação de jovens e adultos.....	65
Capítulo II: Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, sua oferta em Bagé – RS e características gerais do trabalho educacional na escola pesquisada	73
2.1. Breve histórico da educação de jovens e adultos e Histórico da EJA no Brasil.....	74
2.2. Políticas de EJA no Brasil e suas principais implicações legais.....	82
2.3. Políticas atuais de EJA, sua oferta e público atendido no Brasil.....	85
2.4. A oferta de EJA em Bagé – RS, Brasil.....	95
2.5. Interpelações e desafios para as políticas públicas da EJA no município de Bagé.....	99
Capítulo III: Estudo Realizado	107
Metodologia	107
Capítulo IV: Resultados do estudo	115
4.1. Maiores especificidades da EJA na escola municipal de ensino fundamental São Pedro e da análise documental.....	115
4.2. Procedimentos/processos para recolha dos relatos autobiográficos educativos com evadidos da EJA que regressaram aos estudos, acompanhados das análises dos seus discursos.....	124
4.3. Destaque aos aspectos mais relevantes, sobre os relatos autobiográficos dos alunos, do tema tratado nesta tese.....	153
4.4. Diálogos com grupo focal de docentes da EJA e gestão e análise das contribuições do grupo focal, embasada nos discursos docentes e da gestão.....	166
Capítulo V: Síntese dos resultados e discussão dos resultados	185
Considerações Finais	209
Referências	218
Anexos	226

LISTA DE TABELAS

	página
Tabela 1: Relatório Estatístico da EMEF São Pedro – julho/2015.....	96
Tabela 2: Relatório Estatístico da EMEF São Pedro – dezembro/2015.....	97
Tabela 3: Relatório Estatístico da EMEF São Pedro – julho/2016.....	97
Tabela 4: Relatório Estatístico da EMEF São Pedro – dezembro/2016.....	97
Tabela 5: Relatório Estatístico da EMEF São Pedro – julho/2017.....	98
Tabela 6: Dados das Fichas de matrículas dos evadidos da EMEF São Pedro.....	116
Tabela 7: Razões contextuais para evasão.....	153
Tabela 8: Razões mais pessoais para evasão.....	155
Tabela 9: Estrutura Escolar: física, organizacional e de recursos didáticos.....	156
Tabela 10: Cultura escolar e currículo.....	159
Tabela 11: Cultura escolar e relações sociais.....	161
Tabela 12: Cultura escolar e mediação das aulas.....	164

LISTA DE ANEXOS

	página
Anexo I: Dados sobre a escolaridade em Bagé – IBGE.....	227
Anexo II: Proposta de organização da EJA na rede municipal de ensino de Bagé.....	229
Anexo III: Ficha (antiga) de matrícula para EJA.....	234
Anexo IV: Ficha (atual) de matrícula para EJA.....	236
Anexo V: Autorizações dos participantes sobre as contribuições com relatos e registros.....	239
Anexo VI: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola municipal de ensino fundamental São Pedro.....	242
Anexo VII: Registros fotográficos do espaço físico da escola municipal de ensino fundamental São Pedro.....	259
Anexo VIII: Regimento Escolar da escola municipal de ensino fundamental São Pedro.....	264
Anexo IX: Roteiro orientador para explicitação das experiências nos relatos autobiográficos educativos dos evadidos/regressos.....	275
Anexo X: Mapa do Brasil com a localização da cidade de Bagé.....	281
Anexo XI: Localização da escola pesquisada na cidade de Bagé.....	283

Resumo

Partindo da experiência acumulada aquando da participação na gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede pública municipal, da cidade de Bagé, RS –Brasil, e das interpelações resultantes dos nossos percursos educativos e de pesquisas anteriores, surgimos a convicção da incontornável importância de uma política pública e de práticas educativas direcionadas para pessoas adultas. Assim como nos pareceu fundamental problematizar a adequação da oferta existente, em relação ao público a que se destina, considerando, em concreto, as perspectivas de evadidos que passaram pela experiência de retomar os estudos, bem como dos seus docentes, a respeito das variáveis que a literatura indica como mais relacionadas com o possível envolvimento em atividades educativas de carácter formal, considerando, em particular, a importância da cultura escolar. Neste sentido, na pesquisa desenvolvida e no trabalho escrito que dela resulta, buscamos responder às seguintes perguntas: Quais as opções políticas e os modelos educacionais que embasam as práticas pedagógicas na escola pesquisada? Qual a provável influência da cultura escolar na evasão da EJA, na perspectiva dos evadidos que retomaram as atividades educativas? Quais as percepções que gestores e docentes têm sobre a relação entre cultura escolar e evasão na EJA? Buscando fundamentar teoricamente as mencionadas questões, fomos ao encontro dos referenciais entendidos como mais pertinentes: histórico da EJA no Brasil, seu suporte legal e sua oferta na rede municipal da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul; políticas públicas atuais de EJA; epistemologias, práticas pedagógicas e avaliativas na EJA; evasão escolar; e culturas, identidades, currículo e cultura escolar. Procurando as opções metodológicas que melhor se adequassem ao objetivo geral de refletir criticamente sobre a possível influência da cultura escolar na evasão da EJA, no município de Bagé/RS, recorremos a um estudo de caso, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, sendo no período da pesquisa, a escola com maiores índices de evasão, buscando descrever e compreender uma realidade, em concreto. Como técnicas de recolha de informação recorremos à análise documental, aos relatos autobiográficos educativos de evadidos/regressos da EJA e à realização de um grupo focal com docentes e equipe gestora (informantes-chave), bem como registros fotográficos produzidos nesta pesquisa. Na análise dos dados, buscamos, a partir do princípio do literalismo, fazer uma análise descritiva e émica, no intuito de elencarmos os motivos que levaram os alunos à evasão e ao regresso, bem como para evidenciar aspectos culturais, incluímos suas trajetórias de escolarização e de vida, que constituem suas identidades. Na sequência, a partir de trechos que mais contribuíram à problematização sobre cultura escolar, das falas dos primeiros participantes, fomentamos a discussão entre docentes e a gestão que atuam nas ações educacionais com os alunos, para buscar a reflexão sobre suas práticas, suas epistemologias, suas frustrações e expectativas profissionais, sistema educacional de EJA, a respeito de evasão e regresso dos alunos e identidade do público da EJA, direcionando a discussão à cultura escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam uma superficialidade nas interlocuções entre alunos e professores no que tange às culturas e às identidades discentes; uma certa inovação teórica arrojada, em alguns momentos, mas prevalecendo práticas mais tradicionais de ensino; uma legitimação do discurso de fracasso escolar por parte dos alunos; e ausência, em geral, de um trabalho conceitual e prático a respeito da cultura escolar, tanto entre docentes, quanto e, principalmente, na mediação pedagógica com discentes, ou seja, no currículo. Tal condição dá-se pelo fato de que parece não haver diálogos problematizadores a respeito das concepções tradicionais que permeiam tal cultura e, muito menos, tentativas de rupturas com a cultura escolar funcionalista – transmissora de culturas e com a cultura escolar estruturalista – cultura produzida pela modelização das formas e estruturas da educação escolar, indo ao encontro de reflexões e ações voltadas à cultura escolar interacionista – que

estuda cada escola especificamente, visando produções culturais construídas nas relações entre os seus membros, os espaços e os saberes. Portanto, defendemos aqui a coexistência de culturas escolares, a partir das várias perspectivas dos alunos, professores, funcionários e demais pertencentes à comunidade escolar. Entretanto, apesar do trato no plural do conceito mais relevante desta pesquisa, fomentamos a busca pela prática da cultura escolar interacionista em detrimento das demais, pois é fundamental considerar as culturas e as identidades de todos os envolvidos do processo de ensino/aprendizagem na (re)construção constante e peculiar, a partir de cada sala de aula, do currículo e das culturas escolares. Concluindo, este estudo destacou que a evasão escolar, de fato, pode ter sido corroborada pela ausência, em geral, de trabalho curricular que incluísse as culturas dos alunos, suas identidades, suas contribuições/sugestões para mediações pedagógicas interculturais, relativas à legitimação da cidadania, e suas impressões, explícitas e latentes, a respeito da cultura escolar. Por fim, parece-nos desejável sugerir à rede pública de ensino a reorganização do atendimento de EJA, unindo as oito escolas com EJA hoje existentes, em somente uma instituição com atendimento exclusivo à modalidade, fazendo com que haja um fortalecimento, considerável, das identidades docentes e discentes da EJA, em um único espaço reelaborado, física e pedagogicamente, para constantes reconstruções das culturas escolares na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Cultura escolar; EJA; evasão; culturas; identidades; currículo.

Abstract

Starting from the experience gained when participating in the Youth and Adult Education (EJA) management in public schools of Bage, RS –Brazil, and from the questions resulted from our educational pathways and previous research, the inevitable importance of public policy and educational practices aimed to adults became clear. It seemed fundamental as well, to question the adequacy of the existing offer to the intended audience, considering the prospects of people who left school and had the experience of resuming their studies, as well as their teachers, regarding the variables indicated by the literature as related to the possible involvement in formal educational activities, considering especially the importance of school culture. With this in mind, in the research developed and the resulting written work, we intend to answer the following questions: What are the political options and educational models that underlie the pedagogical practices in the researched school? What is the most likely influence of school culture on the evasion of EJA, under the perspective of the ones who resumed their educational activities? What is the possible relation between school culture and evasion in EJA, from managers and teachers perspective, and how they see the opinions from students that resumed their studies? In order to theoretically support the former issues, we used the referential seen as most pertinent: the history of EJA in Brazil, its legal support and its offer in the municipal schools of Bage, Rio Grande do Sul; current EJA public policies; epistemologies, EJA's pedagogical and evaluative practices; school evasion; and cultures, identities, curriculum and school culture. The general objective is to investigate the possible relations between school culture and evasion in the Youth and Adult Education (EJA) in Bage, RS/Brazil, we resorted to a case study, developed at the São Pedro Municipal Elementary School, the school with higher dropout rates during the research period, seeking to describe and understand concretely a reality. As a way of gathering information we used document analysis, educational autobiographical reports of people who left and returned to EJA and a focus group with teachers and management team (key informants), as well as photographic records produced in this research. When it comes to data analysis, we intend to make a descriptive and emic analysis, based on the principle of literalism, in order to list the reasons that led the students to leave school and return, as well as to highlight cultural aspects, we included their life and schooling trajectories, which constitute their identities. Next, from excerpts that contributed to the discussion about school culture and from the speeches of the first participants, we encouraged the debate between teachers and the management, responsible for acting in the educational actions with the students, to think about their practices, their epistemologies, their frustrations and professional expectations, and also think about the educational system of EJA, regarding the evasion and return of students and identity of the public of the EJA, directing the discussion to the school culture. The research's results show superficial dialogues between students and teachers regarding the cultures and the students identities; a daring theoretical innovation, at times, but with the prevailing of the traditional teaching practices; a confirmation of students' speech of school failure; and the lack of a conceptual and practical work about the school culture, both among teachers and, mainly, in the pedagogical mediation with students, that is, in the curriculum. It seems that this condition is due to the lack of discussions concerning the traditional conceptions that permeate such culture and, even less attempts to break with the functionalist school culture – propagator of cultures and the structuralist school culture – produced by the shaping of school education's structures, according to the reflections and actions focused on the interactionist school culture – which studies each school specifically, aiming at cultural productions built on the relationships between its members, spaces and knowledge. Therefore, we endorse the coexistence of school cultures, from the different perspectives of students, teachers, staff and others belonging to the school community. However, despite the

plural treatment of the most relevant concept of this research, we encourage the search for the practice of interactionist school culture in detriment of others, since it is essential to consider the cultures and identities of all involved in the teaching / learning process in constant and singular reconstruction, based on each classroom, curriculum and school cultures. In conclusion, this study highlighted that the school evasion may indeed have been corroborated by the lack of a curriculum that included students' cultures, their identities, their contributions/suggestions for intercultural pedagogical mediations concerning the legitimation of citizenship and their, explicit and veiled, impressions related to school culture. Finally, it seems reasonable to suggest the public school system the reorganization of EJA, gathering the eight existing schools with EJA in only one institution with exclusive service to this modality, strengthening the identities of both EJA's teachers and students in a single space re-elaborated physically and pedagogically for constant reconstruction of school cultures in Youth and Adult Education.

Keywords: School culture; EJA; school evasion; cultures; identities; curriculum.

Introdução Geral

“Quando eu penso no futuro, eu não esqueço o meu passado”
Música: Dança da solidão, composição de Paulinho da Viola

As escolhas que fazemos em nossas vidas, inclusive as acadêmicas e as profissionais, estão arraigadas de influências feitas pelas experiências que tivemos, consciente ou inconscientemente. Assim, começamos este trabalho descrevendo que a pesquisadora desta tese é filha de uma mãe não alfabetizada e de um pai que pouco sabia ler e escrever, ambos nunca frequentaram a escola. Entretanto, os dois faleceram antes que sua filha tivesse a formação e a possibilidade de alfabetizá-los, pois não foi possível a convivência no período em que havia a capacitação mínima necessária à filha para incentivar seus estudos.

Tal convívio fez com que fossem presenciados por ela muitos momentos em que seus pais sofreram constrangimentos, humilhações, inibições, privações, dependendo de terceiros para resolverem seus problemas e tendo falta de oportunidades para ascensão pessoal, humana, educacional, profissional e financeira. Este contexto de vida levou-nos à construção do pensamento sobre a extrema relevância da educação escolar, por possibilitar melhor cidadania, ampliação das culturas e dos conhecimentos curriculares e de mundo, e pela busca de uma condição de vida com maior qualidade, mesmo antes da escolha por estudar na área da educação.

Esta condição de seus pais em nada a constrange, pois só reflete uma condição lamentável e injusta de um país que não tinha, e ainda não tem, igualdade educacional e social, sendo que muitas pessoas ainda vivem à margem dos direitos cidadãos, civis, educacionais, culturais, trabalhistas e sociais (conforme dados que trazemos no decorrer desta tese), não por escolha, mas por falta de oportunidades dignas, democráticas e igualitárias para melhorarem suas vidas.

Outro fator extremamente determinante para valorizar o ensino formal foi o fato de, apesar de o pai desta doutoranda nunca ter frequentado uma escola, ele sabia do grande poder transformador que o ensino escolar poderia propiciar, portanto sempre incentivou ao máximo sua educação, sendo sempre em escolas públicas e com cobrança de frequência e responsabilidade que o estudo requer, afirmando: *“-O único bem que tenho pra te deixar é o estudo!”*. Assim, concluímos o ensino fundamental e o ensino médio de forma exitosa, porém sem possibilidades de ingressar imediatamente no ensino superior pelo fato de somente ter disponibilidade, na nossa cidade, de faculdade privada.

Após alguns anos, sendo que as opções não são por acaso, começou dessa forma a nossa caminhada acadêmica e profissional na EJA, oportunizando-se o ingresso no curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, na UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, cuja oferta era/é pública e gratuita, o qual abriu em Bagé no ano de 2002 – Rio Grande do Sul, Brasil.

O ingresso tardio no curso superior em questão fez com que tivéssemos uma maturidade cognitiva e de vida para aproveitar cada instante teórico e prático de ensino, buscando ir sempre além nas leituras propiciadas, almejando produzir trabalhos e estágios com a maior dedicação possível e chegando a ser bolsista/estagiária, pela universidade, no curso de formação continuada aos professores de EJA da rede estadual. Os componentes curriculares desta faculdade tinham uma construção de política educacional de jovens e adultos muito inclusiva, humana, social, cultural, pedagógica e profissional, propiciando uma formação acadêmica diferenciada e de extrema importância na vida docente de cada futuro pedagogo.

Após a formatura, em seguida houve concurso público na prefeitura de Bagé para seleção de Especialista em EJA, visando preenchimento na Secretaria Municipal de Educação, sendo somente uma vaga, mas tivemos sucesso ao conquistar esta função.

Há mais de 10 anos atuando como colaboradora de gestão ocorrem, em parte, compensações muito positivas, ao vermos pessoas alfabetizando-se nas escolas, outros com passagens muito promissoras pelo ensino fundamental, culminando em lindas formaturas da EJA e alguns formandos dando continuidade aos seus estudos no ensino médio e em cursos técnicos profissionalizantes.

A partir disso destacamos a extrema relevância de pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual implica a oferta de ensino a quem não teve oportunidade na idade ‘certa’¹, como necessidade urgente para melhoria da qualidade de vida de tal público e da sociedade, implicando maior desenvolvimento sustentável. Há a compreensão de que os adultos é que têm poder de mudar a conjuntura vigente, por intermédio da criticidade e do empoderamento pessoal e coletivo. Considerando isto, no Brasil existe a garantia da oferta de cursos direcionados a tal público.

Entretanto, apesar da importância política e relativa atratividade da EJA, configurando números de acesso expressivos, registra-se uma preocupante evasão (conforme dados

¹Quando há acompanhamento no ensino regular sem disparidade ano-letivo e idade do aluno, existindo uma média de idade ‘adequada’ para cada fase escolar.

estatísticos descritos no decorrer deste trabalho), o que pode indicar uma inadaptação dos evadidos no ambiente educativo predominante.

E, na cidade de Bagé (cuja localização está no mapa – ANEXO X), na qual atuamos na colaboração da gestão de EJA, na SMED – Secretaria Municipal de Educação, mediando ações administrativas, pedagógicas e de recursos humanos a oito escolas com tal modalidade de ensino, constatamos que a realidade sobre evasão não é diferente, apesar de variadas formas de tentativas de mudar tal realidade ao longo dos anos: descentralizar mais, chegando a ofertar EJA em mais de 12 escolas para facilitar o acesso dos alunos; formações continuadas diversificadas, tanto escolhidas pela gestão quanto elencadas por professores (palestrantes de universidades, oficinas práticas, por área do conhecimento, ministradas pelos próprios professores da EJA, patrocínio de especialistas em EJA para falarem aos docentes); adesão aos programas de alfabetização promovidos pelos governos federais; e acréscimo salarial de 40% sobre o vencimento básico aos docentes alfabetizadores.

Todavia, os índices de evasão ora aumentavam, ora mantinham-se, ou, estrategicamente, por algumas escolas, acabavam migrando para os números de reprovação, ‘resolvendo’ um problema e causando outro, na tentativa de distribuírem os dados que refletiam/refletem a ineficiência das instituições de ensino ou ausência de compromisso dos alunos e familiares com o processo escolar. Assim, nunca houve uma mudança significativa relativa às grandes quantidades de estudantes que desistiam/desistem das aprendizagens escolares, causando uma preocupação constante à SMED e às instituições de ensino.

Tal problemática têm-nos causado uma inquietação que se iniciou na faculdade com estágios em tal modalidade e amentou, consideravelmente, a partir do momento em que assumimos o cargo de especialista em EJA, na mencionada secretaria, ocorrendo maior apropriação de como se dava a oferta e os percalços encontrados na busca pela assiduidade dos alunos e conclusão do ensino fundamental com êxito por eles.

Nesta época, havia maior descentralização, como já citado, tendo em torno de 12 escolas com EJA distribuídas nos bairros da cidade, o que, por um lado propiciava facilidade de acesso/mobilidade, por outro acabava dificultando o acompanhamento do trabalho, fator que favorecia escolas com gestão e professorado descomprometidos a fazerem uma proposta pedagógica sem qualidade, encurtando o tempo das aulas e desmarcando aulas sem conhecimento e consentimento da mantenedora.

Conforme o tempo foi passando, esta problemática foi sendo percebida e combatida, ocorrendo a diminuição do número de escolas com EJA na rede municipal, justamente na intenção de controlar melhor o trabalho, a partir do momento que havia maior

acompanhamento nas escolas. Mesmo assim, apesar de garantir maior funcionalidade real da oferta de EJA, os índices de evasão e reprovação pouco foram atenuados, embora, destacamos mais uma vez, tenha sido considerável o investimento feito em formação continuada aos professores e gestores.

Em se tratando desse aperfeiçoamento profissional aos servidores da educação escolar de jovens e adultos, podemos evidenciar que sempre pensávamos, no início, em dinâmicas voltadas ao grande grupo e em temas que a gestão da SMED considerava relevante, escolhendo-os junto aos palestrantes. Com o tempo, fomos percebendo que não era a melhor estratégia por não contemplar as demandas da sala de aula ou pelo fato dos ouvintes dispersarem nos momentos de falas, assim, fomos dividindo os grupos por áreas afins, buscando escolher assuntos elencados pelos profissionais que estavam, de fato, nas escolas com EJA, e palestrantes/oficineiros eram convidados a promoverem atividades e discussões mais relevantes e efetivas ao trabalho. Posteriormente, visando aprimorar os encontros, propusemos que cada escola elegeisse uma temática que considerasse importante e ofertasse aos colegas, mensalmente, palestras, dinâmicas, oficinas e sugestões de recursos que facilitassem o processo de ensino/aprendizagem na EJA, sendo que foram bem interessantes as trocas entre seus pares. Tudo isso, apesar da busca incessante por resultados positivos no que tange à qualidade da educação de EJA, não implicou mudanças consistentes e consolidadas nas atividades pedagógicas.

Apesar de todos estes investimentos formativos, logísticos e financeiros nas práticas acompanhadas e verificadas nas visitas às escolas, não percebemos inovações em prol da melhoria da proposta educacional, também, refletida na oscilação dos índices negativos, porém sem transformações reais e otimistas.

Assim, todas essas tentativas frustradas de melhoria no trabalho com EJA, nos levaram à reflexão do que faltava, ou de quem estava ausente de todo esse processo... O que parece tão óbvio, mas raramente é feito, é o diálogo com evadidos, escutando os motivos que os levaram a desistir dos estudos e suas percepções referentes à escola.

Então, passamos a criar uma metodologia de recolha de informações que registrava os interesses, as vivências e as necessidades dos alunos (questionários, tabelas) a serem aplicados pelos professores nas escolas com EJA, por sabermos que contatar os evadidos seria bem difícil, decidimos investir nos discentes que frequentavam para evitar que estes viessem a evadir. Após estas investigações, quando eram feitas as visitas nas escolas, eram sugeridas práticas pedagógicas que aliassem as informações fornecidas pelos alunos aos

conteúdos, buscando uma construção curricular democrática/participativa e pertinente ao referido público.

Tal proposição, na prática, não foi muito exitosa, talvez por dificuldades logísticas de aplicação da pesquisa e inviabilidade de planejamento coletivo visando a constante necessidade de repensar o currículo escolar, neste moldes. Também, pela comodidade que alguns professores podiam ter, já que era/é muito mais fácil seguir uma lista de conteúdos, abrir um livro, copiar trechos da obra no quadro, os alunos reproduzirem no caderno e explicar, propondo, por fim, algum exercício de fixação.

Pela angústia profissional que tais situações seguiam causando, resolvemos prosseguir nos estudos formais buscando aprofundar as investigações em EJA indo ao encontro das interlocuções fundamentais, que até então não tínhamos conseguido, com evadidos, nos motivando à continuidade dos estudos acadêmicos que corroborassem à pesquisa sobre um problema educacional real e contribuísse, de fato, à reflexão dos docentes da EJA por intermédio dos discursos dos discentes que evadiram.

Portanto, percebemos que a pós-graduação seria o caminho colaborativo na busca pela diminuição dos índices negativos neste trabalho. Assim, ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa, na cidade de Bagé, resolvemos estudar e pesquisar, sob a sábia orientação da Professora Doutora Clara Dornelles, por intermédio das linguagens, os discursos de evadidos apontando, especialmente, os motivos que os levaram à evasão e ouvindo, de fato, os principais envolvidos no processo de exclusão escolar.

Tal momento acadêmico foi um privilégio por cursar Mestrado na cidade em que morávamos e por ter oportunidade de ampliar conhecimentos na área da linguística e do discurso, devido à oferta ser em Línguas, sendo diferente de tudo que já tínhamos estudado com maior profundidade, até então, na EJA. Também tive o acesso a uma bolsa de estudo, por ter ingressado em 2º lugar no curso, condição que, obviamente, motivou-nos ainda mais à pesquisa, buscando fazer jus à verba pública que custeava tal investigação.

Inclusive, cabe ressaltar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores no curso com leituras e reflexões muito relevantes, indo ao encontro do projeto de pesquisa idealizado e realizado, e, por ser um Mestrado Profissional, era necessário produzir um produto final que fosse possível de ser aplicado e readaptado em outros contextos, culminando na dissertação “Educação de Jovens e Adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens” (Bosco, 2016).

Em busca de teorias e conceitos que dessem suporte aprofundado à investigação citada, acabamos por imergir em discussões sobre culturas, muito pertinentes ao desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos, por tratar das identidades sociais, religiosas, midiáticas, familiares, trabalhistas, políticas, econômicas e regionais, as quais estão muito presentes e são consolidadas com os alunos de EJA, devido às vivências que já possuem.

No entanto, constatamos que conceituar e abordar cada cultura de forma isolada não condiz com uma educação democrática e inter-relacional que se almejava/almeja, pois, na prática não há compartimentação de saberes, de pensamentos e de expressões culturais.

A partir disso, fomos buscar embasamento teórico que contemplasse as interlocuções com as diversidades culturais existentes na EJA, na intenção de fomentar atividades pedagógicas formais e informais que vão ao encontro de propostas inclusivas, no que tange às culturas, conectando-as, mesclando-as e/ou até fundindo-as.

Tudo isso levou à culminância do aprofundamento do conceito de interculturalidade, muito importante no trabalho almejado à EJA, pois visou/visa, justamente, atender às culturas de forma que, além de estabelecer diálogos entre elas, faça com que haja o estabelecimento de relações mútuas, de influências, de imersão conceitual e prática em novas experiências culturais de maneira respeitosa, em prol da curiosidade epistemológica.

Tais discussões teóricas e práticas levaram-nos à apresentação do conceito cultura escolar, sendo preciso discutir, também, a cultura deste ambiente muito peculiar de processo educacional, suas representações históricas, sociais, ideológicas, filosóficas, políticas e econômicas. Entretanto, ressaltamos que nesta pesquisa houve uma exposição modesta deste mencionado parecer, sendo que muitas nuances a respeito de cultura escolar poderiam vir a ser exploradas.

Nesta perspectiva de trabalho, pensando a educação escolar, acabamos, também, por discutir o currículo da EJA, pois sabemos que este não pode ser separado das vivências dos alunos, permanecendo no âmbito somente de atendimento das listas de conteúdos das disciplinas. Já as realidades discentes, por sua vez, não estão isoladas das questões culturais de todos os envolvidos no processo pedagógico, as quais, como já foi dito anteriormente, precisam ser abordadas de maneira intercultural e fazendo parte, portanto, do currículo, ou, mais que isto, precisando haver uma interconexão entre as culturas e os conteúdos mínimos necessários ao trabalho com educação de jovens e adultos.

Todavia, sabemos dos entraves para desenvolver uma proposta complexa como esta, devido às peculiaridades encontradas no trabalho com EJA: tempo restrito de efetiva

produção com alunos (um ano-letivo em um semestre e 3 horas/noite), infrequência dos alunos, cansaço dos professores (a maioria trabalha todo dia, somando uma carga horária diária de labuta de 11h), indisciplina de muitos alunos (fator recorrente apontado, a seguir, no desenvolvimento desta tese), falta de busca ou oferta de recursos pedagógicos/didáticos diversificados e trocas constantes de professores e gestores no quadro funcional da EJA.

Assim, para problematizar melhor a respeito das dificuldades dos alunos seguirem frequentando a EJA, entendemos pertinente investigar as perspectivas que eles tinham e têm sobre os espaços físicos da escola, as normativas/regras, as relações pessoais, sociais e pedagógicas, as relações de poder estabelecidas, as metodologias educacionais praticadas e recursos utilizados para tal, as epistemologias que embasam o trabalho, e o próprio interesse docente, ou não, pelas culturas dos alunos.

Neste viés investigado, achamos mister pesquisar as ideias que os participantes construíram de escola existente em tempos atrás nas suas infâncias e as percepções atuais sobre as instituições de ensino de EJA, além de todas as nuances culturais de escola já citadas antecipadamente.

Indo ao encontro de nossas reflexões e angústias profissionais e humanas relatadas, surgiu a possibilidade ímpar, a partir da busca necessária pela constante capacitação crucial a todo docente, de fazer o Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade de Coimbra - Portugal, no qual havia/há a oferta do curso Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, tendo currículo totalmente voltado às necessidades buscadas e afim da formação que já tínhamos em EJA. Bem como, mesmo antes de ingressar no referido Doutorado, já estabelecemos certo vínculo pedagógico discente-docente, entre acadêmica e um dos professores do curso, Doutor Luís Alcoforado, sendo que esta relação se estreitou vindo a nos tornarmos orientanda e orientador nesta tese, acrescida da orientação da Professora Doutora Clara Dornelles.

Neste ponto, é preciso um relato de que o Professor Doutor Luís Alcoforado fez toda a diferença ao esclarecer, sempre a distância e apesar de não conhecer a futura aluna na época, as etapas para seleção do curso, com informações mais claras a respeito da tentativa de ingresso, como datas mais precisas para participação e maiores detalhes sobre o edital, oportunizando a concorrência justa e transparente no concurso, respondendo sempre às questões que geravam dúvidas. Tal fator foi determinante para realização do sonho de entrar no Doutorado e continuar os nossos estudos na área pretendida.

Assim, entendemos como uma oportunidade única, também pelo fato de que a experiência profissional na área tinha bastante peso na seleção ao Doutorado, o que

colaborou muito por estarmos há mais de 10 anos no trabalho com EJA. Bem como, percebemos com mais uma chance de aprimorar os conhecimentos sobre o assunto e tentar contribuir no ambiente de nosso serviço público, portanto, um dever para com os contribuintes que nos mantêm e sustentam as escolas com seus impostos.

A escolha por participar do referido concurso implicaria um envolvimento além dos estudos e da investigação, pois demandaria deslocamentos até a Universidade de Coimbra, no decorrer do período do curso (no mínimo, 3 anos), negociação no trabalho para se ausentar, grandes investimentos financeiros sem bolsa de estudo, apoio da família e aliar trabalho e estudos. Mesmo com todos estes desafios, decidimos pela participação no certame e tivemos êxito ao ingressar em terceiro lugar.

Para seleção de ingresso em tal curso foi produzida uma carta de motivação, a qual também foi avaliada pela banca para escolha dos alunos que fariam parte da turma. Nesse texto conseguimos evidenciar mais, do que na dissertação de Mestrado, a importância de aprofundar o tema cultura escolar, por compreendermos que discutir e até mesmo inter-relacionar todas as culturas dos sujeitos que fazem parte da escola não era suficiente para uma discussão bem mais ampla a respeito das percepções que todos tinham sobre as relações estabelecidas na escola, sua estrutura física e pedagógica, suas regras e reações dos alunos às normas, as epistemologias e as metodologias existentes na instituição de ensino e demais contextos convergentes à cultura escolar, iniciada pelos discursos dos alunos que evadiram.

Então, no momento que houve a seleção pelo nosso projeto, brevemente descrito acima, além de outros critérios avaliados, subentendemos a relevância e a atualidade do tema até mesmo para uma instituição renomada e conceituada internacionalmente como a Universidade de Coimbra – UC, primeiramente por dar ênfase às interlocuções com os evadidos e depois por imergir, com eles, no tema cultura escolar, buscando suas reflexões e sugestões sobre ela para, por fim, problematizar com professores e gestores as respostas e colaborações daqueles, almejando poder contribuir com a mudança qualitativa, quando necessária, da prática pedagógica.

Neste ponto, queremos destacar que as contribuições docentes, durante as aulas presenciais no mencionado Doutorado, também foram cruciais para reelaboração do projeto e definições teóricas, investigativas e metodológicas, construindo e aprimorando conhecimentos na área, e além área, ao trazerem muitas reflexões psicológicas sobre o processo educacional, devido à formação específica de muitos professores doutores, sendo tal situação inédita na nossa vida acadêmica.

Contudo, para tornar mais viável a apresentação da proposta e o acesso aos primeiros relatos autobiográficos educativos, redesenhamos a pesquisa procurando evadidos que regressaram à EJA, passando a ser bem mais fácil contatar e dialogar com tal público e ir além na investigação, buscando saber os motivos de regresso.

Portanto, este trabalho pretende focar nas ideias que, principalmente, os evadidos regressos à escola, fazem sobre a cultura escolar, bem como, algumas concepções que os docentes e os gestores têm sobre cultura escolar, além destes terem que debater sobre os relatos dos primeiros participantes, salientando, novamente, que a cultura escolar pode ser evidenciada pelos aspectos: organizacional, ambiental, relacional, normativo, curricular, social, cultural, de propostas didáticas que instituem uma especificidade de práticas e hábitos, e pelas epistemologias que regem as práticas pedagógicas em cada contexto.

Então, continua a ser muito pertinente e atual pesquisar a evasão na EJA, fundamentalmente, estudar este problema, a partir das percepções das pessoas que desistiram dos estudos e suas concepções sobre a cultura escolar, compreendendo as razões que as levaram a retomar, novamente, os estudos, bem como continuar dialogando com os demais principais agentes (professores e equipe diretiva) do processo educacional na/da EJA.

Dessa forma, a partir da definição da escola a ser pesquisada no município de Bagé – RS- Brasil, considerando a que maior índice de evasão registrou na média dos últimos cinco semestres (tendo com referência temporal a finalização do projeto desta pesquisa- final do mês de julho de 2017), buscou-se desenvolver a investigação desta tese, visando responder às questões expostas a seguir:

- Quais as opções políticas e os modelos educacionais que embasam as práticas pedagógicas na escola pesquisada?
- Qual a provável influência das percepções sobre cultura escolar na evasão da EJA, pelas perspectivas dos evadidos que regressaram?
- Qual a possível relação entre cultura escolar e evasão na EJA, na perspectiva dos professores e equipe gestora, e como estes veem as opiniões dos alunos evadidos que regressaram?

E, indo ao encontro da busca pelas respostas das questões citadas, objetivamos atender: objetivo geral - Compreender as possíveis relações entre cultura escolar e evasão, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Município de Bagé, RS/Brasil. E objetivos específicos: - Refletir criticamente sobre as possíveis relações entre cultura escolar e a procura de uma especificidade de práticas educativas para jovens e adultos; - Caracterizar as finalidades, as políticas e as práticas de EJA, no Brasil; - Identificar a cultura escolar

predominante nas práticas de EJA, no Município de Bagé; - Identificar as principais razões para a evasão na EJA, na perspectiva dos diferentes agentes; - Caracterizar as razões apontadas para a evasão que podem ser atribuídas à cultura escolar.

Esperamos com isto, através dos objetivos elencados e das contribuições dos evadidos-regressos, docentes e equipe gestora a respeito da cultura escolar, colaborar, inicialmente, com a oferta de EJA na escola eleita, a partir da aproximação almejada entre a cultura escolar e as culturas das vidas dos educandos, por intermédio de uma proposta com grupo focal de professores e gestores, discutindo as contribuições dos evadidos/regressos.

Na continuidade do trabalho apresentamos o capítulo I com um apanhado teórico a respeito das culturas e da cultura escolar, iniciando pela discussão sobre culturas e suas influências nas vidas das pessoas; na sequência, as culturas dos membros escolares e a educação escolar de EJA; e, encaminhando ao final do capítulo, uma problematização conceitual de cultura escolar, indo ao encontro da defesa de que ela deve ser tratada no plural, pelas contextualizações e reflexões desenvolvidas neste trabalho; por fim, encontram-se as problematizações a respeito da epistemologia e das metodologias pertinentes à EJA.

Na intenção de embasar a tese com temas pertinentes à EJA, iniciamos o capítulo II elencando o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sua oferta em Bagé – RS e características gerais do trabalho educacional na escola pesquisada. Bem como, discutindo interpelações e desafios para as políticas públicas de EJA no Brasil e no município em voga, acompanhados de análise documental. E, concluimos este trecho fazendo uma primeira contextualização da escola pesquisada e análise documental disponibilizada pela referida instituição de ensino.

Para subsidiar, agora empiricamente, esta pesquisa, no capítulo III desta tese, trazemos os procedimentos aplicados nesta pesquisa qualitativa e interpretativista, os quais foram: estudo de caso; análise documental dos parâmetros da EJA e registros dos evadidos da escola; relatos autobiográficos educativos com evadidos, para compreender os motivos da evasão e suas percepções a respeito da cultura escolar; e trabalho em um grupo focal com professores e gestores, na intenção de evidenciar seus entendimentos sobre os temas referidos. Já na análise, foram os métodos de análise documental e, quanto aos discursos dos participantes, descritiva, indo ao encontro do princípio de literalismo, e émica (*emic*), cuja proposta é que os próprios pesquisados respondam e, muitas vezes, interpretem seus discursos. Para culminar nestas contribuições, a partir de relatos autobiográficos educativos, foram utilizadas questões agrupadas em temas e subtemas que vão ao encontro das palavras-chave deste trabalho: evasão, cultura escolar, EJA, identidades, culturas e currículo.

Já, no capítulo IV descrevemos o estudo e seus resultados – pesquisa realizada, aprofundando as especificidades da EJA na escola municipal de ensino fundamental São Pedro, acompanhado de maior análise documental. A seguir, detalhamos os procedimentos/processos para recolha dos relatos autobiográficos educativos com evadidos da EJA, que regressaram aos estudos e expusemos a análise dos discursos dos alunos com principais trechos de seus relatos autobiográficos educativos, com destaque aos aspectos mais relevantes, sobre os discursos dos alunos, do tema tratado nesta tese. E, finalizando este capítulo, tratamos dos diálogos com grupo focal de docentes da EJA e gestão, também com os principais trechos de seus relatos, culminando nas análises das contribuições do grupo focal.

Encaminhando a proposta da tese para o final, discutimos a síntese dos resultados da pesquisa no capítulo V, considerando os dados de todas as investigações realizadas e relatos autobiográficos educativos concedidos, bem como, ainda no mesmo capítulo, problematizamos sobre tudo que foi feito na discussão dos resultados.

Após todo legado teórico e investigativo deste trabalho, trazemos as considerações finais, o qual desenvolve a conclusão se, de fato, a cultura escolar não considerada e não problematizada no trabalho pedagógico pode contribuir para evasão escolar na EJA, como também, se a falta de reflexão e ações que levem em conta as culturas, o sistema de ensino e identidades dos alunos, professores, equipe gestora e demais membros da comunidade escolar contribuem a uma proposta educacional (des)contextualizada e, conseqüentemente à (des)qualificação do processo de ensino/aprendizagem na EJA.

Assim, visando romper com teorias e práticas tradicionais de educação e das culturas escolares, sugerimos somente uma escola polo de EJA em Bagé: com prédio estruturado para a modalidade, ofertando trabalho pedagógico em três turnos; com professores selecionados e habilitados, com cursos/oficinas artísticas, culturais e profissionais; com transporte gratuito aos alunos funcionando por zoneamento na cidade; com instalações tecnológicas para maior conforto e instrumentalização à comunidade escolar; com material didático/pedagógico voltado exclusivamente a tal público; enfim, tudo isso fomentaria a legitimação de identidades docentes, discentes e escolares da Educação de Jovens e Adultos, e, principalmente, induziria à *práxis* constante da (re)construção das culturas escolares de EJA.

Ao concluirmos este trabalho, continuaremos na busca por transformações significativas na gestão e na docência da EJA, na cidade de Bagé, pois visamos multiplicar os resultados desta pesquisa com gestores do governo municipal, intencionando explicitar a estes os discursos dos evadidos e dos professores e gestores, problematizados através das

teorias pertinentes, e defendendo a proposição já referida de uma só escola com EJA na rede municipal, em prol das (re)construções de culturas escolares com real identidade de EJA.

Por fim, também almejamos que esta tese, além das influências causadas no contexto específico de estudo, seja promotora de discussões e transformações no Brasil e em outros lugares do mundo, por tratar essencialmente das relações educacionais, culturais e humanas dos jovens e adultos e por problematizar a cultura escolar no âmbito global e no específico, portanto podendo ser estudada e readequada a cada realidade.

Capítulo I

Cultura(s), Cultura Escolar e educação de jovens e adultos

“Não existe lugares exóticos. Exóticos somos nós nos lugares dos outros.”
Del Mese, Jornal do Comércio, 25/01/2019

*“Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença*

*Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno*

*Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão*

*Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença*

*A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais*

*Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz*

*Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós”*

Música Diversidade, composição de Lenine

Neste capítulo, a partir da reflexão sobre os relevantes estudos dos temas desta tese, iniciaremos a problematização a respeito das culturas e das culturas escolares. Assim, fomentamos a conceituação do termo cultura, seu uso por escolha ou a reprodução

inconsciente, apontando os agentes transmissores de cultura e propiciando uma interlocução que induz ao seu uso no plural, já que cada sujeito ‘bebe’ em várias culturas que o constituem. Também, buscamos inserir neste apanhado teórico o conceito de interculturalidade, o qual é imprescindível ao pensar uma educação escolar que considere as culturas no processo de ensino/aprendizagem.

Em um segundo momento, em um viés mais objetivo e explícito, trazemos o diálogo relativo às culturas que determinam o processo de escolarização, sendo que todos os membros da comunidade escolar a influenciam, tornando peculiar cada sala de aula, rompendo com a ideia ingênua que todas as escolas são iguais. A partir desta especificidade de cada contexto escolar, é preciso discutir sobre a cultura dominante e as subculturas existentes nele, na intenção de contemplar a diversidade cultural por intermédio do diálogo, inter-relacionando no currículo os conteúdos a serem trabalhados e as culturas dos alunos.

Na continuidade do capítulo, pela apropriação de teorias e autores que discutem a nomenclatura de cultura escolar, problematizamos se o uso conceitual de cultura escolar precisa ir ao encontro das convivências múltiplas sobre ela... Então, defendemos aqui que seu uso também precisa ser no plural, já que cada pessoa imersa na escola tem suas ideias e ideais de cultura escolar e que há na escola uma grande diversidade conceitual e prática sobre ela, portanto, não há uma única, estando elas ‘coabitando’ o mesmo espaço, convergente ou divergentemente. E, novamente advogamos que, para melhoria de educação escolar, é crucial considerar a diversidade cultural e identitária, buscando a interculturalidade.

E como último tema desta seção, vem a grande questão desta tese que trata do trabalho das culturas e das culturas escolares na educação de jovens e adultos defendemos a suma importância de tal proposta para melhoria do trabalho pedagógico na referida modalidade de ensino, a partir das suas especificidades.

1.1. Olhar predominante desta pesquisa e relevantes trabalhos já desenvolvidos na área

A discussão que aqui se pretende empreender, com o consequente trabalho de pesquisa, tem por base estudos anteriores, entre os quais se pode destacar a nossa dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, no Brasil. Tendo por título “Educação de Jovens e Adultos: dos discursos de alunos evadidos à

construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens” (Bosco, 2016)² e como enfoque temático a problematização sobre a evasão na EJA, levando em consideração a diferença de repertórios semióticos, decorrentes do uso e da concepção de língua como interação e de interculturalidade, orientou-nos para a hipótese de que a cultura escolar, enquanto manifestação estranha à vida e cultura das pessoas e suas comunidades, tem uma responsabilidade efetiva na inadaptação e conseqüente evasão suportando-nos num aporte teórico que coloca em diálogo e confronto.

Para tal, trazemos discussões como as leis de EJA (LDB, 1996), sendo a que a Lei de Diretrizes e Bases trata do perfil de aluno ao qual se destina e orienta ao acesso e à oferta de EJA no país. Sobre tal perfil é mister problematizar sobre educação e cidadania (Freire & Nogueira, 1989), tendo a escola, também, o papel de preparar à leitura crítica de mundo, trabalhando questões sociais, culturais, políticas, econômicas, humanas, trabalhistas e, portanto, cidadãs, ao fomentar reflexões existenciais que almejam a transformação.

Também abordamos as peculiaridades da EJA (Pinto, 2000; Eiterer & Oliveira, 2014), sendo um público que foi excluído ou se excluiu do processo escolar na idade certa, compreendendo pessoas jovens, adultas e idosas que trabalham, mas, sobretudo, adolescentes que não se adequaram ao ensino regular ou foram ‘convidados’ a sair deste para ingressarem na EJA. Obviamente, tais discentes têm muito mais experiências de vida que podem e devem ser aproveitadas no trabalho pedagógico, indo ao encontro de efetivas e pertinentes construções de conhecimentos.

No importante quesito evasão, é preciso refletir sobre suas causas e processos (UNICEF, 2014; Souza, 2011) e construtos teóricos como o conceito de diálogo (Bakhtin, 1997; Freire, 1996; Clark, 2008; Freire, 2011), os quais propiciam a mediação para informações sobre os motivos pelos quais os alunos desistiram dos estudos e levam à reflexão de como a instituição de ensino poderia se rever, considerando aspectos sobre evasão relativos à escola que foram apontados pelos evadidos, como fizemos em nossa dissertação.

Em tal ponto, precisamos salientar que, conforme Bosco (2016), os ditos e não-ditos do discurso devem ser analisados, pois tal complexidade de diálogo está arraigada de sentidos no que tange à tensão discursiva, implicando, muitas vezes, uma luta conflituosa de ideologias e de culturas, podendo tais discrepâncias nos diálogos corroborarem à evasão. Assim, nesse embate discursivo, Clark (2008) nos remete ao pensamento de que a linguagem

2 Cujá orientadora foi a Professora Doutora Clara Zeni Camargo Dorneles, docente no curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – UNIPAMPA, Campus Bagé, RS, Brasil.

invoca um conceito político de liberdade, já que linguagem é luta e é um enorme unificante desenvolvido para a ação que é uma dispersa e poderosa formação de forças sociais, cujas concepções estão sempre em conflito.

Neste aspecto, é fundamental discutir a respeito do conceito de interculturalidade (Torquato, 2013), o qual necessita ser percebido na relação entre as culturas de uma maneira interativa, embora os sujeitos falem de lugares históricos, sociais e culturais distintos, é fundamental um movimento de empatia, de cada um colocar-se no lugar do outro e modificar-se ao retornar. Tal condição implica a busca por um olhar de igualdade sobre as culturas, em detrimento da supremacia cultural erudita e/ou científica, mas valorizando e legitimando as culturas populares em condições simétricas de importância, desde que todas respeitem os direitos humanos.

Bem como reportamo-nos aos conceitos de exotopia e de alteridade (Torquato, 2014; Bakhtin, 1997), sendo que a alteridade diz respeito à construção da identidade no coletivo, ou seja, nas relações sociais com os outros, influenciando-se pelas diversas vozes no diálogo, a partir de seus lugares históricos e dos demais, já a exotopia define-se como a identidade peculiar de cada um que, embora seja definida pelas relações com as pessoas, permite a cada um situar-se num lugar no qual é único, fora dos outros.

Restringindo a discussão ao âmbito escolar, fomentamos o debate do principal conceito desta tese, a cultura escolar (Tura, 1999), a qual se evidencia na estrutura física da escola, na disposição dos móveis, nas relações sociais e de poder estabelecidas, padrões de condutas, regras de disciplina/comportamento, nos rituais escolares, na distribuição das aulas/carga horária, na metodologia, na epistemologia, enfim, nos procedimentos que especificam prática e hábitos em cada ambiente escolar.

Para tal, é imprescindível pensar na identidade de cada sujeito escolar e no currículo (Silva, 2007), pois quando se almeja uma educação democrática, busca-se a participação efetiva das vivências dos alunos, aliando conteúdos programáticos escolares às experiências discentes e às identidades sociais e culturais dos educandos, através dos diálogos estabelecidos e, principalmente, da escuta das objetividades e subjetividades de cada um, propiciando a atuação pedagógica pertinente e a construção de saberes fundamentais para mediação educacional de qualidade.

Sobre outros estudos pertinentes aos temas elencados anteriormente, buscamos, a seguir, melhor embasamento para esta tese.

O artigo “Evasão e cultura escrita” (Pedralli & Cerutti-Rizzatti, 2013), que traz a reflexão alargada sobre a evasão escolar na EJA e as identidades dos alunos, tendo como base

as inter-relações entre linguagem, discurso e educação, com recurso a autores como Bakhtin (2011), Bourdieu (1983), Freire (1989), Geraldi (2010), Kleiman (2001) e Vóvio (2010). Neste texto, há a reflexão do afastamento que pode ocorrer entre a abordagem linguística do trabalho escolar e as formas de expressão dos discentes, sendo tal fator contribuidor para evasão. Assim, é importante partir das interlocuções identitárias dos sujeitos escolares, ampliando, gradativamente, as formas de escrever, ler e dialogar por intermédio da proposta pedagógica com diversos gêneros discursivos, na intenção de preparar os alunos para variados contextos sociais de diálogos e fomentando a permanência exitosa na escola.

Na dissertação de Mestrado “Iguais ou igualados na diferença? Problematização da cultura escolar”, realizada por Fagundes (2016), foi feita uma pesquisa sobre a representação, por parte dos alunos (anos finais do ensino fundamental), de suas experiências na escola, estudo realizado pela perspectiva da cultura escolar. Tais expressões foram externalizadas, observadas e analisadas a partir da apresentação teatral dos alunos a respeito de suas experiências escolares, e posteriores discussões. Este trabalho salientou muito as relações de poder ocorridas, sob à luz teórica principal de Bordieu (2000), muitas práticas arbitrárias que fazem parte de tal contexto e a grande importância dada aos conteúdos a serem ensinados, em detrimento de outros conhecimentos e culturas.

Também trazemos à discussão teórica o importante artigo científico de Júlia (2001) - “A cultura escolar como objeto histórico” -, que trata de questões objetivas e subjetivas dos hábitos e costumes arraigados nas práticas escolares. Já, num viés comparativo entre cultura escolar e as culturas dos alunos e professores, Tura (1999) faz, em um de seus artigos e em seu livro “O olhar que não quer ver: histórias da escola” (Tura, 2000), problematizações de extrema relevância a respeito do descompasso entre as práticas educacionais e seus contextos e as realidades culturais e sociais dos alunos, corroborando para o enfraquecimento das relações entre os agentes na/da escola e desqualificando o processo de ensino/aprendizagem.

No que tange à reflexão crítica de conceitos que podem ser confundidos, Santos & Castro (2012), no artigo “As relações entre escola e cultura sob o olhar da Sociologia da Educação: uma abordagem sistêmica”, discutem as diferenças entre: cultura na escola, cultura da escola e cultura escolar, pela perspectiva da Sociologia da Educação, portanto os autores esclarecem que nas três nuances a educação não ocorre separada da(s) cultura(s) e que os estudos desta inter-relação entre elas precisam ser aprofundados, podendo contribuir à qualificação do trabalho pedagógico.

E, por fim, trazendo uma discussão também relevante para corroborar a este trabalho, há a recente tese de doutorado “Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos

escolares: a forma continuada de professores/as com a diferença”, de Amorim (2017), que aborda a respeito da ruptura necessária com a cultura hegemônica do currículo escolar único/fechado em si mesmo, vislumbrando um planejamento e ação coletivos da proposta pedagógica (pensar/fazer juntos), produzindo saberes. Para tal o pesquisador propõe redes de conversação entre professores e estudantes de uma escola pública. Este estudo ajudou a compreender melhor as experiências/culturas escolares de docentes e de discentes, bem como as demais culturas.

O breve apanhado das escritas científicas referidas trazem, assim, questões que fundamentam a necessidade de discutir a cultura escolar, pois sugerem que pode haver obstáculos entre ela e as culturas das vidas dos alunos, constatadas pelos discursos que explicitam suas identidades culturais e seus pensamentos sobre o modelo escolar predominante.

1.2. A(s) cultura(s) determina(m) o ser humano ou o ser humano a(s) determina(m)?

Antes de entrarmos em uma discussão mais complexa sobre a cultura escolar, é fundamental problematizar sobre o conceito de cultura, o qual nos traz a reflexão a respeito das relações estabelecidas pelo conjunto de valores, crenças, ideologias, regras, representatividades, ritos, simbologias, ações, baseados nas referências locais, regionais e globais (Botler, 1976).

E, ainda, de acordo com a UNESCO:

...a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo e que abrange, além das artes e da letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (p. 1, 2019).

Já o pensador Certeau (1995), salienta que há uma distinção de cultura, a partir dos vários empregos, entre as abordagens conceituais, sendo que podemos entendê-la como: o ser humano ‘culto’, no viés de um modelo referenciado pela sociedade, com normas eleitas pelo poder; um patrimônio de ‘obras’ que deve ser cultivado e difundido, bem como, a promoção de criações e criadores; a imagem, a percepção ou o entendimento do mundo respectivo a um meio ou uma época, em um viés de estética social; posturas, comportamentos, instituições, ideologias e mitos que fazem parte dos quadros de referências, caracterizando cada sociedade como única; apropriação/aquisição, enquanto diferente do inato, reportando-a à criação, ao artifício, à ação, à dialética que ora se opõe e ora se associa à natureza; e, por fim, uma

sistema de comunicação, mediados e multiplicados de acordo com os modelos da linguagem verbal.

Considerando estas conceituações, entende-se que os agentes externos de culturas influenciam enormemente os sujeitos e a análise crítica da referida apropriação é que define as escolhas conscientes de quais culturas eles querem que os constituam: “...é através do fluxo do comportamento [...], da ação social- que as formas culturais encontram articulação [...] nos vários estados de consciência” (Geertz, 2008, p. 13).

Em contrapartida, quando isso acontece de maneira inconsciente (não reflexiva) pode haver uma repetição/reprodução de culturas atendendo a interesses alheios e uma ‘mecanização’ das ações culturais moldadas pelo sistema ao consumo mercadológico. Neste contexto, não se pode desconsiderar a mídia, como sabiamente traz Freire (1981):

Nas sociedades massificadas os indivíduos “pensam” e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos chamados meios de comunicação. Nestas sociedades, em que tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos “se perdem” porque não tem de “arriscar-se”. Não tem de pensar em torno das coisas mais insignificantes; há sempre um manual que diz o que deve ser feito...” (p. 68).

Corroborando à discussão a contribuição de Certeau (1995) quando diz que a instalação midiática, nos lazeres que compensam o trabalho, induz à cultura de consumo e desenvolve nos espectadores a passividade ao reduzir o número de atuantes e ao multiplicar o número de receptadores.

De encontro a isso, é preciso a compreensão de que o desenvolvimento do intelecto precisa, agora de forma problematizada/refletida, dos recursos culturais, no sentido específico do raciocínio orientador, mediando certos tipos de recursos culturais para produzir os estímulos ambientais necessários ao organismo, na busca por conhecimento, de acordo com Geertz (2008).

Isso possibilita a culminância na transformação cultural, sendo a expressão cultural, *a priori*, uma atividade com três aspectos notáveis: “1. fazer algo com uma coisa; 2. fazer algo com alguém; 3. Mudar a realidade cotidiana e modificar o estilo de vida...” (Certeau, 1995, p. 247).

Neste viés de pensamento é preciso, então, compreender que o ser humano é produtor de cultura, precisando agir e ser visto como tal, pois, ao contrário, iria legitimar a cultura do silêncio (neste conceito o autor, na sequência mencionado, cita Freire³), a submissão e a

³ “Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil, dizer a palavra, proibido.” (FREIRE, 1981, p. 50).

perpetuação da subalternidade, sendo que tal processo estaria ligado à extrema dependência sócio-político-econômico-cultural (Scocuglia, 2018).

Assim, ao discutirmos sobre cultura é fundamental esclarecer que há uma posição ideológica ao tratar a cultura no singular, na perspectiva de relação de poder, sendo que ela determinaria o padrão, conotando que há uma de maior valor em detrimento das demais, indo ao encontro da explanação do autor:

A cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. A expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e os outros, deve se opor uma produção cultural com a morte que a limita e com luta que a defende (Certeau, 1995, p. 241 e 242).

De encontro a esse posicionamento, em uma perspectiva democrática das relações e ações culturais, é mister problematizar a respeito da diversidade e do pluralismo, culminando nas ideias trazidas pela UNESCO (2019) ao descrever que é indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto com pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas: “Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública” (p. 3).

Então, em uma abordagem concensualizada que aqui se almeja, é preciso denominar e praticar o termo AS CULTURAS, no plural, havendo atividades criadoras para cada indivíduo em seus grupos sociais, rompendo com a cultura do silêncio e propiciando significações às condutas, às invenções e às capacidades criativas (Certeau, 1995).

E, pensando o mundo atual é um contrassenso desconsiderar as mídias, as tecnologias e as redes sociais como culturas nas quais todos estão imersos também:

Ao assegurar a livre circulação das ideias através da palavra e da imagem, deve-se zelar para que todas as culturas se possam expressar e dar a conhecer. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico –inclusive em formato digital-, e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presente nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural (UNESCO, 2019, p. 3 e 4).

Neste aspecto, Freire (1981) pressagiou que a tecnologia estaria acessível a todos, pela sua expansão, e problematizou a respeito de seu uso ao dizer: “Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se

engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (p. 68).

A partir de tais definições abordadas, já que se compreende a relevância de cada perspectiva neste trabalho, problematizemos sobre o ser humano sem cultura, o que tornaria inviável a socialização, pois não haveria direção conduzida e refletida dos sentimentos e dos comportamentos por sistemas simbólicos de significados, tornando o ser humano uma ‘monstruosidade’ sem mente, sendo que seu cérebro surge do arcabouço da cultura humana, sendo inviável fora dela (Geertz, 2008): “...o cérebro humano é inteiramente dependente dos recursos culturais para o seu próprio funcionamento. Assim, tais recursos não são apenas adjuntos, mas constituintes da atividade mental” (p. 56).

Dessa forma, retomando a questão sobre as culturas em um exercício pleno de cidadania, a educação de qualidade não está desassociada deste processo, vista também como direito, pois tal formação precisa ser construída no respeito das identidades culturais em um nível extremo de liberdade no qual cada pessoa escolha suas práticas culturais, dentro dos limites do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais (UNESCO, 2019).

Dessa forma, Claude (2005) nos traz uma valiosa reflexão de que a educação escolar precisa assumir o status de direito humano, já que é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que possui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Também, neste contexto, um conceito que se faz relevante na discussão é o da interculturalidade (Torquato, 2013), o qual trata dos diálogos pela interação entre pessoas que discursam de posições sociais, históricas e culturais diferentes, vislumbrando um processo de empatia, na intenção de respeitar e se colocar no lugar do outro e estar disposto a modificar as próprias concepções transformadas por tais interlocuções.

Neste ponto de reflexão a respeito dos discursos e das culturas, que estão arraigadas de ideologias, consideramos muito pertinente buscar o autor Bakhtin (1997) para este diálogo, já que ele trata da definição de que a cultura alheia só evidencia-se em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura, sendo ambas influenciadas por

outras culturas. Neste aspecto, Bosco (2016) traz uma discussão sobre o pensamento de Bakhtin no que tange à relevância dos diálogos neste processo, pois evidenciam que não ocorre um monólogo fechado e propiciam manifestações diversas, já que a dialética possibilita questionamentos e respostas constantes, possibilitando a construção de novos sentidos e produzindo novas culturas.

Ampliando tal discussão, Torquato (2014) trata da alteridade como constitutiva de nossa identidade. E ela nos constitui discursivamente: pelas palavras, pelo enunciado, e levando em consideração os pontos de vista de outras pessoas que nos reconhecemos e nos avaliamos e é em relação a esses outros que nos posicionamos, confrontando, rejeitando e aceitando suas palavras, avaliações.

1.3. Educação escolar: qual(is) cultura(s) a determina(m)?

A escola é uma das instituições consolidadas mais marcantes e de maior reconhecimento social e cultural da modernidade. Tal condição leva expectativas às comunidades escolares de cada contexto e à sociedade em geral, segundo um modelo estabilizado e respostas da escola às referidas expectativas.

E, prioritariamente, no que tange a este estudo, ao se falar em convivência e educação/socialização escolar é impossível não abordar questões tão relevantes sobre as culturas, já que elas permeiam, sustentam, orientam e estabelecem as afinidades e conflitos das/nas relações, também, pedagógicas.

Neste contexto, entre as culturas predominantes da escola estão as dos professores e as dos alunos, tendo importância considerar, portanto, o entendimento sobre a maneira como elas circulam e como interagem, leva à compreensão bem melhor dos sentidos, dos espaços e das produções culturais de cada grupo e suas interações intertextuais (Tura, 2000).

Primeiramente, detemo-nos aqui na cultura docente que tem a marca da formação profissional, das maneiras com que há socialização entre professores e do conjunto de interações que estabelecem nos diversos ambientes culturais de convivência, conforme Tura (2000).

Inclusive, pode haver uma falsa padronização que se dá pela pressuposição superficial de que escola é tudo igual: “O tempo em que permanecemos na escola como aluno e, depois, como profissionais, pode nos passar a falsa sensação de homogeneidade” (Eugênio, 2018, p. 6).

Também é preciso considerar as influências que os docentes têm nas suas ações profissionais, pois suas práticas não se dirigem apenas aos alunos, mas à instituição de ensino em que trabalha, aos pais e a outros profissionais, bem como, reportam-se às suas experiências enquanto estudantes, às técnicas profissionais apreendidas em sua formação inicial e continuada e no ofício de professores. Portanto, "...a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história, pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema" (Machado, 2004, p. 42).

Já, em Tura (2000), no que tange à cultura discente, há uma outra rede de significados, sentidos, normas, valores e práticas, perpassando maior número de ambientes culturais, com ênfase na família, incluindo a cultura popular, de massa e, agora, podemos inserir na discussão a cultura digital.

Dessa forma, é mister esclarecer que há a cultura dominante da escola e as subculturas: "A organização escolar, apesar de seguir as regras dos sistema educacional, não se configura de forma homogênea, havendo variação conforme suas singularidades, conforme a subjetividades dos agentes, conforme a cultura de cada unidade" (Bloter, p. 191, 1976).

Detendo-nos um pouco mais na cultura dominante da escola, a qual podemos denominar também como cultura escolar erudita, há a existência de sistemas próprios que reforçam a hierarquia cultural e da divisão social do trabalho. Como exemplo, podemos elencar as decisões, em geral unilaterais, sobre os conteúdos a serem trabalhados, o desenho do currículo e os mecanismos avaliativos: "Assim, pensar a educação e a cultura em geral tem significado estudar mecanismos de poder e estratégias de grupos que pretendem impor sua visão de mundo, crenças e práticas sociais como universais" (Tura, 2000, p. 13 e 14).

E neste ponto, os próprios professores talvez se sintam cerceados pelo currículo fechado, já que este engessamento pode ser limitador e limitante de um trabalho diferenciado e libertador, tanto para alunos quanto para docentes:

O currículo regular às vezes os desaponta, entediando-os e a seus estudantes. Podem sentir-se limitados pelo programa rotineiro ou pelos limites conhecidos de suas disciplinas. Querem respirar profundamente como educadores, em vez de quase perder o fôlego dentro do armário fechado do conhecimento oficial (Freire & Shor, 1986, p. 67).

Neste aspecto é fundamental problematizar o papel do professor no processo escolar vigente, sendo que nem sua figura é mais central e nem a escola é ortodoxamente distribuidora das práticas sociais, ficando aquele nas bordas mediadoras da "...articulação

entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais com que a escola participe do trabalho, muito mais vasto, que designa hoje a ‘cultura’” (Certeau, 1995, p. 129 e 130).

Isto gera conflito entre um formato escolar que pode ser ainda conservador e as novas vivências e experiências de alunos e de professores, culminando em um paradoxo existente entre as estruturas que regulam o trabalho docente, em função da diversidade dos alunos e, ainda, entre a ‘homogeneidade’ cultural imposta pela escola e a heterogeneidade das culturas dos alunos (Barroso, 2019).

Aproximando e inter-relacionando todas estas culturas é mister acreditar no diálogo como forma de se construir um currículo, de fato, inclusivo e democrático. Para tal, conforme Scocuglia (2018), Freire defende o diálogo como principal ferramenta da educação conscientizadora, contra alienação opressora e a favor da liberdade cultural nos valores de uma sociedade progressista.

E este diálogo, descrito por Freire & Shor (1986), implica ir muito além das palavras ditas e ouvidas, requer perceber o implícito, o subjetivo, o latente... ‘ler/ouvir/ver’ a sabedoria que cada discente traz, com humildade. Neste processo há um ensinamento, pelo silêncio e pela inversão dos papéis na relação professor/aluno, tradicionalmente construídos, que culmina em uma união entre o conhecimento intelectual e a sábia linguagem não-verbal dos alunos.

Mais uma vez salienta-se que, para construção do currículo, é crucial todas as formas de diálogos mensuradas, indo ao encontro da contemplação das culturas emergidas destas interlocuções: “Reside aí, então, a necessidade de se considerar, na organização nas práticas curriculares cotidianas, as diferentes culturas presentes na sociedade...” (Eugênio, 2018, p. 12).

Claro que, em se tratando de culturas, a primeira análise é pela perspectiva de quem as lê/vê/ouve, mas em um processo de alteridade, mesmo a partir do nosso lugar, não se pode negar e deixar de buscar compreender as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares (Certeau, 1995).

Então, o docente precisa, a partir da alteridade, perceber as culturas presentes e conciliá-las, mesmo que para isso haja um embate ao buscar consolidar a valorização delas e os saberes vividos pelos alunos, conforme Soares, Giavonetti & Gomes (2011), culminando nas trocas necessárias de experiências ao saber escutar professores e colegas, e evitando, portanto, o distanciamento entre as concepções discentes e docentes e a escola real.

Entretanto, não está aqui a se dizer que isso é uma tarefa simples, já que precisa existir um equilíbrio entre a proposta citada e o trabalho com conteúdos mínimos necessários que contemple parâmetros nacionais de ensino/aprendizagem. Assim, uma abordagem não pode acontecer em detrimento da outra: “...na ânsia de acolher tais opiniões, o professor acabe, muitas vezes, permanecendo na tentativa de aproximação do universo cultural do aluno, sem possibilitar a soma de outros conhecimentos” (Soares, Giavonetti & Gomes, 2011, p. 173).

E, na prática pedagógica, o contrário também ocorre, ou seja, os alunos ‘leem/veem/ouvem’ o entusiasmo do professor, seus anseios, seus desestímulos, suas vibrações e suas decepções, mesmo que não sejam explicitados nas palavras, e tal postura precisa ser exercida com reflexão, sendo que ela pode fazer toda a diferença:

O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes vêm e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se perceberem o entusiasmo do professor quando lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica (Freire & Shor, 1986, p. 35).

1.4. Cultura(s) escolar(es): no singular ou no plural?

A cultura escolar é arraigada de especificidades próprias, com manifestações simbólicas, identidades compartilhadas, com um projeto social sustentado em um modelo organizacional construído historicamente:

Assim sendo, as normas estabelecidas pelo sistema educacional são incorporadas nas escolas seja de forma burocrática, racional, técnica-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais (Blotter, p. 191, 1976).

Então, a abordagem educacional escolar descontextualizada, mesmo que com muito engajamento docente, pode refletir em uma discrepância entre o que precisa ser ensinado e o interesse e a necessidade dos discentes em relação ao que querem e precisam aprender, de acordo com Ribeiro (2015), o qual faz a ressalva sobre os professores querendo animar o interesse dos alunos, enquanto na outra ponta vejo alunos não encontrando sentido no que fazem na escola. Vejo um enorme descompasso que gera conflitos e consequências ora desastrosos, ora desanimadores para ambos os lados.

Julia (2001) aponta que não há como considerar a problematização sobre cultura escolar sem evidenciar também os conflitos e convergências existentes nas relações sociais e culturais contemporâneas ao processo, como questões religiosas, políticas, econômicas e da cultura popular. Para o pensador, cultura escolar concebe-se como:

...um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas que podem variar conforme as épocas... (p. 10).

Dessa forma, o sociólogo francês que estudou educação escolar, Dominique Julia (2001), reporta-se à metáfora da “caixa preta” (termo utilizado no ramo da aeronáutica) para definir as questões subliminares condizentes à cultura escolar. Já que, embora haja muita documentação e diretrizes legais sobre como devem ser os procedimentos institucionais (por exemplo, no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases, Currículos, Base Nacional Comum Curricular, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico...), cada escola tem suas especificidades, nas linguagens estabelecidas e nas posturas cotidianas informalmente concebidas, porém legitimadas no imaginário coletivo, também são/estão institucionalizadas e fazem parte da dita cultura. Portanto: “...os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e tomadas de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público” (Silva, 2006, p. 203).

Ainda sobre as peculiaridades de cada instituição de ensino, é preciso observar os contextos de cada uma, sua comunidade escolar e dinâmica exclusiva que a tornam única no que tange à cultura escolar, sendo que: “...cada escola é uma unidade de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e especificidades regionais e locais” (Tura, 2000, p. 11).

Portanto, difere de outras organizações sociais, já que a escola tem uma dinâmica interna que, embora considere as influências da sociedade (a influencia e é influenciada por ela) e a cultura escolar esteja posta muito além do âmbito físico da escola (Silva, 2006), faz com que cada instituição de ensino estabeleça, oficialmente ou não, suas próprias regras e sua peculiar forma de produção. Tal discussão também é destacada por Fagundes (2016): “A instituição educativa, se traduz nos princípios e normas que da mesma forma voltam para a sociedade como cultura global e legítima [...] a cultura escolar está presente em várias dimensões, dentro e fora das salas de aula” (p. 43). E, conforme Tura (1999), há nuances

explícitas na cultura escolar, pois ela se revela também na organização do espaço físico, tipos de móveis e edificação, e estes objetos não humanos, Silva (2007), que incluem toda a sorte de recursos materiais disponíveis, também delimitam ou possibilitam expandir as práticas de fato levadas a cabo pelos sujeitos na instituição escolar.

Considerando estas perspectivas, é inegável o papel impositivo da escola em ditar comportamentos considerados adequados, portanto a cultura escolar vai além da função de ensinar conhecimentos adquiridos, legitimados e acumulados no decorrer da história humana. Assim, há uma condição inerente à escola que implica estabelecer rotinas de hábitos e condutas considerados “padrões” adequados para uma instituição de ensino, tendo um caráter disciplinador de posturas e de disponibilização de recursos e modos de configuração do espaço. Quanto a isso, Silva (2007) destaca: “...o espaço escolar apresenta chaves de análise inseridas na tecnopolítica disciplinadora, a qual conta com dispositivos para fazer dóceis os corpos e as consciências” (p. 211). E ainda, Julia (2001) salienta: “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (p. 22).

Neste ponto, trazemos outra importante contribuição teórica sobre cultura escolar, para se problematizar de forma mais sistemática suas três abordagens -Funcionalista, Estruturalista e Interacionista-, feitas por Barroso (2019), subsidiando melhor a discussão, partindo do princípio que precisa haver uma clareza sobre elas para agir de maneira consciente na educação escolar:

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidade e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

[...] numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (p. 182).

Mediante tal classificação, deixaremos claro aqui o posicionamento desta tese ao defendermos, apesar das dificuldades elencadas, a cultura escolar interacionista como forma de contemplar a diversidade, democratizar o ensino e a aprendizagem escolar, possibilitar

interloquções culturais e agindo por intermédio da interculturalidade⁴. Porém, compreendemos que não há uma negação das influências da cultura escolar funcionalista e da cultura escolar estruturalista na instituição de ensino, pois entendemos que ambas estão incluídas na cultura escolar, mas a cultura escolar interacionista está muito além em complexidade e em inserção de conceitos, inclusive epistemológicos, e práticas adequadas a uma proposta de educação de qualidade na escola, ou seja, metodologias inclusivas que partem do específico para o geral/do local para o global.

Assim, sendo inegável que o modelo escolar sofre grande ingerência histórica há séculos, conotando uma tradição perpetuada da cultura escolar, como o próprio mobiliário que até hoje é inspirado nas escolas europeias do século XVI (JULIA, 2001), é equivocado pensar que a escola está fechada às mudanças da sociedade e aos contextos geográficos, culturais, sociais, religiosos, políticos, midiáticos, econômicos, e, fundamentalmente, os discursos sobre diversidade. Silva (2007) alerta para os efeitos que agem sobre a instituição, de um lado, pelas reconfigurações culturais e sociais provocadas pelos sujeitos que habitam a escola e, de outro, pelos discursos públicos.

A diversidade cultural na escola pode também ser vista até como ameaça à continuidade de um modo padrão operante e tradicional nas relações estabelecidas, servindo, explica Fagundes (2016), para evidenciar o poder hierarquizado, bem como o contraponto ao legitimar ainda mais a reprodução da cultura dominante da sociedade e da escola.

Dessa forma, para melhor problematizar sobre cultura escolar, é preciso ir muito além da análise primeira e até superficial, que trata do espaço físico da escola e das nuances mais explícitas referentes às relações sociais na escola. É necessário aprofundar a observação e discussão do implícito sobre a cultura escolar que se funda em uma infinidade de práticas adaptadas a experiências sempre renovadas “...sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Silva, 2006, p. 207), pois cada escola tem sua cultura escolar com identidade própria construída pelos indivíduos que participam das interloquções, arraigados com suas ideologias, as quais interferem, também, na cultura escolar.

Todavia, o que não é explicitado na cultura escolar, mas precisa ser discutido, é que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional possuem identidades culturais distintas

4 Definida de forma mais abrangente, como sendo um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade (Vasconcelos, 2015). Ou ainda, uma conceituação mais pertinente: “A perspectiva de interculturalidade que adotamos (Janzen, 1998; 2005) concebe o encontro intercultural como a interação, o diálogo, entre sujeitos que falam de lugares sociais, históricos e culturais distintos e que realizam o movimento de empatia, o qual consiste em colocar-se no lugar do outro e voltar ao próprio lugar, que é inevitavelmente modificado quando do retorno” (Torquato, 2013, p.01).

e que elas também fazem parte daquela cultura, porém muitas vezes são invisibilizadas, pois “...nesse processo ficam bem marcadas as fronteiras culturais entre a vida na escola e a vida na rua” (Tura, 1999, p. 99). Todavia ambas estão coabitando em todos os momentos pedagógicos, já que, obviamente, os alunos não se ‘despem’ das culturas, que estão arraigadas, antes de entrarem para sala de aula.

Então, é preciso a ruptura com a ideia equivocada de buscar a homogeneização de condutas na cultura escolar, pois:

...devemos pensar na realidade sociocultural de cada sujeito que compõe o ambiente escolar. Consciente de que não existe sujeito isolado quanto aos debates e às ações escolares com relação à cultura, tal perspectiva admite a educação além da escola pelo fato de haver conexão entre a escola e a comunidade onde ela está inserida e, assim, como tal comunidade está marcada pela heterogeneidade (Fagundes, 2016, p. 45).

Todos os fatores elencados destacam-se por intermédio do diálogo entre os sujeitos que trazem consigo valores e ideologias histórica e socialmente construídos, portanto interações pelas palavras que manifestam e propiciam a interculturalidade e explicitam questões da cultura escolar, expondo e constituindo as identidades dos envolvidos (Torquato, 2014).

Isso demonstra, conforme Bosco (2016), o quanto a escola precisa ter sensibilidade ao perceber tais nuances de identidades, as quais podem ser conflituosas, relativas à cultura escolar, no intuito de melhor mediar os problemas e valorizar todos os sujeitos escolares. Assim, Torquato (2014) descreve que os encontros interculturais são encontros ideológicos. Sujeitos que falam de lugares sociais e culturais diferentes podem falar também de posições ideológicas conflitantes, de modo que a interação entre eles pode configurar um conflito intercultural.

Neste contexto, há uma tendência de generalizar a referência a respeito deste público, tratando no singular o grupo em questão, mas é preciso delimitá-lo e contextualizá-lo ao se tratar de culturas. De acordo, Certeau (1995) salienta:

As palavras flutuam, vagas, quando não estão destinadas a ouvidos definidos. É o caso de muitos textos ou declarações sobre a cultura em geral. Parece-me que uma análise ou um discurso instala-se no “não-lugar” da utopia quando não delimita seus destinatários e, por isso mesmo, sua própria condição (p. 224).

Portanto, é fundamental a ruptura com a ideia de homogeneização, quando se percebe a cultura escolar somente de maneira tradicional e/ou estruturalista, legitimando processos de

inculcação e padronizando normas, espaços, tempos, alunos, professores e saberes (Barroso, 2019).

Dessa forma, considerar tal pluralidade é entender o quão crucial é a ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, indo de encontro ao autoritarismo e à precariedade qualitativa de grande parte de nossas escolas para a classe subalterna (Scocuglia, 2018).

Portanto, por intermédio do diálogo é preciso haver abertura a todas essas diversidades, no intuito de abordá-las no currículo, conforme a explanação:

...propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinado *modo de ser jovem*. Um caminho possível poderia ser a construção de um perfil que contemple o contexto socioeconômico em que se inserem, as experiências socioculturais de agregação e lazer, o posicionamento deles em relação à vida e à escola, bem como, suas demandas e necessidades. Não podemos nos esquecer de que, se queremos compreender os jovens alunos, temos, antes de mais nada, conhecê-los (Soares, Giavonetti & Gomes, 2011, p. 55).

Então, a partir destas pesquisas sobre os alunos é possível elaborar coletivamente um currículo que possa integrar seus interesses e suas expectativas aos conteúdos mínimos condizentes a uma boa base escolar, almejando aulas que não estão isoladas do mundo, já que, conforme Freire & Shor (1986): “O que fazemos em classe não é um momento isolado, separado do mundo “real”. Está totalmente vinculado ao mundo real, e este mundo real é que constitui o poder e os limites de qualquer curso crítico” (p. 37).

Portanto, chegamos a uma das ideias-chave desta tese que implica ressaltar que a cultura escolar, arraigada de todos os conceitos já mencionados até aqui, pode ser moldada a cada contexto pedagógico, precisando se adequar às culturas presentes nas vidas dos docentes e discentes e, conseqüentemente, às mudanças curriculares constantes que questionam a organização da escolar e modificam a própria cultura escolar (Certeau, 1995), obviamente em se tratando da cultura escolar interacionista (Barroso, 2019).

E, nesse ponto o trabalho com as culturas é tão primordial, quando se pensa na ruptura com a perpetuação do *status quo* vigente na escola:

Num jogo de identidades em confronto, de valores em disputa, de padrões que se estratificam e interatuam no sentido de alcançar prestígio e reconhecimento, muitas vozes são silenciadas e se confirma e legitima uma estrutura de poder, que é constituinte da cultura escolar formalizada, hierarquizada e seletiva (Tura, 1999, p. 103).

Assim, é fundamental o desvencilhamento com velhos paradigmas, delineando novas concepções sobre a cultura escolar, por intermédio da participação efetiva do/no diálogo de

todos e demonstrando a interculturalidade, já que, de acordo com Tura (1999), a cultura escolar se efetiva no momento em que todos os sujeitos apropriam-se desse ambiente cultural e o reelaboram cotidianamente. Para tal, é imprescindível haver fomento a questionamentos sobre o modelo de escola que se tem e o modelo que se quer, junto aos alunos, tornado explícito o trabalho de problematização por quais motivos a escola sempre teve um ‘padrão’ a ditar comportamentos, formas de estudar, conteúdos a serem abordados, em geral, pouca participação dos alunos, enfim, valores que precisam ser desmistificados a partir da discussão sobre quais interesses atendiam/atendem.

Neste aspecto é imprescindível refletir a respeito da prática docente, vislumbrando um trabalho que rompa com a ausência de diálogo cultural, indo ao encontro da interculturalidade, ou seja:

...há hoje uma evidente contradição entre o professor em branco e preto, o professor “monocultural” bem formado, seguro, claro, paciente, trabalhador e distribuidor de saberes, eficiente, exigente e o professor “intermulticultural” que não é “daltônico cultural”, que se dá conta da heterogeneidade, capaz de investigar, de ser flexível e de criar conteúdos e métodos, capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas (Gadotti, 2011, p. 25 e 26).

No entanto, para pensar uma ruptura com a tradicional cultura escolar que pode ainda estar arraigada na prática dos professores, é indispensável dialogar e considerar as culturas, ou melhor, é mister uma abordagem de reflexão sobre as culturas explícita e implicitamente existentes em cada contexto escolar e da vida dos sujeitos escolares, problematizando a respeito dos valores, ideologias, preconceitos, motivos da valorização de alguns hábitos e costumes em detrimento de outros. Dessa forma, o professor torna-se um articulador ou gestor cultural:

...o professor deixa de ser o centro das decisões ensino-aprendizagem para assumir seu papel de articulador. Isto é, o papel daquele que vai ser o elo entre as oportunidades de aprendizagem e o sentido que assumem para os alunos. [...] Ou um gestor cultural que promoveria o intercâmbio de saberes entre alunos e outros profissionais ou vivências dentro e fora da escola, oferecendo ainda um modelo profissional atual para seus alunos (Ribeiro, 2015, p. 46).

Para tal é preciso compreender que deve existir no ambiente escolar a contextualização às peculiaridades do público da EJA, adequando a atividade educacional às necessidades e possibilidade dos aprendizes:

...somente um ensino de boa qualidade - no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência da escola (Patto, 1999, p. 114).

Claro, que não é com facilidade que modelos de educação escolar histórica, social e culturalmente arraigados nas práticas docentes deixam de ser referenciadas e praticadas, pois muitas de suas contribuições fizeram e fazem parte de um paradigma legitimado por um grande período de tempo, dificultando uma atualização real das propostas pedagógicas:

...a idealização da vocação magisterial e dos projetos iluministas da divulgação dos conhecimentos científicos e técnicos com as formas tradicionais que se enraízam na prática docente. Exatamente porque as análises que se faziam sobre vida escolar eram por demais superficiais, mesmo aqueles professores que não haviam aderido às posições mais conservadoras tinham dificuldade de encontrar formas concretas de renovações do trabalho pedagógico (Tura, 2000, p. 39).

E tais visões tradicionais sobre cultura escolar muitas vezes estão arraigadas no imaginário dos próprios alunos, já que eles esperam da escola, muitas vezes, a disposição das classes uma atrás da outra, o quadro cheio de conteúdo a ser copiado, só o professor falando, sendo que Soares, Giovanetti & Gomes (2011) dizem: “...o aluno entende como legítima a aplicação do modo que Freire chama de *educação bancária*. O aluno acredita que nada sabe e que deve aprender com o professor” (p. 171 e 172).

Portanto, pode-se afirmar que é bastante difícil e complexo romper com as forças das tradições, promovendo mudanças na educação. Para tal é crucial investigar sobre como elas ocorrem no cotidiano da escola, visando um árduo equilíbrio entre reprodução e inovação. Dessa forma, de acordo com Falsarella (2018), precisa-se perceber que a reprodução não corresponde a condições sociais e culturais emergentes, precisando serem buscadas inovações, mesmo surgindo contradições, conflitos e divergências, que podem ser resolvidos ou acirrados, levando a avanços e também retrocessos: “Isso depende do clima organizacional, mais democrático ou mais autoritário, que permite maior ou menor participação e envolvimento das pessoas. E aqui surge a relevância de pesquisas sobre relações interpessoais, liderança e gestão da escola” (p. 630).

Tal pesquisa sobre estes contextos e problematização a respeito dos dados implica em formação continuada com os docentes, destaca-se *com* eles e não *para* eles, sendo este um fator determinante para refletir e transformar a cultura escolar, a partir das reflexões que surgem de suas práticas, buscando as teorias pertinentes e as contribuições da comunidade escolar, levando, obviamente, em consideração, as culturas:

Mas o lugar central cabe à formação. Formação que auxilie os professores a desconstruir as suas práticas e a reconhecer nelas o peso destas estruturas. Formação para sugerir práticas alternativas. Mas, acima de tudo, formação para dar segurança às pessoas que aderem a um processo de mudança que não se limite à alteração das estruturas, mas que pressupõe, igualmente, a transformação da cultura escolar (Barroso, 2019, p. 194).

Ainda sobre criar espaços do dizer, além de considerar as contribuições dos professores, também, nas referidas formações, é importante levar os discursos dos alunos para serem discutidos, despindo as identidades presentes na escola, pois isso possibilita a criação de condições de saber mais sobre suas vidas e cria problemas críticos que podem apontar para transformação (Freire & Shor, 1986).

Portanto, é através do diálogo que fatores da vida privada de cada aluno vêm à tona, devendo ter a intenção de favorecer o trabalho pedagógico ao conciliar os conteúdos escolares, temas pertinentes às vivências dos discentes, indo ao encontro do contexto paradigmático atual, no qual há, ao mesmo tempo, grande diversidade e muita individualidade:

Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, [...] sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam (Julia, 2001, p. 37).

Assim, o docente sendo o ‘gerenciador’ do processo pedagógico precisa ter sensibilidade e leitura ampla das dimensões da vida de cada aluno, em prol das trocas educacionais escolares no coletivo, indo ao encontro da explanação de Machado (2004), podendo o professor gerir a classe, construindo as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma classe que funciona é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente.

Neste aspecto, pensando a partir de cada indivíduo escolar, retomamos a problematização sobre a personalização do trabalho pedagógico e propusemos a ampliação do trabalho com o coletivo para ocorrer a legítima contextualização da proposta, já que é nas manifestações culturais socializadas que as individualidades se apresentam e dialogam:

Por ser el adulto um ser autodirigido y responsable de su propio proceso de aprendizaje, la educación debe ser necesariamente personalizada. Debe partir de los intereses personales y las búsquedas vitales. Y, aunque parezca contradictorio, esto solo se logra cuando esas personas logran conformar comunidades de aprendizaje (Gómez, Barreto & Lacerda, 2011, p. 92 e 93).

Dessa forma, partindo dessas culturas, que muitas vezes são emergentes no âmbito escolar, salientamos que é papel do docente aliá-las aos conhecimentos necessários a serem ensinados pela escola, ampliando, diversificando e aprofundando as relações dos alunos com as culturas de escrita, as linguagens e os conhecimentos historicamente construídos na área do saber: “A escola é o lugar para o estabelecimento de vínculos significativos com o conhecimento, para o desenvolvimento intelectual integral dos alunos” (Simões, Filipouski, Marchi & Ramos, 2012, p. 59).

Portanto, voltando à discussão sobre a prática pedagógica, o professor precisa entender o complexo contexto no qual seu trabalho é desenvolvido, problematizando sobre as questões sociais, políticas, familiares, econômicas, culturais, religiosas, geográficas, trabalhistas, históricas: “...partindo das relações entre os seres humanos e o mundo natural, se estende ao mundo da cultura e da história, à compreensão da realidade social...” (Freire, 1981, p. 46). Enfim, os vários aspectos das vidas dos alunos que precisam, também, estar presentes no currículo escolar:

Todo ser vivo aprende em interação com seu contexto: a aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado do que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o “contexto”; além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico, histórico... do que ensina (Gadotti, 2011, p. 61).

Por conseguinte, retoma-se a extrema relevância do diálogo e estímulo à livre expressão responsável, culminando em um entendimento e em ações conscientes e comprometidas no mundo em que vivem: “Isso significa, por seu turno, considerar o conjunto das manifestações culturais que se fazem presentes ou permeiam as relações de poder” (Botler, 1976, p. 190 e 191).

Para tal, é relevante salientar que o trato do/no diálogo precisa ser teorizado e praticado além de nuances superficiais, imergindo na complexidade de seu conceito, equilibrando a inserção de aspectos da realidade sem deixar de contemplar aprendizagens necessárias dos conteúdos, pois, conforme Faraco (2009), a valorização das práticas socioideológicas do cotidiano, o pressuposto da uniformidade das forças que dinamizam ambas as esferas e as propostas de tratá-las em constante inter-relação assentam as bases para uma teoria das práticas socioculturais que não desconsidera o cotidiano, nem supervaloriza as esferas mais elaboradas. Não se perde na fragmentação empiricista, nem se condena ao determinismo inexorável de grandes estruturas.

Entretanto, o que se percebe na escola, geralmente, é que há supervalorização dos conteúdos de algumas disciplinas consideradas mais importantes, muitas vezes descontextualizados, em detrimento da inter-relação importante daqueles com as realidades dos alunos, indo de encontro à interculturalidade e ficando as culturas dos alunos subjugadas:

Mas enquanto as relações sociais e todas as vivências culturais, artísticas e esportivas estiveram relegadas a um plano inferior em relação a outras disciplinas do currículo escolar, continuaremos “apagando incêndios” e resolvendo conflitos, mas não criando um sistema de ensino que promova relações interpessoais mais construtivas, criativas e harmoniosas e que gerem cidadãos (Ribeiro, 2015, p. 44).

Neste contexto, também é importante respeitar cada classe/turma escolar, tendo cada uma suas especificidades e peculiaridades, conseqüentemente, precisando de um trabalho e uma relação com a cultura escolar únicos. Freire e Shor (1986) tratam deste tema quando dizem que havendo um trabalho iniciado com uma nova turma, não se pode supor que tal classe repita o desenvolvimento ou a transição da classe anterior: “Tenho que redescobrir a distância que esse novo grupo pode percorrer. [...] Posso prever muito pouco o que sucederá de uma classe para a seguinte” (p. 37).

Então, buscamos defender aqui que o diálogo é fundamental para conhecer, de fato, os protagonistas da/na escola, almejando, também, a cidadania: “Nesse sentido, a escola deveria ser um ambiente mais disponível ao diálogo e à vivência da sociedade que se almeja” (Ribeiro, 2015, p. 45), destacando a importância das vozes de todos, especialmente dos discentes:

...a importância de ouvir as vozes dos alunos, conhecer, através da fala, suas concepções acerca do que se ensina, suas idéias sobre o que não se ensina, suas estruturas de pensamento, seu código de valores, as marcas de seus pertencimentos [...]. A escola negou por muito tempo o direito à voz, de várias formas, aos alunos. Hoje se entende, desde Freire, que as vozes ausentes são as vozes silenciadas sob uma cultura culta (Pereira, Shaffer & Bello, 2008, p. 37).

Neste aspecto a dialética exerce um papel fundamental, pois é preciso haver diálogo, transformação (embasada nas definições do primeiro diálogo) e novo diálogo, de uma forma constante e bem fundamentada vislumbrando uma compreensão coletiva, indo ao encontro da proposição:

A relação dialética entre os dois blocos construtores de elocução, o tema e o significado, é também a base de entendimento. Este ocorre primordialmente no âmbito do tema, onde ele é a atividade de um signo vivo que responde a um signo vivo (Clark, 2008, p. 251).

Reitera-se a importância da conversa, pois é preciso escutar o grupo para melhorar a interação e corroborar às manifestações culturais, portanto os professores precisam saber

ouvir. Ao encontro está a explanação: “...traçar planos de aula com adequadas estratégias de escuta [...] que permita inserir em nosso planejamento elementos do que foi escutado, e que serão problematizados à luz dos conhecimentos das disciplinas ” (Pereira, Shaffer & Bello, 2008, p. 37).

Dessa forma, é importante salientar que é fundamental que haja desprovimento de certos preconceitos e estigmas, que podem estar construídos do imaginário docente, vislumbrando uma investigação pedagógica que contemple as diversidades, para um planejamento de aulas que seja inclusivo. Entretanto, o que se observa é que:

Alunos comuns são estigmatizados, a priori, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir disso seu destino escolar passa a ser traçado. A experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela se relaciona com a subjetividade do aluno. E, sobretudo, sem levar em conta a maneira singular desse aluno viver nos extramuros da escola (Patto, 1999, p. 6).

E, uma evidência que se traz destes estigmas que são criados é a forma de dizer dos alunos, os quais coloquialmente se expressam, não contemplando, em geral, a norma culta da língua, porém suas falas fazem parte de suas manifestações culturais e precisam ser respeitadas, caso contrário haverá uma inibição deles em se manifestarem e em participarem, democraticamente, das aulas.

A meu ver, os professores das áreas populares, no Brasil, precisam, em primeiro lugar, dar a seus estudantes demonstração de que respeitam a linguagem do povo. Em segundo lugar, têm que mostrar que a linguagem do povo é tão bela quanto a nossa. Em terceiro lugar, têm que ajudá-los a acreditar em sua própria fala, a não sentir vergonha de sua própria linguagem, mas a descobrir a beleza de suas próprias palavras. Em quarto lugar, os professores que trabalham com gente do povo têm que demonstrar que a forma comum da linguagem também tem uma gramática, ainda invisível para eles (Freire & Shor, 1986, p. 90 e 91).

Isso implica a ruptura com o preconceito linguístico⁵, não significando dizer que a escola deva se isentar de ensinar a maneira formal de falar e escrever, de acordo com a linguística e a gramática normativa, muito pelo contrário, pois tal trabalho é fundamental, mas é necessário uma postura docente para administrar possíveis manifestações de ironias ou

5 O português não-padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo [...] É também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que freqüentam as escolas públicas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social [...] o PNP é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. (BAGNO, 2010, p. 28)

correções desrespeitosas em detrimento do desenvolvimento de expressões do pensamento e das culturas.

Assim, o que seria fundamental ressaltar, a partir, também, da reflexão sobre a nossa dissertação de Mestrado, Bosco (2016), é que todos precisam ter voz na escola e que as problematizações sobre os temas do currículo precisam ser feitas com os discentes, bem como, discussão mais profunda sobre a diversidade na sala de aula, em um viés intercultural, e que todos merecem ser respeitados quanto às suas opiniões, sem que haja risos de ‘condenações’ aos posicionamentos alheios, existindo uma postura de autonomia, ou seja, se colocar no lugar do outro e do seu dizer, embora possa se posicionar contrário, mas sabendo educadamente respeitar o outro. Assim, enfatiza-se com a descrição: “...os encontros/diálogos interculturais discursivamente constituídos; portanto, são dialogicamente constituídos e, concomitantemente, são constituídos por e constituem as identidades dos sujeitos envolvidos” (Torquato, 2014, p. 11).

E, também, contemplando tal diversidade:

A escola, para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os desentendimentos entre alunos e professores no que diz respeito à linguagem. Nesse sistema, o trabalho está necessariamente aliado às condições e aos modos de comunicação e isso se dá de forma clara e contempla a linguagem (Rocha, 2015, p. 3).

Neste ponto é imprescindível destacar a problematização a respeito da subjetividade de cada aluno do/no currículo, a qual precisa ser externalizada, observada, discutida e, de acordo com Ribeiro (2015), incorporada coletivamente nas práticas escolares, não ficando atrelada somente às mediações de conflitos, passando a ser trabalhado também como oportunidade de aprendizagem.

Assim, o planejamento pedagógico de qualidade deve considerar todos os aspectos até aqui elencados, sendo a atividade docente a constituição dos meios de trabalho e, em seguida, de conceitualização. As propostas de concepção, organização e regulação das diferentes situações tornam o professor um ator e um produtor de significação das situações educacionais escolares (Machado, 2004).

Dessa forma, conforme já observamos (Bosco, 2016), salientamos o conceito de exotopia (Torquato, 2013), o qual é fundamental para a reconstrução permanente dos sujeitos e das práticas escolares, já que a escuta, o diálogo e a interação com outras pessoas, faz com que todos os envolvidos no processo escolar saiam de suas condições instituídas social e culturalmente, percebam as culturas afins e discrepantes e, criticamente, enxerguem aos

outros e a si mesmo de forma mais clara e conscientes das mudanças pelas colaborações externas, aprendendo mais e aprimorando suas experiências interculturais.

Tal discussão pode ser melhor entendida quando trazemos, por exemplo, questões de gênero, as quais precisam ser debatidas visando desconstruir conceitos estigmatizados e buscando a compreensão de que, independentemente, do sexo e/ou da sexualidade de cada um(a), todos têm direito à educação escolar e manifestações de suas culturas:

... há uma multiplicidade de construções do ser masculino e do ser feminino, pois diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, de diferentes contextos [...] configuram o processo de formação de homem e da mulher, fenômeno este que, ao ser percebido como eminentemente cultural, torna-se passível, de transformação ao longo da história e nas variadas culturas e sociedades (Ribeiro, 2008, p. 39).

Neste viés de argumentação, a cultura escolar e as culturas dos alunos devem ser inter-relacionadas, destacando que em toda experiência da construção de conhecimentos entrecruzam-se crenças, aptidões, valores, atitudes e posturas. Quando os conteúdos escolares são vistos com algo em si, ficam à margem os sujeitos reais que precisam conferir significados e sentidos à aprendizagem, o que só será feito a partir de suas vivências como pessoas, inseridas em um determinado ambiente cultural (Tura, 2000).

Tal trabalho poderá ocorrer em um mesmo espaço de sala de aula, em que as especificidades da cultura escolar de cada aluno sejam atendidas, pois, por grupos, podem haver propostas distintas de mediação pedagógica que vão ao encontro de situação mais tradicionais de ensino/aprendizado e outras de diálogos explícitos, com variados recursos didáticos, refletindo sobre a própria cultura escolar com os alunos, que perpassam outros vários espaços sociais.

Seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola (Julia, 2001, p. 37).

Portanto, Bosco (2016) nos diz que os professores precisam perceber-se, também, como agentes culturais conhecendo as vivências dos (ex)alunos, no caso aqui evadidos, já que ouvi-los é fundamental, pois um encontro com as palavras é, acima de tudo, um encontro com a palavra outra (Geraldí, 2004). Assim, torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los e, na perspectiva do protagonismo, torná-los como parceiros na definição de atitudes que possam potencializar o que já trazem de experiências de vida (Soares, Giavonetti & Gomes, 2011).

1.5. Educação de jovens e adultos, culturas e culturas escolares

Como se sabe, o perfil de aluno da EJA é, conforme dados de pesquisas anteriormente discutidas, quem não teve oportunidade de estudar na idade própria por necessidade de trabalhar, inadequação à escola, gravidez precoce e a baixa condição socioeconômica.

E quando há a retomada dos estudos, há perspectiva de que a escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, buscando na relação da escola com o saber a iniciação e/ou a continuidade da sua trajetória escolar, esperando delas um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas, e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar, ou seja: “De algum modo, têm entre suas expectativas a esperança de serem reconhecidas como sujeitos concretos, que possuem histórias de vida e, sobretudo, saber prático cotidianamente construído” (Cruz, 2016, p. 43).

Por outro lado, os alunos que se excluíram ou foram excluídos da escolarização, também podem trazer o estigma do aluno pobre que é desinteressado e que não pratica normas de conduta adequadas, conceitos estes embasados na ‘teoria da carência cultural’, ou como alguns equivocadamente chegam a dizer que ‘não tem cultura’, indo ao encontro da explanação de Patto (1999), que os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social e cultural, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre -visto com elo de ligação entre o selvagem e o civilizado- o depositário de todos os defeitos.

Obviamente, tal visão causa um grande distanciamento entre o aluno e a prática pedagógica, quando o que faz é legitimar a cultura escolar erudita, já que pode haver uma grande tendência do professor em identificar-se com tal cultura, embasando-se nas formas dominantes do saber e do sentir e as regras social e culturalmente legitimadas, ocupando as culturas dos alunos uma posição periférica e silenciosa, embora latente, na ação docente (Tura, 2000).

Entretanto, as diferentes culturas das pessoas se acentua na EJA, uma vez que estes alunos são detentores de diversas experiências, resultantes de processos mais longos de socialização, muitas vezes inconscientes e acríticos. Tais vivências precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas, envolvendo bem mais os discentes e propiciando aprendizagens significativas e críticas.

Quanto à oferta de EJA tem uma sistematização dinamizada com redução da carga horária, sendo um ano letivo em um semestre e adequando o que seria em 4 horas relógio para 3 horas relógio. Portanto, o currículo precisa ser condensado e as atividades, consideravelmente, otimizadas, precisando vislumbrar, ainda mais, um tempo hábil para trabalhar os conteúdos mínimos necessários. Isso pode corroborar, também, à má qualidade da educação escolar, em se tratando de uma educação democrática e de efetivos conhecimentos contextualizados:

A duração do período escolar e suas consequências sobre a qualidade do ensino também é objeto de consideração: “É evidente que esta redução acarreta que o cumprimento dos processos pedagógicos e fins educacionais da escola um considerável prejuízo [...]. A não ser um mau ensino de leitura e escrita, o resto é mais ou menos ‘simples passar de leve’ por noções que não assimilam porque não lhes apreendem a função prática ou teórica, chegando-se assim a uma escola que não é educativa, nem instrutiva, nem intelectualista; é simplesmente a rotina apressada que torna impraticável qualquer iniciativa nova e que leva à estilização superficial dos exercícios escolares.” Palavras que, perfeitamente aplicáveis à realidade do ensino na maioria das escolas públicas de 1º grau⁶ atuais, foram escritas por José Roberto Moreira, em 1954 (Patto, 1999, p. 136).

Dessa forma, cria-se culturalmente um senso comum, muitas vezes bem argumentado e por muitos legitimado, de que na EJA o ensino/aprendizado é ‘fraquinho’ e que seus alunos pouco precisam estudar e construir conhecimentos para aprovarem, portanto a estigmatização de que o discente de EJA é pouco capaz, e que acompanharia somente o mínimo de trabalho pedagógico, recai sobre ele e não sobre o processo educacional. Assim, Soares, Giavonetti & Gomes (2011) falam que há uma tendência a conceber a EJA como uma educação de segunda classe, que pode ser implementada de forma dirigida e sem grandes custos. Essa perspectiva não reconhece seus alunos como sujeitos de direitos, mas como beneficiários da ação filantrópica e assistencial de Estado mínimo e da sociedade voluntária.

Cruz (2016) traz em seu estudo relatos de estudantes de EJA que perceberam na escola o desinteresse de alguns professores com o processo educacional, chegando ao ponto de o desânimo docente contagiar os estudantes, comprometendo a visão prospectiva da educação. Dessa forma, seria complexo pensar sobre a possibilidade de o sujeito cogitar ir além da conclusão do ensino básico, já que as principais referências que poderiam servir de inspiração não conseguiam ser provocativas quanto à continuidade da educação acadêmica.

Portanto, é mister a ressalva que a ruptura com os preconceitos corrobora à inclusão escolar e social, assim, já que na EJA há uma oferta específica e direcionada a um determinado público, é fundamental problematizar e enxergar além de estereótipos, assim, de

⁶ Atualmente a nomenclatura adequada é ensino fundamental.

acordo com Patto (1999), percebemos que a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais e culturais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos.

Por outro lado, a oferta da EJA no Brasil dá-se, embora existam políticas públicas que a fundamentem, como uma compensação, havendo muita falácia ‘ideológica’ sobre igualdade de oportunidades. E é prejudicada, bem como outros níveis de ensino, pela troca constante de professores, sendo que tal rotatividade compromete consideravelmente o desenvolvimento do trabalho, e, por fim, a existência de formas de exclusão dos alunos das classes dominadas dos benefícios da cultura erudita, passando a serem vistos como produtores do fracasso escolar.

Neste ponto é que há necessidade de aprofundar, também, as razões que levam à evasão escolar na EJA, fundamentadas na discussão sobre cultura escolar, dessa forma é preciso, enfaticamente destacamos, que haja diálogo com alunos e evadidos, na perspectiva, de fato, da escuta e considerar o que eles dizem, corroborando à construção democrática e inclusiva do currículo:

...uma reflexão que podia se iniciar com a distinção que Paulo Freire (1997) fez entre o ouvir e o escutar. O escutar exige o acolher e recolher dentro de si o que se ouve do outro, instaurando o diálogo entre os diferentes sujeitos. O que eu percebia [...] era existência de uma certa regra de aproximação/afastamento que criava uma fronteira entre os contatos permitidos e os interditados na relação entre professores e alunos, o que fazia com que alguns adolescentes não conseguissem ser ouvidos e outros nem o tentassem (Tura, 2000, p. 117).

Assim, os motivos da evasão precisam ser, realmente, problematizados, no intuito de contribuir à reformulação de teorias e práticas metodológicas no ensino/aprendizagem de EJA, compreendendo a complexidade da questão: “Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a “evasão” escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola” (Eiterer & Oliveira, 2015, p. 4).

Dessa forma, ao pensarmos em uma proposta de educação democrática, que se apropria das realidades dos alunos para melhores aprendizagens, principalmente no que tange à educação de jovens e adultos na qual as diferenças são ainda maiores (público a partir de 15 anos até idosos), é fundamental que as culturas de todos sejam conhecidas e reconhecidas pela prática pedagógica, visando um trabalho de igualdade entre elas, portanto, respeito à diversidade.

Sobre isso, precisamos nos deter no tema ‘adolescentes e jovens na sala de aula’, sendo que tal público é maioria na modalidade e, muitas vezes, visto como problema que foi

transferido do ensino regular à EJA, indisciplinado, sem comprometimento com os estudos e que frequenta por obrigatoriedade legal, ou ainda, infelizmente, esse alunado está ou é visto como envolvido com o mundo do crime (usuário de drogas, tráfico, atuante em gangue):

O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” na relação entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir[...]. É comum também entre professores o esteriótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienados, numa tendência a compará-las às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. Num outro extremo, está, cada vez mais generalizada, uma visão do jovem relacionada à violência e ao tráfico de drogas... (Soares, Giavonetti & Gomes, 2011, p. 54).

Outro aspecto evidenciado por Bosco (2016), em se tratando da cultura escolar, é exatamente sobre as conversas paralelas dos colegas, da ‘infantilidade’ de muitos em não levarem a sério a escola, da imaturidade ao interagirem nas relações sociais e mediações educacionais e da falta de respeito deles em relação aos colegas.

Estes exemplos, para discussão sobre as identidades sociais de alunos de EJA, trazem a reflexão a respeito dos adolescentes e alguns jovens que, muitas vezes, conforme Machado (2004), são vistos como problema pela postura fora dos padrões que se espera no contexto escolar e pela indisciplina que externalizam. É preciso pesquisar a escola e o cruzamento das culturas que nela se fazem presentes, “...como instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações” (Silva, 2006, p. 212).

E tal abordagem é mister, pois a indisciplina pode comprometer, e muito, todo o trabalho pedagógico e é visto, até pelos próprios alunos e colegas, como um fator muito preocupante ao andamento das aulas: “...existiam os que atrapalhavam. Atrapalhavam a harmonia, que significa a integração em torno de um estilo de ser e pensar” (Tura, 2000, p. 145).

E ainda, pensando as relações que se estabelecem a partir da indisciplina posta:

Uma dimensão da vida na escola é especialmente propícia à ilustração dos movimentos e contra-movimentos que a constituem. Último elo de uma extensa cadeia de relações de dominação, a sala de aula é um lugar privilegiado no qual professores e alunos contribuem ativamente para constituição da escola como “realidade rebelde”, como lugar de constantes “provas de força”. Nela é mais fácil perceber a imperfeição da dominação... (Patto, 1999, p. 265).

Assim, uma possibilidade apontada pela autora é que haja acolhimento no espaço escolar dos universos destes alunos e a permissão da verbalização das implicações subjetivas

e socioculturais dos aprendizes, sendo uma das condições fundamentais para o desenvolvimento de seus conhecimentos, ou seja, abertura para o diálogo na qual se evidenciarão as culturas jovens e que “...podem ser definidos como grupos de jovens que se veem e são reconhecidos pelos outros como grupos de identidade e que têm valores, modos de compreender a si e o mundo e modos de proceder próprios, partilhados pelos seus membros” (Machado, 2004, p. 126 e 127).

Quanto a isso, a reação da escola, geralmente, é padronizar comportamentos e negativizar qualquer postura diferente do padrão instituído, conforme Tura (2000): “É a disciplina como técnica, como um tipo de organização do espaço ou entendida como o estabelecimento do “normal” e, por isso, fundante de uma normalização, que massifica e padroniza comportamentos” (p. 114).

Para tal é necessário compreender que, além das culturas precisarem ser vistas e trabalhadas no plural, o perfil discente formado por adolescentes e jovens também precisa ser percebido no plural, sendo que a diversidade se constrói no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturas (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e também das regiões geográficas, entre outros fatores. Assim, podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim as juventudes, no plural, enfatizando os vários modos de ser jovem na sociedade (Soares, Giavonetti & Gomes, 2011).

Portanto, no tocante à EJA, a atenção ao currículo personalizado precisa ser ainda maior, já que as vivências são muito mais ricas e amplas, e incluir tais experiências nas propostas pedagógicas torna a educação muito mais pertinente e eficiente quanto às aprendizagens com significação. De acordo está:

Por haber diferencias fundamentales entre los modos de aprender de los niños y los adultos, las estrategias han de ser diferenciadas. El adulto aprende valorando y analizando experiencias propias y ajenas, construyendo sus proyectos de vida, y enfocando los problemas surgen del desempeño de sus roles sociales (Gómez, Barreto Lacerda, 2011, p. 92 e 93).

Para tal, é preciso diagnosticar, compreender e considerar as culturas escolares dos membros da comunidade escolar e em cada contexto de sala de aula de EJA, pois toda pessoa deste processo traz consigo, de forma latente e/ou explicitada, suas impressões e práticas arraigadas do que considera ideal como cultural escolar, seja por experiências passadas, seja pelo consenso mais tradicional ou, ainda, influências midiáticas.

E, como definição de cultura escolar elencada por Tura (1999) e relações sociais na escola trazidas por Silva (2007), é mister trazer às interlocuções educacionais escolares reflexões sobre a estrutura física da escola, as relações estabelecidas entre as pessoas

(incluindo as de poder), as metodologias, os recursos didáticos utilizados (ou não), os horários/tempos das aulas, as melhores formas de aprendizagens, os conteúdos escolhidos a serem ensinados, o currículo escolar de EJA, as (re)considerações pelas vivências/realidades de todos (ou não), as formas de avaliações nos processos de construção do conhecimento, enfim, vários aspectos complexos que envolvem as culturas escolares.

Dessa forma, conforme Barroso (2019), é crucial ter clareza pedagógica dos conceitos vigentes de cada cultura escolar, funcionalista, estruturalista e interacionista, compreendendo que não haverá compartimentação e eleição de uma para ser única em vigência, mas que elas coexistem, podendo sim, de forma problematizada, praticar uma em detrimento das demais, sendo que defendemos aqui a predominância da interacionista.

Mas, para isso, é necessário abrir a ‘caixa preta’ (Julia, 2001), dialogando com todos os participantes de cada sala de aula, escutando suas ideias e ideais sobre a cultura escolar, desmistificando culturas latentes e (re)construindo novas culturas escolares a cada realidade de ensino/aprendizagem, em um sistema complexo de constante readequação/readaptação curricular, a partir das contribuições coletivas e democráticas.

Tal condição, implicaria em inclusão educacional, de fato, a partir da identificação dos alunos com a escola, com uma condição de real pertencimento, culminando em aprendizagens efetivas e relevantes às transformações humanas, sociais, cidadãs, políticas, econômicas, tecnológicas e profissionais em suas vidas, passando a ocorrer, portanto, a verdadeira inclusão social.

Entretanto, o que percebemos nos estudos a esta tese é que, em geral, não há um trabalho voltado a estes questionamentos tão relevantes à qualidade da proposta educacional da EJA, existindo, normalmente, um grande distanciamento entre as culturas escolares conceituadas e idealizadas, as práticas escolares e as culturas escolares almejadas ao trabalho contextualizado de EJA, no qual todas as identidades culturais tenham voz e participação, com trabalho de culturas escolares atrelado ao currículo. Assim, é fundamental fazer perguntas que a autora Laraia (2017) muito bem nos traz ao assumir uma classe com educandos com tantas vivências:

É preciso que os educadores estejam alerta para identificar as origens dos problemas do sujeito aluno, isto é, de onde vem esse sujeito, qual a bagagem trazida por esse sujeito? Qual a memória da educação que esse sujeito traz já cristalizada? (p. 51)

Caso não ocorra uma aproximação das culturas escolares, em relação aos alunos, de forma ‘amigável’, pode haver um descompasso no trabalho da instituição de ensino com o que os discentes esperam da escola, culminando em uma conjuntura de EJA que não

contempla o público da EJA e refletindo, por sua vez, no aumento dos índices de evasão e repetência, ou ainda, aprovando alunos incapacitados no que tange aos conhecimentos mínimos exigidos para cada nível de escolaridade.

Para tal, é preciso haver consciência de que alunos adolescentes, jovens, adultos e idosos possuem uma bagagem cultural gradativa e respectivamente maior, conforme vai aumentando suas experiências de vida e todas precisam ser contempladas em sala de aula de forma simultânea, diferentemente dos discentes do ensino fundamental regular. Assim, é crucial considerar na escola suas vivências culturais para tornar o currículo pertinente e interessante aos principais sujeitos do processo educacional, sendo sempre necessário aliar os conteúdos escolares às realidades dos educandos.

Bem como, conforme Mello (2015) para haver uma mediação pedagógica que almeja a cidadania plena é preciso a procura pela ruptura com os preconceitos e as desigualdades, visando uma educação de jovens e adultos que busque um novo jeito de ser e estar no mundo, uma educação que seja realmente voltada aos seus alunos e que considere suas experiências.

Todavia, se a abordagem da educação escolar for distanciada dos contextos culturais discentes e não perpassar/iniciar por eles para ampliação do trabalho pedagógico, causará uma falta de identificação cultural, social, pessoal, humana e política aos alunos, ou seja, um dificultador para efetivas construções de conhecimentos e aprendizagens com significados e pertinência às vidas acadêmicas.

1.6. Concepções epistemológicas e práticas na educação de jovens e adultos

Na EJA é fundamental o embasamento teórico pertinente e constante, considerando a dialética no trabalho educacional escolar, para ocorrer, de fato, a construção do conhecimento.

Para isso ocorrer, é preciso referenciar a Pedagogia como a superação de ideias reelaboradas da própria educação, cujo cerne era de transmissão de conhecimento e não consideração dos processos cognitivos dos sujeitos como agentes ativos da/na aprendizagem.

Ghiraldelli (1966) nos traz esta diferenciação de forma clara ao esclarecer que a educação é definida como o fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha a uma geração mais nova, garantindo a sua continuidade histórica. Já, a Pedagogia é vista não propriamente como a educação em

vigor, mas considerando, também, os contextos sociais, culturais, políticos, humanos e cidadãos, considerando outras áreas do conhecimento como a Sociologia e a Psicologia.

Neste contexto, é mister ressaltar o quão crucial é a escola na mediação para o conhecimento ser construído pelo discente, já que o docente tem o papel de considerar os conhecimentos prévios dos discentes e, a partir disso, estabelecer formas de interação deles com os objetos a serem conhecidos.

...postula-se a continuidade da aprendizagem com o desenvolvimento, não no sentido de uma identificação da aprendizagem individual e quase espontânea com o desenvolvimento, mas sim no sentido epistemológico dos objetos de conhecimento, no contexto das interações da prática educacional (Castorina, Lerner, Ferreira & Oliveira, 2003, P. 26).

Neste aspecto, evidenciamos a importância da consciência que o educador deve ter sobre a sua função pedagógica, pois, além de ensinar, o professor tem que se dispor a aprender constantemente, no intuito de corroborar às suas aprendizagens e a de seus alunos, tanto no que concerne aos conhecimentos prévios de cada um, quanto aos caminhos mais adequados para cada aprendizagem. Conforme o relato: “O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras” (Becker, 2001, p. 27).

Assim, buscar saber as preferências dos discentes, bem como as necessidades educativas dos momentos da observação, para, a partir das vivências sociais e aprendizados dos jovens e adultos, poder estabelecer um planejamento do trabalho é fundamental, já que: “... o aprendizado é fruto da interação social, e a evolução intelectual resulta de uma interação permanente de processos internos com as influências do mundo social” (Vygotski, 1987, p. 98).

Tal abordagem na EJA precisa estar articulada ao mundo do trabalho, buscando atendê-lo e relacioná-lo, muitas vezes complexamente, aos conteúdos, compreendendo que na vida dos jovens e adultos nada se apresenta compartimentado e desarticulado. Dessa forma, novamente ressaltamos que a construção do conhecimento não ocorre sem a conexão entre o que já é sabido e o vir a ser aprendido, (re)elaborando conceitos:

...não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre só a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura. (Chiarotino, 1988, p. 04).

Então, na maioria dos instantes pedagógicas deve-se buscar a tentativa de explicar o específico sem deixar de se reportar à totalidade objetivada desde o princípio, a partir dos

temas abordados, buscando relacionar o que se conhece e estabelecer relação com o que o aluno pode chegar a conhecer. Isso faz com que a educação escolar tenha que estabelecer os seguintes objetivos: combinar a aquisição do conhecimento, a estruturação da inteligência e o desenvolvimento das faculdades críticas e imaginativas; ensinar a desempenhar uma papel responsável na sociedade, ensinar o aluno a comunicar-se, ajudar os alunos a prepararem-se para mudar e capacitá-los para adquirir uma visão global (Hernandez & Ventura, 1998).

Tal discurso é convergente com a epistemologia interacionista, cuja tese refere-se à interação do sujeito com o meio, culminando na real construção do conhecimento e tendo o professor função de mediar o processo, a partir de práticas pedagógicas que resgatem os conhecimentos prévios dos discentes e propicie novas aprendizagens em uma estrutura lógica de conteúdos, pensamentos e experiências. Para tal, o docente tem que ter bem nítidas as informações sobre a teoria do conhecimento convergente com ações que efetivamente construam aprendizagens, concordando e compreendendo este raciocínio:

...a inteligência é construção de relações e não apenas identificação; a elaboração dos esquemas implica tanto um lógica de relações quanto uma lógica de classes. Por consequência, a organização intelectual é intrinsecamente fecunda, visto que as relações se engendram mutuamente, e essa fecundidade ganha corpo com a riqueza do real, dado que as relações não se concebem independentemente dos termos que as vinculam, nem o inverso (Piaget, 1987, p. 389).

Sendo o conhecimento algo inacabado, Oliveira (2018) diz que a abordagem construtivista defende que o indivíduo participa da construção do seu conhecimento interagindo com o seu mundo físico e social, um processo constante e diário. A aprendizagem acontece quando o aluno modifica não apenas aquilo que já possuía, mas quando também se apodera do novo, interpretando-o e inserindo-o ao seu mundo.

Para tal, mesmo se tratando do público jovem ou adulto, a explicação, do que deve ser ensinado, sozinha, pode não condicionar à aprendizagem, sugerindo-se que haja o encaminhamento à abstração acompanhada de propostas com uso de materiais concretos, visando a interação com o meio. Portanto, ações com recursos didáticos/pedagógicos manipuláveis e/ou palpáveis corroboram à internalização da aprendizagem:

...para Vygostsky a orientação do desenvolvimento cognitivo é produzida pelo processo de “internalização” da interação social com os materiais fornecidos pela cultura. Dessa forma, a partir dos significados que outros atribuem aos seus atos e conforme códigos sociais estabelecidos, os indivíduos chegam a interpretar suas próprias ações: o processo vai “de fora para dentro” (Castorina, Ferreiro, Lerner & Oliveira, 2003, p. 32).

Assim, uma forma de trabalho educacional escolar que precisa ser rompida é a transmissão de conteúdos de maneira descontextualizada, por intermédio da memorização insignificante ao aluno, com respostas exatas e reproduzidas do discurso unilateral do professor. Esta prática educacional visa, na maioria das vezes, a objetividade total, a partir da racionalidade científica, porém as subjetividades individuais e realidades sociais, as quais não podem ser separadas da Pedagogia, são, total e permanentemente, inter-relacionáveis e mutáveis. Portanto, a seleção de conteúdos precisa ser contextualizada de acordo com cada escola e com cada turma, almejando ir ao encontro das complexas estruturas à aprendizagem:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2001, p. 03).

Neste ponto, é importante trazer à discussão uma terminologia específica da educação de adultos, a Andragogia, a qual, conforme Martins (2013), possui uma didática voltada especificamente para jovens e adultos com contextos educativos muito heterogêneos e diversificados. Contribui para o entendimento de que tal diversidade, na EJA, engloba três funções, quais sejam: a reparadora, pois permite o retorno à sala de aula desse jovem/adulto; a equalizadora, por permitir que ele volte ao ponto de onde parou, sem qualquer prejuízo; e a função permanente, que propicia a atualização do conhecimento, aquele que vai acompanhá-lo pelo resto de suas vidas e pode ser chamado de qualificadora.

Indo ao encontro desta discussão, Oliveira (2018) traz um quadro comparativo, no qual aborda as primeiras características conceituais específicas da Andragogia, com as seguintes ideias que a representam: Mutualidade, respeitosa, colaborativa e informal; Mecanismo para planejamento mútuo; Auto-diagnóstico mútuo; Negociação mútua; Sequenciado em termos de prontidão; Unidades de problema; Técnicas experimentais (inquérito; Recrutamento mútuo de necessidades; medição mútua do programa).

Dessa forma, ao tratar da educação voltada para jovens e adultos é fundamental a ocorrência de uma metodologia adequada, uma mediação pedagógica peculiar, na qual é preciso considerar ainda mais os conhecimentos prévios discentes e suas realidades, já que, obviamente, estes têm muito mais experiências de vida a serem respeitadas, bem como, a diversidade cultural e social encontrada na EJA, evidentemente, é muito maior. Observemos que nos vários subconceitos aparece a ênfase na terminologia ‘mútuo’, legitimando a

reciprocidade necessária de existir na troca de conhecimentos, inclusive e especialmente entre professores e alunos, tão relevante na EJA, devido à ‘bagagem’ de vida dos envolvidos.

Portanto, é preciso, por parte do docente, uma consciência de que se encontra envolvido em um processo em que o discente tem muito o que lhe ensinar, especialmente na EJA. Então, carece-se buscar a aproximação constante entre o cotidiano discente e o currículo escolar, visando contemplar as diversidades culturais e facilitando grandemente o processo de ensino/aprendizagem por intermédio de metodologias contextualizadas, precisando refletir sobre decisões unilaterais a respeito do currículo:

Nós decidimos por eles aqueles conteúdos que eles devem saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos autonomia ao processo deles de saber e aprender. E recebemos conteúdos que serão colocados nos corpos deles. Quando isso acontece estamos reproduzindo a dominação sobre [...] Transposição de ideologias... (Freire & Nogueira, 1989, p. 28).

Para complementar este raciocínio, o educador não pode ter receio diante do novo, pois na docência todo o dia em sala de aula pode vir a representar um desafio a ser desvendado coletivamente, procurando sempre a inovação e busca incansável pela aprendizagem. Para tal, o professor, além de precisar ter preparo epistemológico, deve saber que frente à classe existirá emprazamento constante no que tange às relações sociais entre colegas e familiares, o profissional, o cultural, o econômico, o político e o psicológico, sem poder aquele se manter distanciado de tais questões. Por conseguinte, não se pode trabalhar o currículo de forma compartimentada, sendo mister dialogar com os educandos sobre seus conhecimentos de mundo de maneira inter-relacionada ao currículo escolar.

Isso corroborará à construção conceitual e à prática da Pedagogia Crítica, de modo que a educação escolar na EJA carrega consigo o compromisso de conscientizar os indivíduos de que as transformações sociais e pessoais são possíveis, partindo da esperança e não contentamento com a ordem vigente, vontade política de cada um e união de todos pela busca de melhores condições de vida. Ao encontro disso está o pensamento: “...a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura...” (Freire, 2001, p. 96).

Neste sentido, a educação é ideológica e política, pois faz com que as pessoas reflitam sobre suas condições de existência, não se entreguem ao fatalismo e tenham plena convicção dos seus deveres e direitos, enfim, educar à liberdade. E esta liberdade se constrói em sala de aula por intermédio da participação de todos com respeito aos demais, sem que para isso o professor perca sua autoridade como mediador da busca permanente pelos conhecimentos.

Neste viés de pensamento e de ação pedagógica, evidencia-se a busca pela autonomia como finalidade da educação, ou seja, trata-se de cultivar a capacidade que o ser humano tem de autogovernar-se para o resto da vida, sendo responsável por suas decisões e escolhas.

Portanto, a Pedagogia Crítica perpassa também o (re)fazer profissional docente, a partir da atualização constante e necessária e consciência de que ser professor é, também, ser investigador, sem desvirtuar dos propósitos de ensino e aprendizagem. Freire (2001) nos diz que a investigação será tanto pedagógica como crítica, com esquemas estreitos das visões parciais da realidade, já que não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, buscando palavras e temas geradores, através de visitas às áreas, cruzando dados e avaliando contradições. A codificação feita pelo educador deve estar ligada às realidades e necessidades sentidas pelo educando, rompendo com o silêncio discente e com a indiferença do professor.

E, precisamente, é fundamental o docente criticar o papel da própria instituição de ensino, conforme traz Giroux (1997), ao descrever que os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas.

Todavia, seria impossível pensar e praticar todos estes conceitos aqui elencados de aprimoramento e qualificação da/na EJA, sem questionar e rever as atitudes avaliativas dos alunos no trabalho pedagógico, visando priorizar, mais uma vez, o diálogo e compreender a avaliação com um processo:

...trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a seqüência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas (Hernández & Ventura, 1998, p. 63).

Por isso, é importante o distanciamento de formas tradicionais de avaliação, como somente provas e testes, os quais não precisam ser totalmente desconsiderados, mãos não podem ser vistos como únicos, pois nem sempre a construção de conhecimento implica dar um resposta fiel a um conceito estudado. Entretanto, tal prática é nítida na avaliação tradicional, conforme Saul (2000) destaca ao descrever o modelo de educação quantitativa como sendo tecnicista, determinando os fins e os objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção educacional. Assim, a preocupação única é a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

Dessa forma, cabe ao professor adequar os instrumentos de avaliação aos seus alunos, utilizando diferentes recursos para analisar a aprendizagem, tendo sempre como meta os níveis de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do discente, já que a construção do conhecimento depende desses níveis, avaliando justa e coerentemente e sempre reportando-se aos princípios teóricos relevantes, em prol da avaliação qualitativa:

O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto do estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir do modo mais adequado (Saul, 2000, p. 47).

Então, a avaliação também é do trabalho docente, pois ao verificar que muitos alunos estão, de fato, aprendendo, por intermédio dos vários modos de avaliar, significa que o caminho de ensino/aprendizagem está exitoso, porém, do contrário, é preciso readequar as estratégias metodológicas para contemplar a todos.

Considerando todas as problematizações desenvolvidas neste capítulo, brevemente retomamos que iniciamos situando a respeito do olhar predominante desta pesquisa e relevantes trabalhos na área. Na sequência trouxemos três questionamentos para guiar as discussões, problematizando sobre as relações dos seres humanos com as culturas; a educação escolar, suas culturas e as culturas da comunidade escolar; e o trato pluralista, ou não, da(s) cultura(s) escolar(es). Finalizando este capítulo, contextualizamos a discussão a respeito de culturas e culturas escolares na EJA, caracterizando melhor suas inter-relações e suas interlocuções e abordamos as epistemologias e as metodologias pertinentes à EJA.

Concluimos este trecho teórico reflexivo, após todos os conceitos elencados, com a percepção valiosa de (re)construir, constantemente, uma cultura escolar de educação de jovens e adultos, e não mais para EJA (pensada, muitas vezes, somente pelo corpo docente e gestor e, até, por agentes externos ao processo), desmistificando visões preconceituosas arraigadas sobre a escolaridade, considerando as visões de mundo e de escola de todos os membros da comunidade escolar para desconstruir estereótipos impostos e ações com decisões verticalizadas, indo além da cultura escolar tradicional arraigada e superando-a em prol da qualificação do processo de ensino/aprendizagem.

Na sequência deste trabalho apresentamos, no capítulo a seguir, um apanhado histórico, social, legal, econômico e ideológico dos fatores que determinaram a implementação da educação de jovens e adultos no Brasil, partindo do global ao específico, com fundamentações teóricas e quantitativas de como se deu e dá-se a oferta de EJA nos âmbitos nacional e municipal desde os primórdios de sua prática formal, portanto, questões

que determinam os pensamentos e ações na EJA. Entretanto, no decorrer da mencionada secção almejamos a busca pela ruptura com o determinismo, ao defendermos a apropriação de tais informações justamente para construir consciências críticas para transformações na EJA, que qualifiquem o trabalho pedagógico em um viés democrático e participativo.

Capítulo II

Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, políticas atuais de EJA, sua oferta em Bagé – RS e características gerais do trabalho educacional na escola pesquisada

*“Encontrar
 Perceber
 Se olhar
 Se entender
 Se chegar
 Se abraçar
 E beijar
 E amar
 Sem medo
 Insegurança
 Medo do futuro
 Sem medo
 Solidão
 Medo da mudança
 Sem medo da vida
 Sem medo
 Das gentilezas
 Do coração.”*

Música Gentileza, composição de Gonzaguinha

Este capítulo traz o processo histórico da EJA, iniciando as interlocuções no pós II Guerra Mundial e trazendo-as para o início da educação formal no Brasil, processo que se deu na colonização do país pelos portugueses.

Também, há a discussão de conceitos e fundamentações legais relevantes à referida modalidade de ensino, que foram aqui resgatados para melhor embasar tal trabalho, os quais nos ajudam à compreensão maior de certas terminologias e pensamentos específicos da EJA: Educação ao Longo da Vida, leis brasileiras sobre EJA e autores preocupados com este tema, especialmente Paulo Freire, com sua filosofia de educar para autonomia e à liberdade, tendo seus pensamentos extrema importância até hoje.

Na sequência apresentamos dados qualitativos e quantitativos que legitimam o quanto é preciso sustentar, com qualidade, práticas na EJA, visando o maior alcance possível de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou não permaneceram estudando.

Desenvolvendo o capítulo, procuramos reflexões sobre políticas atuais de EJA no Brasil, culminando na discussão se há mais programas de governo, com interesses políticos partidários, e com medidas pontuais no atendimento do trabalho a tal público, ou se há, de fato, políticas para construção de nação comprometida com a educação escolar, a partir da qualificação da proposta de EJA, vislumbrando sua consolidação eficaz a longo prazo.

Continuando esta secção teórica, trazemos as concepções epistemológicas, as ações pedagógicas e os processos de avaliação na EJA, contextualizando-os a partir de suas especificidades.

E, finalizando o capítulo, fomos especificando o trabalho explicando o processo local, já que a pesquisa trata de uma escola na rede municipal de ensino, então, buscamos fundamentar a oferta de EJA em Bagé – RS.

2.1. Breve histórico da educação de jovens e adultos e histórico da EJA no Brasil

No final da II Guerra Mundial, registrou-se um reforço da preocupação com a educação de jovens e adultos (EJA), com o objetivo de generalizar uma responsabilização progressiva das políticas públicas em garantir reais possibilidades de educação ao longo da vida, para todos, em todas as idades e espaços da vida, percebendo-se, desde o início, uma expectativa concreta, em relação ao seu contributo para a reconstrução política, social, cultural, tecnológica e econômica que o mundo necessitava, após a desordem que tinha experienciado (UNESCO, 2010).

O conceito de educação ao longo da vida (ELV) também é trazido por Simões (1994), para melhor compreensão, como centrado na aprendizagem, e não no ensino, e nos fatores educativos que contribuem para uma cidadania humanista, vendo a aprendizagem não como um valor individual, mas como um bem coletivo. Enfim, seria um caminho para educação global.

Esta preocupação justificou a criação de uma estrutura para a educação, ciência e cultura que demonstrou a valorização da educação de adultos. Percebendo melhor o papel da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, criada em 1945, importa sublinhar que, nas suas Conferências Internacionais, defendia ações imediatas e futuras de aprimoramento da oferta de educação e formação de jovens e adultos, com o intuito de construir uma cultura da paz entre os seres humanos, por intermédio da educação, da ciência, da cultura e da comunicação, visando o bem comum, as transformações das vidas pessoais e coletivas, a (re)democratização e a erradicação da pobreza, preconizando, também, uma associação virtuosa da educação com programas de assistência técnica aos países em desenvolvimento e o fomento à solidariedade e à humanização (Alcoforado, 2008; UNESCO, 2010).

As teorias e práticas de educação de adultos, tendo tido evidente repercussão na América Latina e, em particular, no Brasil, mostraram-se, no entanto, muito diversificadas, incluindo espaços de pensamento, problematizações e práticas pedagógicas voltadas à democratização da educação escolar e à assunção de um investimento articulado numa oferta educativa para pessoas adultas.

Anterior ao período citado da II Guerra Mundial, já havia no Brasil o reconhecimento da necessidade da Educação de Adultos a partir da formalização do Estado, embora, voltando um pouco mais no tempo histórico, se saiba que os indígenas adultos já eram “educados”⁷ pelos jesuítas. Mas, priorizando aspectos legais da EJA, por intermédio da linha de tempo nas quais elas passaram a existir, salienta-se que a inserção da educação, nos textos constitucionais, assinala, do ponto de vista formal, a passagem do Estado individual para o Estado social (Martins, 2006).

Dessa forma, é imprescindível referir-se à Constituição de 1824, a qual cita que todo e qualquer cidadão tem o direito à educação gratuita propiciada pelo Estado. Todavia, nessa época eram considerados cidadãos apenas homens livres, ou seja, excluindo mulheres e escravos. Entretanto, já se considera um avanço o âmbito governamental assumir ter certa responsabilidade pela educação escolar: na Constituição de 1824, o texto, do ponto de vista constitucional, mais rigoroso, mostra-se coerente por apenas disciplinar, na ordem jurídica, a gratuidade da educação primária e incluir a criação de colégios e universidades no elenco dos direitos civis e políticos (Martins, 2006).

Posteriormente, evidencia-se que passa a existir, ao menos teoricamente, uma preocupação com alfabetização de adultos, a partir do Decreto 7.247 de 19/04/1879, contudo, somente aos homens, já que propositava atender às necessidades do mercado de trabalho, o qual era ocupado somente por pessoas do sexo masculino. Assim, surgiram as primeiras escolas com finalidade educativas aos adultos, no sentido de alfabetizá-los, principalmente devido ao horário de suas disponibilidades (à noite), pelo perfil de aluno, que trabalhava durante o dia, de acordo com a colocação: no ano de 1854, surgiu a primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas por todo o país, que já estabeleciam fins específicos para educação de adultos (Gentil, 2005).

No entanto, faz-se mister considerar que a educação de adultos neste período tinha eminentemente fins de atender aos interesse da classe dominante para ampliação e melhoramento das produções daquele período. Dessa forma, tal oferta era descomprometida

7 A finalidade era catequizá-los.

com o que se tem hoje como crucial na educação, isto é, a democratização da escola, as formações cidadãs, humanas e sociais. Todas as ideias de educação de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos, convergindo nas relações de poder estabelecidas e indo ao encontro dos interesses dos grupos que estão no exercício do poder (Gentil, 2005).

Já em 1891, com a 1ª Constituição Republicana, há uma contradição no que tange à responsabilização do Estado em relação à educação de adultos, pois ela deixa de ser obrigatória em seu oferecimento, apesar de não deixar de existir a oferta. Isso implicou um descomprometimento com tal público escolar, como se, por caridade, as políticas governamentais disponibilizassem tal serviço.

Iniciando a romper com tal dicotomia, as escolas itinerantes, maioria na época, a partir de 1890, embasadas no Decreto 981, passaram a ser escolas públicas instaladas nos subúrbios das cidades, podendo, então, oferecer com maior facilidade aos alunos o ensino de educação de adultos. Isso implica um grande avanço para facilitar o acesso dos sujeitos excluídos da educação na idade própria.

A partir de 1920, houve a vinculação do voto eleitoral somente como direito aos alfabetizados, fator que contribuiu imensamente para o grande oferecimento da educação de adultos, pois a elite governamental vigente tinha, obviamente, interesse em somar votos em causa própria, desencadeando a luta contra o analfabetismo, através dos movimentos civis e oficiais. O analfabetismo era considerado como chaga social, problema nacional e ia de encontro a formação de mão-de-obra qualificada, cuja urbanização (primórdios da indústria no Brasil) tornava imprescindível. Esses fatores impulsionaram as reformas educacionais.

Por outro lado, surgiram nesta época movimentos operários com pensamentos libertários e influenciados pelo comunismo, o qual teve seu auge teórico nesse contexto histórico mundial, sendo que aqueles idealizadores perceberam na educação o grande valor e poder dela, no sentido de desenvolver um país e transformar as mentes em libertas e autônomas, embora planejada por eles com ideologias políticas bem claras. Tais ideias foram combatidas pelos líderes governamentais por serem consideradas subversivas.

Todavia esses pensamentos corroboraram grandemente às ideias da Escola Nova, convergindo à relevância propiciada à educação por intermédio da criação de um Ministério específico, e tendo avanços positivos quanto a sua qualidade. De acordo está:

A partir na década de 30, a educação passa a despertar maior atenção, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais, ou ainda pelos

resultados concretos efetivamente alcançados. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e saúde, (...) (Aranha, 1996, p. 200).

Tais características desencadearam um avanço da educação primária, organização das classes sociais urbanas, sindicais, patronais e operárias, e o regime de série adotado na reforma de 31, oriundas da tendência centralizadora do Estado em relação às políticas públicas de educação.

Isso se torna explícito através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual tinha propósito de lutar pela oferta de educação pública e ampliação do número de escolas e professores, com intervenção direta na lei da Constituição de (1934). Detendo-se mais na questão da educação de adultos, conforme o Art. 150 do referido documento, torna-se dever do Estado e direito do cidadão o ensino primário aos adultos, bem como, a ação supletiva na educação.

No entanto, esses direitos conquistados foram combatidos através do golpe de Getúlio Vargas em 1937, o qual implicou a formulação da Constituição Outorgada, que tinha uma proposta de ação sistemática de educação, com a intenção de conceder o ensino escolar, proteger a população e, implicitamente, controlar a educação, já que, por exemplo, a organização estudantil foi proibida.

Ao encontro disso está também a formação tecnicista, muito enfatizada nesse período, requerendo o destaque sobre a influência da economia na educação escolar, tendo esta a finalidade de atender aos interesses daquela, conforme a expressão:

A partir das teorias da segmentação do mercado de trabalho – que tem especial importância nas sociedades industriais avançadas e nos feitos de escolarização – podemos compreender, em primeiro lugar, que a maior parte da educação de adultos nas sociedades capitalistas dependentes tem por objetivo servir os setores oficiais da economia (Torres, 1992, p. 23).

Retomando a discussão do pós II Guerra Mundial, no que tange ao contexto nacional brasileiro, a própria Constituição de 1946, baseando-se em políticas que buscavam aliar o trabalho à escolaridade, traduzia uma reflexão circunstanciada sobre uma proposta pedagógica diferente, enunciando-a como uma ação concreta que se devia orientar para uma educação de qualidade (Souza & Santana, 2017). Nesse período iniciou-se, de forma significativa, a internacionalização econômica no Brasil através de investimentos de empresas que se instalavam no país, tendo interesse em aumentar o grau de escolaridade dos (futuros) trabalhadores, com a preocupação predominante de os treinar tecnicamente (Aranha, 1996).

Ao encontro estava a prática de chegada de empresas no país que, ao instalarem-se, visavam aumentar o grau de escolaridade dos funcionários, mas no sentido de aperfeiçoar a mão de obra de alguns empregados considerados melhores. Conforme o relato:

Eis por que as grandes empresas, em que as exigências de mão-de-obra qualificada eram urgentes, passaram a instituir o sistema de treinamento em serviço, oferecendo aos operários mais capazes oportunidades de, sob a direção de técnicos, completarem sua formação (Aranha, 1996, p. 205).

Assim, fica evidente que as empresas oportunizavam chances de melhoramentos aos “bons” funcionários, excluindo os empregados com menor instrução, legitimando a competitividade e a maior desigualdade social. Também é mister ressaltar que o que se entendia por “mais capazes”, podendo ser os submissos, os que maior lucro propiciavam à empresa, destacando os “problemáticos, questionadores e reivindicadores”. Tudo isso reforçando valores institucionalizados, anti-cooperativos e, até, desumanos, pois propiciavam oportunidades desiguais e, ainda, legitimado pelo Estado que reconhece tal instrução. De acordo está:

A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando na verdade não passa de uma exigência econômica (Pinto, 2000, p. 81).

Em paralelo com tal realidade, houve um movimento considerável pela defesa da escola pública, vendo na qualificação da mesma, através de investimentos em recursos humanos e didáticos, formas de oferecer aos excluídos da escola no ensino regular, mormente aos jovens e adultos, uma nova proposta de alfabetização e formação profissional cidadã, social e humana (Aranha, 1996).

Neste contexto, surge a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 4024/61- (1996), a qual atende prioritariamente aos interesses da classe dominante, sem estabelecer critérios plausíveis de investimentos nas escolas públicas e incentivando financeiramente as escolas privadas.

Em contrapartida, corroborando à ruptura da elitização na oferta da educação (Bosco, 2016), surge o pensamento e as propostas de Paulo Freire (2011), cujo propósito era combater a reprodução de valores e aceitação de saberes impostos, visando uma *práxis* transformadora, ou seja, constante reflexão sobre a teoria e a prática educativa, com o objetivo central de promover mudanças por uma ação cultural conscientizadora, cujo fim último devia ser a

libertação das pessoas e das suas comunidades, de todos os obstáculos que os impedia de “ser mais”, de uma vida progressivamente mais humanizada.

O autor Paulo Freire, conforme referenciaremos a seguir, em suas obras, destaca que é preciso visar a autonomia dos educandos através da democracia na escola, tornando-os cidadãos participativos, críticos e conscientes. Para tal, o autor destaca que os saberes dos alunos jamais podem ser anulados, tendo sempre que haver respeito pelos conhecimentos prévios deles e que é preciso haver a pesquisa individualizada sobre a realidade de cada aluno, almejando saber sobre: constituição familiar, classe social, religião... enfim, qual o seu modo de vida e suas culturas. A partir disso, buscar aproximar, da melhor maneira possível, o cotidiano de cada um ao currículo escolar, assim, haverá maior entendimento sobre as temáticas, bem como a reflexão crítica sobre as aprendizagens.

Para tal, o pensador Freire (2011) diz que o educador não pode ter receio do novo, pois na docência diária apresentam-se desafios constantes que podem ser desvendados coletivamente, procurando sempre a inovação e a busca incansável pela aprendizagem. Quanto à postura do professor, o escritor destaca que é inconcebível qualquer forma de preconceito em relação aos educandos, destacando, por exemplo, questões de gênero, de etnia, de situação socioeconômica, de religião, enfim, tendo claro que todo e qualquer ser humano tem direitos iguais aos demais da sociedade, e tais valores morais e éticos não podem ser ensinados verbalmente sem que os mesmos não sejam praticados, sendo o docente um exemplo.

Paulo Freire (2001) defende que a melhor prática educacional está na troca de conhecimentos entre aluno e professor. Para que isso aconteça, as atitudes pedagógicas devem ser de incentivo à busca permanente da aprendizagem, por ambas as partes. Entretanto, isto requer atenção docente e paciência para que a participação do aluno não fique comprometida, rompendo com a condição de que o aluno sintam-se intimidado, envergonhado ou até mesmo humilhado, mas que se sintam confortáveis em debater e refletir coletivamente sobre os temas. A discussão respeitosa sobre os conteúdos torna o aluno crítico devido à escolha que faz pelo pensamento próprio, depois de ter analisado os raciocínios e interesses divergentes de outras pessoas.

Com isso, o educando passa a refletir sobre a sua condição cidadã na sociedade e, de forma clara e otimista, começa a definir estratégias para mudar a sua realidade e de sua comunidade. De modo que a educação carrega consigo o compromisso de conscientizar os indivíduos de que as transformações pessoais e sociais são possíveis, partindo da esperança e

não contentamento com a ordem vigente, vontade política de cada um e união de todos para que busquem melhores condições de vida.

Freire (2011) salienta que sempre é fundamental respeitar os educandos e saber ouvi-los, entendendo a diversidade de pensamentos e compreender que a educação tem como meta principal a conscientização do sujeito e, por intermédio dela, a intervenção responsável em sua realidade. Neste sentido, a educação é ideológica e política, pois faz com que as pessoas reflitam sobre suas condições de existência, não se entreguem ao fatalismo e tenham plena convicção dos seus direitos e deveres, enfim, educar para libertação. E esta liberdade se constrói desde o primeiro dia de aula, visando a participação de todos com respeito pelos demais, sem que com isso o professor perca sua autoridade como mediador da busca pelos conhecimentos.

E, neste aspecto, Bosco (2016) destaca a relevante análise de Freire ao citar o papel crucial do diálogo em todo este processo, fomentando e construindo a consciência crítica, que é constituída coletivamente em situação de horizontalidade pedagógica, saberes considerados e espaços de expressão, que perpassa, também, as decisões sobre o currículo, ou seja, o que precisa ser abordado com os alunos em sala de aula, já que a metodologia não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica, ocorrendo a apreensão de ‘temas geradores’⁸ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno e a partir dos mesmos (Freire, 2011). Dessa forma, salienta-se a extrema relevância do diálogo: “...o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, a seguir atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire, 1996, p. 186).

A partir destas problematizações a respeito da teoria freiriana, destaca-se que elas convergem e detalham a importante concepção idealizada e praticada por Freire: Educação Popular. Todavia, tais pensamentos e práticas foram interrompidos por políticas não condizentes aos princípios democráticos anteriormente idealizados, nomeadamente a partir de 1964, com o golpe militar, que foi um retrocesso em relação às experiências de educação emancipadora, promotora da autonomia do aluno, já que se preocupava com a formação técnica e profissional de acordo com as normas política e econômica vigentes (Bosco, 2014). Nessa altura, foi instituído o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização – para jovens e

⁸ Palavras selecionadas para o trabalho educacional escolar que são carregadas de sentidos aos alunos e fazem parte dos contextos de vida deles (FREIRE, 2011).

adultos, criado pela lei nº 5379 (Brasil, 1967), o qual se orientava para a alfabetização funcional e formação continuada de jovens e adultos.

Assim, a ideologia condizente a tal período traz subjacente o cunho eminentemente opressor, conforme o descrito a seguir: “...propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando *“conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”* [...] vemos que o objetivo do MOBRAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a melhorar de vida” (Vitória, 1993, p. 01).

Isto se torna evidente através do currículo impossibilitador da criação de novos pensamentos, bem como, reação e controle de ideias divergentes do posicionamento político vigente. Tanto que, no dito 1º grau da época, correspondente ao ensino fundamental atual, houve a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, a qual trazia consigo conteúdos de repressão a comportamentos tidos “subversivos” e, conseqüentemente, apaziguadores de condutas de protestos e de reivindicação da cidadania efetiva.

Após a ditadura, houve o início da redemocratização do país, conforme Constituição de 1988 (Brasil, 2018). Para tal, o Estado assumiu a responsabilidade de oferecer oportunidades de estudo a todos os seus cidadãos, evidenciando a sua permanência temporal e criando a Educação de Jovens e Adultos, LDB 9.394 (1996), explicitada em dois artigos da mesma lei (Art. 37 e 38), assim, estabelece que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional...

Então, houve a abertura política, que trouxe consigo, no campo da educação, as epistemologias e metodologias arraigadas de compromisso social, ético, humano e profissionalizante, culminando um pensamento de luta pela qualidade no ensino da EJA. Tal período é um importante marco de reflexões e mudanças, pela ruptura com o autoritarismo governamental imposto e busca pela implementação de uma educação mais democrática e libertadora.

Considerando tal contexto histórico, trazemos, a seguir, um subcapítulo à parte pelo destaque merecido que o tema políticas atuais de EJA no Brasil precisa ter.

2.2. Políticas de EJA no Brasil e suas principais implicações legais

Na redemocratização do país, o campo educacional passa a valorizar os estudos pedagógicos como forma de qualificar a escola pública e a oferta de EJA: “No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais” (Pierro & Haddad, 2015, p. 198 e 199). Em vários estados brasileiros educadores tentam implementar projetos inovadores. Acrescentem-se os núcleos de estudos e pesquisas, fecundando uma geração de educadores capazes inclusive de elaborar teorias adequadas à realidade brasileira (Aranha, 1996).

Para tal, as leis foram se pautando neste ideal, trazendo o Parecer 11/2000 da CEB (Câmara da Educação Básica) uma legitimidade importante no processo de consolidação e estruturação da oferta da educação básica às pessoas que não concluírem a referida etapa de ensino, tendo a seguinte redação:

...a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária.

Assim, houve o atendimento ao público da EJA, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, priorizando um processo de democratização da educação de jovens e adultos. Esta prática visava estreitar o diálogo e a parceria entre estados, municípios e a união.

Em se tratando das orientações a respeito do currículo da EJA, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, na Resolução CNE/CEB 1/2000, observa-se que a oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino consideram que tal educação básica precisa ter uma identidade própria, já que os perfis dos alunos são bem variados, bem como suas idades, e precisam pautar-se, a partir de um modelo pedagógico próprio:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, CNE/CEB 1, 2000).

E ainda: Reparação, sendo que não é suficiente garantir a retomada do acesso à escolarização, mas propiciar o direito a uma escola de qualidade; Equalização, oportunidade de reestabelecer o vínculo escolar daqueles que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas impossibilidades de permanência ou outras questões, gerando condições de ingresso no mundo do trabalho e exercício pleno da cidadania; Qualificação, tendo como fundamento o caráter incompleto do ser humano, desenvolvendo potencialidades individuais e coletivas.

Também é importante ressaltar quanto à Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o seu Artigo 6º, que salienta a incumbência de cada sistema de ensino para definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos, propiciando autonomia e adequação aos contextos regionais e locais, bem como, a consideração por cada público.

As mobilizações legais citadas visavam diminuir os ainda altos índices de analfabetismo, de pessoas a partir de 15 anos, vigentes no país (IBGE, 1998, apud Lei 10.172/2001), que explicita um número de 14,7%, e problematizados no documento do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), o qual traz a reflexão da relevância em erradicar o analfabetismo e da importância de um trabalho conjunto entre o poder público e a sociedade civil que compensassem e superassem os déficits do atendimento no ensino fundamental ao mencionado público.

Para tal, obviamente, era necessário consolidar e garantir investimentos/financiamentos que seriam repassados às entidades que disponibilizassem a EJA. Assim, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006, mas se consolidou e é vigente agora o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual foi criado pela Emenda

Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, tratando um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios” (Brasil – MEC, Fundeb, 2018).

Também a EJA passou a beneficiar-se da transferência dos recursos do PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, Lei Federal nº 10.880/2004 -, o qual era custeado pela transferência automática de recursos financeiros, para garantir o transporte de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural. Bem como, do PNAE – Lei nº 11.947/2009 - O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Brasil, PNAE, 2018), garantindo alimentação escolar a todos os alunos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. E, ainda, através de resoluções da SECAD/MEC, os projetos eram financiados e ofertas de formação continuada a professores (cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização) e materiais necessários para tal, incluindo propostas de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos; e, por fim, cursos de formação de educadores para atuar em alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, descrevendo, respectivamente: Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008; Resolução FNDE/CD nº 51, de 15 de dezembro de 2008; Resolução/FNDE/CD/ nº 44 de 16 de outubro de 2008; e Resolução/FNDE/CD/nº 50 de 04 de dezembro de 2008 (Brasil – MEC, FNDE, 2018).

Já em 2010, há nova determinação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil –MEC, CNE/CEB, 2018), trazendo nas Modalidades da Educação Básica, no que tange à EJA, o artigo 28, que trata da maior legitimidade e abrangência de oferta com qualidade às pessoas que não tiverem acesso à educação básica na idade certa, tendo os seguintes destaques:

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio. § 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m): I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV - desenvolvida a agregação e competências para o trabalho; V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Tudo isto embasa legalmente o trabalho na EJA que se pretende de aperfeiçoamento das propostas de implementação e sistematização dos cursos, destacando que nuances como a problematização sobre as identidades dos alunos com uma proposta curricular específica dos seus perfis é fundamental; que a educação profissional, bem como a preparação para o mundo do trabalho precisa estar atrelado ao currículo escolar; que é necessário ter cuidado com a não infantilização do jovem e adulto; que são muito pertinentes propostas com atividades físicas peculiares à EJA, também situações pedagógicas as quais envolvam a socialização, a recreação e, fundamentalmente, no caso da discussão desta tese, às terminologias culturais, as quais abrem uma infinidade de possibilidades de mediações sobre as culturas individuais, coletivas, locais, regionais e globais; e, por fim, que haja a disponibilização metódica e continuada de formação continuada aos professores.

No decorrer deste processo não se pode afirmar que a educação como um todo transformou-se no que se espera como educação ideal, porém está sendo problematizada e reformulada em prol do efetivo ensino/aprendizagem que se almeja. Claro que, para tal, sempre é preciso atualizar leis, mudar práticas, renovar e criticar conceitos, formar continuamente os docentes, valorizar os professores, enfim, pensar e (re)adequar ações pedagógicas para poder qualificar tal trabalho.

2.3. Políticas atuais de EJA, sua oferta e público atendido no Brasil

Todas as constatações elencadas anteriormente corroboram para o formato de Políticas Públicas de EJA que se tem atualmente, sendo que além dos grupos que representem movimentos sociais e sociedade civil reivindicarem seus direitos ao estudo escolar, o Estado

tem que oferecer oportunidades de tal ensino a todos os cidadãos, até pelo fato de ser crucial pensar os desenvolvimentos econômico, cultural, político, pessoal e social construídos por intermédio da educação escolar.

E, pensando o perfil de alunos à EJA do Brasil, é imprescindível refletir a respeito do público atendido nas classes da educação de jovens e adultos no país em uma perspectiva muito além dos índices demográficos, sociais, econômicos e escolares. Então, a oferta oportuniza inclusão, no ensino fundamental da EJA, de adolescentes com idade a partir de 15 anos e, por outro lado, também insere jovens, adultos e idosos nas mesmas classes das instituições de ensino, podendo trazer certa dificuldade em atender e contemplar tal diversidade geracional, mas que pode ir ao encontro do que nos trazem Pereira; Shaffer & Bello (2008), ao verem tal espaço como ambiente propiciador de trocas, do conflito fecundo que gera possibilidades.

Assim, nesta busca de identificação e equilíbrio pedagógico, é preciso compreender, em princípio, as razões que os levaram à EJA, ao começar pelo público que vive nas cidades e nas metrópoles, deslocando-se de seus trabalhos à noite, após o dia de labuta, em um esforço ímpar de resgatar a cidadania e melhorar suas condições de vida, também, embora minoria, pessoas que vivem no campo e que se transportam aos locais em que há escolas com educação de jovens e adultos na tentativa de lutar pelos seus direitos ao conhecimento.

Arroyo (2017), em sua obra “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa”, traz uma problematização sobre o deslocamento de tal público às escolas noturnas, evidenciando que os trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas saem das periferias e da zona rural em busca das aprendizagens ausentes sobre o sobreviver, sobre o resistir... Saberes de outras histórias sociais, étnicas e de classe que vivenciam e que têm direito a refletir para entenderem-se. Disputam o direito de tornar a segregação em histórias de libertação e emancipação incorporadas como direito ao conhecimento, visando, inclusive, melhorarem suas condições de trabalho.

Em contrapartida, há o público de EJA no Brasil que, em geral, diz respeito aos adolescentes (entre 15 e 18 anos incompletos), que estão na escola por obrigatoriedade legal, sendo que não estão mais na idade apropriada para estudar com o público infanto-juvenil do ensino regular diurno e são encaminhados à EJA na tentativa de resgatar o tempo perdido de escolarização. Entretanto, o descomprometimento deles persiste e seus responsáveis insistem na frequência escolar por responderem na justiça caso não os matriculem e não os acompanhem na vida estudantil.

E, em relação à personalidade na adolescência, a qual é caracterizada por componentes biopsicossociais, segundo Lopes (2017), compondo esse indivíduo em um determinado contexto cultural, geográfico e histórico, lhe confere a sua individualidade. Essa personalidade e individualidade provocam mudanças na forma de perceber o mundo a sua volta e afetam diretamente, ou não, a forma de cada adolescente processar a aprendizagem na escola.

Isso pode gerar uma inadequação e um comportamento indevido de tais adolescentes na EJA, pois, conforme Barbosa (2019), eles não encontram identificação em tal modalidade de ensino, já que são vistos com posturas de ‘baderneiros’, sem responsabilidade com o processo de ensino/aprendizagem e de convivência difícil. Dessa forma, o autor encaminha a discussão à busca pela compreensão de que a educação independe da idade, é direito social e humano e que a cada dia mais espaços estão sendo conquistados e que não se pode mais planejar cursos de EJA sem considerar a diversidade de seus sujeitos no currículo.

Outro perfil de público bem recorrente na EJA, que acaba por ser inconstante, é o feminino pelo acúmulo de funções: trabalhar fora, cuidar dos filhos e dos demais entes, administrar a casa e ainda estudar, acaba por abdicar da escola desde cedo, pois tais funções fazem parte da realidade de muitas adolescentes e jovens, inclusive a materna, indo ao encontro do que nos traz Bastos (2017): “Tal visão é fruto de toda uma história social na qual a mulher possui três funções básicas: ser boa mãe; boa esposa e dona de casa” (p. 89) e, ainda: “...o fato de serem requisitadas para o cuidado de familiares em caso de doenças. Tais situações levaram-nas a abdicar dos estudos em prol do cuidado familiar” (p. 90).

Além do que, há uma cobrança social e cultural para a mulher assumir tais papéis, em detrimento da cobrança aos homens para assumirem outras condições sociais na família e na sociedade e ainda existem, conforme Bosco (2016), certos cerceamentos às mulheres para frequentarem as escolas, por parte de seus companheiros, devido a ciúmes ou controle que buscam exercer. Indo ao encontro de uma questão de gênero que, infelizmente, ainda está bem marcada nas vivências e são entendidas como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças observadas ou construídas entre os sexos e como um modo de significar relações de poder nas quais o princípio masculino é, por vezes, tomado como parâmetro universal (Bastos, 2017).

Almejando superar tal realidade, é preciso que no trabalho pedagógico busque-se a reconfiguração do processo de formação de homem e de mulher, fenômeno este que, ao ser percebido também como cultural e/ou ‘natural’, torna-se passível de ser transformado ao longo da história e nas culturas (Ribeiro, 2008).

E há na EJA (especialmente nas classes de alfabetização) os idosos que, às vezes até já aposentados, buscam resgatar uma infância escolar perdida ou não vivida, servir de referência às novas gerações, atender às indicações de familiares e médicos para buscar a continuidade da maturidade ativa e até mesmo a reinserção no mundo do trabalho, além de outras questões de muita relevância para ampliação da qualidade de vida. Bem como, percebem e encontram na escola de EJA um ambiente escolar propício à socialização, fazendo do espaço não somente um lugar de conhecimentos escolares, mas também de vínculos afetivos e sociais.

Ao encontro disso, Costa & Braga (2018) baseiam-se na reflexão sobre este tema, trazendo no artigo “Idoso na EJA: contribuições a partir do periódico *Psicologia: reflexão e crítica* (de 2000 a 2012)” as razões que permeiam a busca dos idosos pela EJA: concretização do sonho de estudar; estímulo e apoio fornecido por parentes e amigos para que buscassem os estudos; melhores condições de trabalho; preenchimento de tempo livre, que possibilita a participação social e a visibilidade; indicações médicas e a condições físicas que possibilitam a ida à escola, questões relacionadas a busca pelo envelhecimento saudável; desejo por aprender, que permite transformações na própria vida e a conquista maior autonomia; e, por fim, ser exemplo à família, buscando o reconhecimento social da mesma e a chance de deixar a importância da escolarização como herança para as gerações mais novas.

Assim, conforme já salientamos, a abordagem sobre o perfil dos alunos de EJA no Brasil precisa ir muito além da análise quantitativa dos índices de inseridos no mercado de trabalho e/ou índices de aprovados, reprovados e evadidos nas instituições de ensino, e/ou ainda, formação técnica voltada aos setores empregatícios, mas perceber a educação escolar como construtora de mentes críticas, conhecimentos culturais mais elaborados, desenvolvimento de potencialidades artísticas, humanas e sociais, aumentando a autoestima, propiciando envolvimento político e cidadão em causas pertinentes.

Em contrapartida, apesar do discurso “politicamente correto” de comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos, oriundo da necessidade de políticas públicas engajadas no ideal do desenvolvimento social, com a consciência de que só a educação pode transformar, o que se vê são aulas cheias de alunos no princípio do semestre letivo, porém ao decorrer do referido período há grandes índices de evasão nas classes de EJA.

Portanto, em um processo de garantia da oferta da EJA e possibilidades de (re)qualificação constante das propostas, houve maiores investimentos, ofertando-a em estabelecimentos regulares de ensino pela rede pública e privada, mediante iniciativas governamentais e não governamentais, assim como de programas especiais, no âmbito das

redes públicas estaduais e municipais (Brasil, 2014). Todavia, a grande necessidade de oferta da EJA, especialmente de alfabetização, ainda não diminuiu, já que em 2015 a média de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais era de 8% da população (IBGE, 2017). Ao mesmo tempo, os dados quantitativos de pessoas, com 25 anos ou mais, em descontinuidade nos estudos, revelam-se particularmente preocupantes no país, chegando a um montante de 49,30% sem ensino fundamental completo, conforme última pesquisa (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

Por outro lado, se é verdade que a oferta de EJA consegue ser, muitas vezes, suficientemente atrativa e envolver estas pessoas que mais necessitam, somos continuamente confrontados com taxas de evasão suficientemente elevadas (Todos pela educação, 2017) para que todos (responsáveis políticos, gestores educativos, professores, pesquisadores e os próprios jovens e adultos) se preocupem e possam gerar dinâmicas tendentes a inverter a situação vigente.

Para desafiar tal realidade ainda excludente a EJA foi inserida, em 2012, na, então, nova proposta governamental que dizia respeito à criação da SECADI/MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a qual tinha como principal propósito assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

Tal secretaria foi criada por intermédio do decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, que em seu artigo 20, do qual destacamos os objetivos de sua implantação no que concerne, também, à EJA:

- I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais.

Assim, questões sociais, da diversidade, educacionais, cidadãs, étnicas, ambientais, inclusivas, humanas e regionais passaram a ser articuladas, pelo menos legalmente, em prol

da qualificação do processo de ensino/aprendizagem escolar. Em contrapartida, pela lentidão das aplicações práticas que podem ter ocorrido para contemplar todo território nacional, ao ser trocado o governo do Brasil e por este representar pensamentos divergentes, no que tange, também, à gestão educacional do país, houve a extinção da SECADI pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Diário Oficial da União, 2019), o que por muitos foi considerado um desfavor á educação democrática e um desmoronamento das interlocuções conceituais e práticas desenvolvidas, pois aquela representava a procura pela contemplação da diversidade, a busca pela promoção da equidade e tentativas de fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Dessa forma, a SECADI passou a chamar-se Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação -SEMESP⁹ e houve a criação da Secretaria de Alfabetização -SEALF. No que tange, especificamente à EJA, a partir do último Decreto citado, passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica -SEB, que integra, junto às outras Secretarias e Autarquias, a estrutura do MEC, havendo a seguinte justificativa no portal da comunicação do MEC (Brasil, 2019):

Na medida em que a SEB promove, formula e induz, em regime de colaboração com estados e municípios, políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – etapas que compõem a educação básica –, ela possui a competência para coordenar e implementar ações no âmbito da modalidade da educação de jovens e adultos.

Ao encontro das temáticas voltadas à educação em direitos humanos – tais como o fortalecimento da cidadania, a superação de preconceitos, a eliminação de atitudes discriminatórias no ambiente escolar, a condicionalidade em educação de estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre outras – também defendem que a SEMESP abrange tal trabalho, já que entende que atende o planejamento, a orientação e a coordenação das referidas ações e políticas, por intermédio da abordagem da educação de uma forma ampla e transversal, com olhar de atenção para todos os grupos, indistintamente, de acordo com o descrito na página do Ministério da Educação (Brasil, 2019).

Sabemos que políticas públicas e leis que as respaldam, discutidas coletivamente ou não, têm muito influência nas verbas destinadas à educação, nas ideologias de cada grupo gestor, nos reflexos, a curto e longo prazo, nas práticas gestoras e docentes do ensino escolar.

⁹ Integram a Semesp as diretorias de Educação Especial, de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Nessa perspectiva, a Secretaria converge para os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB- (2019) da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, os quais asseguram a oferta dessas modalidades nos sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 2019).

Contudo, compreendemos que ainda há uma certa autonomia do professor em exercer a ação pedagógica e ele pode ir ao encontro da inclusão, do atendimento à diversidade social e cultural, dos conhecimentos construídos e adquiridos sobre EJA nos fóruns, conferências e encontros nacionais e internacionais que perpassam relevantes discussões sobre a educação de jovens e adultos, mas, principal e prioritariamente, no diálogo com os seus alunos, buscando a interlocução fundamental à educação escolar democrática.

Desenvolvendo mais a abordagem sobre os eventos e documentos, que sustentam as discussões recentes sobre educação de adultos no Brasil e no mundo, é importante destacar os principais referenciais que podem influenciar os pensamentos e ações na EJA, em consonância a um dos itens da antiga SECADI Brasil (2012), que trata da implementação de ações de cooperação técnica e fazendária entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos.

Sendo que, mesmo não havendo mais incentivo à discussão em âmbito amplo sobre EJA, tudo que já foi debatido e construído, teórica e praticamente, pode continuar sendo considerado, fazendo parte dos pensamentos e planejamentos da/na referida modalidade de ensino, sendo possível, na atuação escolar, ir ao encontro dos temas pertinentes às questões nacional e internacionalmente problematizadas.

Tanto que, aqui destacaremos as principais contribuições que ainda sustentam as reflexões nas interlocuções sobre EJA. Inicialmente, trazemos o destaque de Pierro & Haddad (2015), salientando que a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e aos adolescentes. Internacionalmente não foi diferente, sendo lideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos.

Também, a partir de Ireland (2012), destacamos a II Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA II), ocorrida em Montreal – 1960, ainda, o Relatório Faure, de 1976 e, no mesmo ano, a Recomendação de Nairóbi para o desenvolvimento da Educação de Adultos que fizeram com que os conceitos educação permanente, educação continuada e educação ao longo da vida tivessem maior expressividade nas discussões educacionais.

E, alargando a discussão sobre a democratização do ensino de jovens e adultos no mundo, em 1990, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien –

Tailândia, ressaltando o próprio nome do evento ‘Educação para Todos’ um ícone referencial para fundamentar as políticas de educação.

Já, em 1997, Pierro (2005) nos descreve sobre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, ofertada em Hamburgo, a qual proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, conferindo maior legitimidade à disponibilidade de EJA e consolidação de políticas públicas da educação escolar e de formação humana, social, cultural, política, cidadã e profissional em qualquer idade e em qualquer nível de ensino.

Apesar disso, no Brasil, os números de pessoas não alfabetizadas são consideráveis. Dessa forma, passa a haver a preocupação, através de implementação de programas de alfabetização, além da oferta regular nas cidades e nos estados da união, que alcançassem tal público e flexibilizassem a disponibilidade em regiões mais distantes e em horários mais diversos, com verbas para bolsistas, refeições e materiais didáticos.

No decorrer dos tempos, foram criados programas e estimuladas iniciativas de alfabetização. Iniciativas, encampadas por estados e municípios, no desejo de oportunizar a alfabetização, que levavam a diminuir os dados estatísticos do país, diferentes das primeiras iniciativas de formação do Brasil, que envolviam mais aspectos do ensino técnico (Silva & Luz, 2014, p. 235).

Entretanto, embora atingisse parte do público almejado, alguns programas tinham limitações quanto à qualidade do trabalho, tais como o Programa Brasil Alfabetizado (Brasil-MEC, 2019): não era preciso ter formação docente na área de alfabetização, nem sequer ensino superior, para ser professor bolsista; o candidato a alfabetizador é que precisava montar a turma e mantê-la até o final do período estipulado; os valores das bolsas para alfabetizadores temporários eram muito baixos, não despertando interesse de professores capacitados para tal; eram ofertados cursos de formação inicial e continuada aos bolsistas, mas com carga horária insuficiente para essa demanda complexa; os espaços exigidos para ministrar aulas não precisavam ser lugares que caracterizassem salas de aula, dificultado o acesso e a utilização de recursos mínimos necessários para o trabalho pedagógico.

Mesmo assim, alunos conseguiam concluir o curso, mas não necessariamente todos eram alfabetizados, nem mesmo a totalidade de discentes encaminhada às escolas da rede para continuidade dos estudos na EJA. Também é importante ressaltar que muitos alunos evadiam de tais programas, bem como, havia desistências de bolsistas no processo em

andamento (ocorriam atrasos nos repasses e pagamentos das bolsas, apesar dos cadastros em dia e registros atualizados do trabalho)¹⁰.

Não estamos aqui tirando o mérito dos programas de alfabetização na sua integridade, pois atingiram lugares inimagináveis pelas redes municipais e estaduais, bem como, possibilitaram a muitos, que não tinham acesso ao letramento escolar, a chance de aprender a ler, a escrever e a contar, construindo conhecimentos que, de fato, fizeram diferença em suas vidas. Mas, fomentamos a discussão sobre os prós e contras para que, servindo de exemplos, possam subsidiar políticas públicas de nação, e não mais programas temporários de governo, na busca pela qualidade da alfabetização e na continuidade dos estudos de jovens e de adultos.

Também, não queremos destacar a educação escolar de EJA desassociada da formação técnica profissional, pela necessidade constante de atualização tecnológica e ao mundo do trabalho, o que não significa retomar a ideia e prática de educação tecnicista, já por nós criticada anteriormente.

Assim, precisamos problematizar a respeito da diferenciação conceitual elencada pelo autor Ireland (2012), quando explicita que a educação formal e não formal, embasadas nas terminologias educação permanente, evoluída para educação ao longo da vida e, posteriormente, aprendizagem ao longo da vida, atrelada à profissionalização e à qualidade de vida, é, sabiamente, vigente em países de primeiro mundo. Contudo, o princípio de educação para todos, que deveria estar em consonância com a aprendizagem ao longo da vida, acabou, em sua funcionalidade, por agir como ensino escolar compensatório, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, e buscando equivalência para jovens e adultos que não concluíram o ensino regular, restringindo-se, portanto, à educação escolar, muitas vezes, desarticulada da formação crucial, que deveria existir, ao mundo do trabalho.

Por outro lado, pode haver equívoco na aplicação do conceito educação/aprendizagem ao longo da vida, conforme destaca Lima (2006), deixando o Estado de exercer suas obrigações com a educação popular e ‘terceirizando’ (parcerias com institutos técnicos e iniciativas privadas) suas funções com a educação de adultos, restringindo-a à formação para o trabalho e comprometendo, inclusive, a alfabetização deste público.

De encontro a isso, o currículo escolar associado/inter-relacionado à formação profissionalizante demonstra convergência com as próprias expectativas dos alunos, sendo que Silva & Luz (2014) nos relatam que a busca pela EJA também tem a intenção de

¹⁰ A doutoranda que produz esta tese já foi bolsista coordenadora do BRALF, por isso faz afirmações embasadas no exercício prático do trabalho desenvolvido.

ascensão profissional, social e cultural, “...cuja volta à escola é um retorno à sobrevivência, à promoção no trabalho, ao convívio social e isso – para já!” (p. 236), precisando haver clareza de que a EJA como modalidade de ensino é um dever do Estado, legitimando a ideia de aprendizagens ao longo da vida, respeitando a história de vida de cada um.

Por conseguinte, prorrogamos a discussão sobre o mundo do trabalho e a EJA, ao nos embasarmos na ideia de que é preciso, a partir da concepção democrática de ensino/aprendizagem, que as demandas sejam emergentes dos demandados, ou seja, que os discentes, com mediação/reflexão pedagógica adequada, destaquem quais são suas necessidades para construção do currículo escolar que abranja a educação para o mundo do trabalho que lhes interesse e supra suas urgências e expectativas, de fato.

Assim, é fundamental a ruptura com a prática, geralmente vigente, de tais escolhas serem verticalmente feitas e aplicadas, atendendo aos interesses de entidades financiadoras e de programas governamentais com o pretexto de contemplar a demanda social, mas que visa, exclusivamente, a manutenção dos ‘patrocínios’ já institucionalizados. Lima (2006) problematiza, sabiamente, a respeito de tal questão:

Essa indução é mediada pelas associações, a quem cabe o processo de tradução de eventuais problemas locais e socioeducativos em (supostas) “necessidade de formação” e em “objetivos de formação”, em função dos requisitos políticos, organizacionais e pedagógicos impostos pelas agências e pelos programas de financiamento. [...] e através desse financiamento, a garantia de “sobrevivência” das próprias associações (p. 214).

Ou seja, não há discussão coletiva com os maiores interessados em tal processo educacional. Neste ponto, Sant’Anna & Mello (2014) corroboram à defesa de ações em que gestores e docentes estejam dispostos a escutarem seus alunos, ouvindo-os, efetivamente, e, a partir disso, pensar no que fazer pedagogicamente, ficando em condição muito mais favorável, menos conflituosa, prazerosa, envolvente e propensa à realização exitosa dos planejamentos elencados no coletivo.

Claro que, tal *práxis* educacional seria grandemente facilitada, se governos, democraticamente eleitos, em contrapartida ao que, em geral, vem sendo feito no Brasil, agissem democraticamente na tomada de decisões referentes à educação de adultos, com referendos problematizados, no coletivo, junto a representantes da sociedade civil e, principalmente, a representantes da EJA de todas as regiões do país, considerando as discussões pertinentes já realizadas nacional e internacionalmente e, fundamentalmente, buscando aplicabilidade, real, das decisões tomadas horizontalmente.

Tudo isso em prol da construção de políticas públicas consolidadas de EJA, nas quais as culturas, as necessidades, as vivências, as realidades e as demandas dos principais interessados, alunos e professores da educação de jovens e adultos, fossem, de fato, atendidas, em prol da legitimação das identidades dos envolvidos e da identidade da própria EJA.

2.4. A oferta de EJA em Bagé-RS, Brasil

Em relação aos dados mais pontuais sobre o município no qual desenvolvemos nossa pesquisa, direcionando a busca para Bagé a partir do panorama maior/nacional, percebemos que é crucial manter e ampliar a oferta de EJA, vislumbrando que todos os alunos (ou maior parte deles) consigam terminar o nível de ensino -EJA (ensino fundamental) da rede municipal com êxito. Os registros apanhados pelo Censo/IBGE na cidade referida, considerando que em 2010¹¹ a população total do município era de 116.794 pessoas, trazem-nos informações muito preocupantes a respeito dos números de habitantes, com 15 anos ou mais, sem instrução e com ensino fundamental incompleto: 37.985, representando 32,52% dos cidadãos residentes em Bagé neste período (ANEXO I).

Baseando-se na discussão destes preceitos, para contextualizar melhor, é preciso detalhar que seu povoamento pertence à região Sul do país, mesorregião sudoeste rio grandense e microrregião campanha meridional. Sua população total em 2010 era, conforme já mencionado, de 116.794 habitantes, sendo 97.765 na área urbana e 19.029 na zona rural (Bagé, 2018). A disposição geográfica encontra-se melhor demonstrada no mapa (ANEXO X).

No referido município, houve mudança na administração, rompendo com uma gestão que se encontrava há 16 anos no poder. Nesta, a nomenclatura da gestora das escolas era somente Secretaria Municipal de Educação de Bagé, passando desde janeiro de 2017 a chamar-se Secretaria Municipal de Educação e Ensino Profissionalizante de Bagé - SMED, iniciando, para a Educação de Jovens e Adultos, uma transformação conceitual importante e considerável, já que é fundamental pensar a EJA atrelada ao mundo do trabalho, portanto, estão sendo idealizados cursos profissionalizantes a serem ministrados de forma simultânea

11 Ao recebermos os dados do IBGE sobre o nível de escolaridade no município de Bagé, foi explicado que os últimos dados foram pesquisados no ano de 2010 e que a previsão para o próximo Censo só seria iniciado em 2020, portanto, trabalhamos com as informações oficiais últimas (2010), salientando que, obviamente, os dados atuais são outros e talvez possam ser próximos.

com a escolaridade, na intenção de firmar parcerias com outras instituições públicas e privadas. Também é importante destacar que a atual gestão tem uma preocupação grande com a mencionada Modalidade de ensino, visando romper com os grandes índices de evasão.

Explanando melhor sobre o contexto da EJA na rede municipal, são oito escolas que ofertam o ensino fundamental, algumas não na integridade, ou seja três disponibilizam o ensino fundamental completo (Totalidades Iniciais e Finais) e outras cinco somente o correspondente aos anos finais (Totalidades Finais), já nos anos de 2016 e 2017 uma escola ofertou somente o correspondente aos anos iniciais (Totalidades Iniciais).

Corroborando com a proposição deste trabalho, destaca-se que, apesar dos investimentos realizados com recursos didáticos/pedagógicos (livros didáticos, obras literárias, laboratórios de informática), recursos humanos com atualização profissional e alimentação (merenda escolar), ainda assim, percebe-se um índice elevado de evasão dos alunos na EJA nas nove escolas da referida rede municipal (público a partir de 15 anos), conforme dados abaixo:

TABELA 1: Relatório estatístico da EMEF São Pedro – Julho/2015		
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	Matriculados	Evadidos
EMEF São Pedro	122	31 (25,40%)
EMEF Kalil A. Kalil	54	10 (18,51%)
EMEF Professor Miranda	94	22 (23,40%)
EMEF João Severiano	82	6 (7,31%)
EMEF Fued Kalil	66	11 (16,66%)
EMEF General Mallet	88	18 (20,45%)
EMEF Carlos Mário	100	12 (12%)
EMEF Peri Coronel	Não têm registros em 2015	
EMEF Telmo Candiota	Só teve oferta de EJA em 2016 e em 2017	
TOTAL	606	110 (18,15%)

FONTE: DBSeller - Prefeitura Municipal de Bagé – Relatório Estatístico por escola – Mês de Julho – EJA/2015 – I Semestre¹²

Nesta primeira tabela, referente ao I semestre de 2015, considerando as escolas que ofertavam EJA na época, já havia destaque à EMEF São Pedro como sendo a escola com maior índice de evasão escolar, apesar de outras duas escolas aparecem com dados próximos a tal indicação, se evidenciava, negativamente, aquela referida instituição de ensino quanto à desistência dos alunos.

¹² É importante destacar que a fim de aceleração dos estudos, a oferta da EJA no Brasil é um ano letivo em um Semestre, LDB 9.394 (1996), em seu artigo 38º, “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”.

TABELA 2: Relatório estatístico da EMEF São Pedro – Dezembro/2015		
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	Matriculados	Evadidos
EMEF São Pedro	106	28 (26,41%)
EMEF Kalil A. Kalil	45	0 (0%)
EMEF Professor Miranda	94	29 (30,85)
EMEF João Severiano	59	11 (18,64%)
EMEF Fued Kalil	67	9 (13,43)
EMEF General Mallet	68	8 (11,76%)
EMEF Carlos Mário	85	14 (17,47%)
EMEF Peri Coronel	Não têm registros em 2015	
EMEF Telmo Candiota	Só teve oferta de EJA em 2016 e em 2017	
TOTAL	524	99 (18,89%)

FONTE: DBSeller - Prefeitura Municipal de Bagé – Relatório Estatístico por escola – Mês de Dezembro – EJA/2015 – II Semestre

Já neste segundo levantamento, a EMEF Professor Miranda esteve à frente de tal *ranking*, entretanto a escola definida para ser pesquisada nesta tese vem logo a seguir, ocupando o segundo lugar da evasão registrada no semestre. As demais se mantiveram num patamar inferior a 20%.

TABELA 3: Relatório estatístico da EMEF São Pedro – Julho/2016		
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	Matriculados	Evadidos
EMEF São Pedro	127	41 (32,28%)
EMEF Kalil A. Kalil	58	21 (36,20%)
EMEF Professor Miranda	103	22 (21,35%)
EMEF João Severiano	56	27 (48,21%)
EMEF Fued Kalil	67	9 (13,43%)
EMEF General Mallet	99	19 (19,19%)
EMEF Carlos Mário	128	19 (14,84%)
EMEF Peri Coronel	76	24 (31,56%)
EMEF Telmo Candiota	21	3 (14,28%)
TOTAL	735	178 (24,21%)

FONTE: DBSeller - Prefeitura Municipal de Bagé – Relatório Estatístico por escola – Mês de Julho – EJA/2016 - I Semestre

Agora, neste período elencado na terceira tabela, há uma salto considerável dos índices de evasão quanto às escolas que estão à frente dos dados, estando a EMEF Kalil A. Kalil em destaque desta vez, mas a EMEF São Pedro, novamente, vem logo a seguir com mais de 32% de alunos que não frequentaram tal semestre até o final.

TABELA 4: Relatório estatístico da EMEF São Pedro – Dezembro/2016		
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	Matriculados	Evadidos
EMEF São Pedro	108	41 (37,92%)
EMEF Kalil A. Kalil	39	1 (2,56%)
EMEF Professor Miranda	84	28 (33,33%)

EMEF João Severiano	49	3 (6,12%)
EMEF Fued Kalil	60	15 (25%)
EMEF General Mallet	59	7 (11,86%)
EMEF Carlos Mário	81	15 (18,51%)
EMEF Peri Coronel	46	6 (13,04%)
EMEF Telmo Candiota	22	1 (4,54%)
TOTAL	548	117 (21,35%)

FONTA: DBSeller - Prefeitura Municipal de Bagé – Relatório Estatístico por escola – Mês de Dezembro – EJA/2016 – II Semestre

No que trata desta quarta tabela estatística, a EMEF São Pedro volta à frente dos preocupantes índices de evasão na EJA, chegando ao patamar de quase 38% do seu público matriculado em abandono dos estudos no decorrer de tal período, alertando, mais uma vez, para o trabalho pedagógico e de gestão desenvolvido nesta escola.

TABELA 5: Relatório estatístico da EMEF São Pedro – Julho/2017		
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	Matriculados	Evadidos
EMEF São Pedro	161	68 (42,23%)
EMEF Kalil A. Kalil	63	13 (20,63%)
EMEF Professor Miranda	99	16 (16,16%)
EMEF João Severiano	67	14 (20,89%)
EMEF Fued Kalil	80	7 (8,75%)
EMEF General Mallet	95	17 (17,89%)
EMEF Carlos Mário	119	26 (21,84%)
EMEF Peri Coronel	77	12 (15,58%)
EMEF Telmo Candiota	23	6 (20,08%)
TOTAL	784	173 (22,06%)

FONTA: DBSeller - Prefeitura Municipal de Bagé – Relatório Estatístico por escola – Mês de Julho – EJA/2017 – I Semestre

E, por fim, no último semestre em que os dados sobre evasão foram levantados no período concomitante à elaboração do projeto desta tese, houve um gritante e mais elevado (dos semestres investigados) nível de abandono escolar na EMEF São Pedro, chegando a exceder 42%, confirmando, portanto, que ela deveria ser escolhida como escola a ser pesquisada neste trabalho.

Especificando mais e direcionando para o trabalho que se realizou nesta tese, no município de Bagé houve mais de 21% na média de evasão nos últimos 3 anos (mais precisamente, 5 Semestres) de trabalho (DBSeller, 2017). Com estes indicadores, torna-se extremamente pertinente e atual continuar a desenvolver pesquisas sobre evasão na EJA, considerando, em particular, as realidades e idiosincrasias locais, visando, em particular, compreender até que ponto a perspectiva da cultura escolar (Tura, 1999), a

institucionalização das práticas e as dinâmicas geradas na escola, constituem, na perspectiva dos evadidos, uma razão dominante para o envolvimento ou a evasão.

2.5. Interpelações e desafios para as políticas públicas da EJA no município de Bagé

A partir da experiência que se tem com EJA, já que a pesquisadora desta tese está atuando na SMED há mais de 10 anos, colaborando com a gestão das escolas municipais que ofertam EJA fazendo visitas de apoio pedagógico, analisando e sugerindo propostas aos gestores, planejando e disponibilizando formação continuada aos professores e gestores em formatos e temas diversos, sanando dúvidas sobre matrículas e fazendo encaminhamentos de candidatos a alunos às escolas, dialogando com alunos e professores sobre as necessidades a serem atendidas, observando aulas, recursos humanos e didáticos, problematizando e revendo o currículo com o coletivo, colaborando para escolha de livros didáticos... é possível ter um considerável panorama a respeito dos procedimentos legais e práticos da proposição desta Modalidade de ensino pela instituição mantenedora referida.

Conforme documento que rege a EJA em Bagé, -Diretrizes para organização da Educação e Jovens e Adultos (2008)- (ANEXO II), o público atendido deve ter idade mínima de 15 anos, conforme destaca: “Quanto ao ingresso dos alunos: A idade mínima para ingresso do aluno na modalidade EJA (Ensino Fundamental) é de 15 anos de idade.” Tal normativa contribuiu muito para mudança de perfil do alunado, pois grande parte dos alunos que apresentem o mínimo de disparidade idade/ano letivo no ensino regular já são convidados/convencidos a irem para EJA (com a conivência e aval dos pais/responsáveis, por serem menores de idade), até pelo fato de geralmente apresentarem, ora desvios de comportamentos considerados inadequados, ora dificuldade de aprendizagem. Assim estes “problemáticos” adolescentes são inseridos na EJA, com uma bagagem arraigada, embora latente, de exclusão do processo educacional primeiro. Por outro lado, muitos deles não querem mais estar nos bancos escolares (infelizmente, um dos preocupantes motivos é a adesão ao uso e à venda de drogas) e muitos dos responsáveis já não têm mais domínio sobre os tutelados, estando matriculados por obrigatoriedade legal, já que a lei 8.069 (1990)¹³ diz que a pessoa com 18 anos incompletos é obrigada a estar estudando e uma das escolas da rede deve aceitar a matrícula. Em contrapartida há casos em que ocorrem, de fato, o resgate

13 Estatuto da criança e do adolescente – Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

da autoestima destes alunos que conseguem estudar com dedicação e até inserir-se no mundo do trabalho, nos programas/projetos adequados para menores de idade.

Sobre isso o Projeto Político Pedagógico da escola (ANEXO VI) ressalta que o papel da EJA na escola é justamente proporcionar o acesso e continuidade dos estudos, favorecendo uma formação de qualidade crucial ao desenvolvimento de suas potencialidades físicas, intelectuais e sociais, almejando a construção do conhecimento nas diferentes áreas, fortalecendo e resgatando sua autoestima e a consciência de ser um cidadão atuante e em sintonia com sua realidade e tempo.

Também, quanto à tentativa de manter as relações respeitadas e produtivas dentro do ambiente escolar principalmente no que trata de conflitos geracionais, o Regimento Escolar (ANEXO VIII) da instituição de ensino investigada ressalta que buscará assegurar a intolerância com atitudes de desrespeito, brigas, discussões e aglomerações nos ambientes escolares.

Buscando melhor atender tal demanda, a partir da Resolução estadual nº 343 (2018), há definição de providência para garantir acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna, ou seja, considerando a idade do público é fundamental que haja possibilidade de oferta no diurno para estudantes entre 15 e 17 anos, com currículo e organização pedagógica adequados, indo ao encontro dos interesses e necessidades peculiares a esta fase da vida pessoal, cultural, social, escolar e do trabalho.

Para isso, a Resolução mencionada traz uma reflexão relevante a respeito do atendimento deste perfil de alunado, especialmente no que tange ao tema desta tese, ao problematizar sobre a associação e inter-relação necessárias entre aprendizagens escolares e contextos de vida e trabalho dos alunos. E, especialmente a respeito dos tópicos urgentes para serem tratados de violência e drogadição, sendo que, em geral, é nesta faixa etária que há maior envolvimento nestas situações, é fundamental o fomento à cultura de paz. Ao encontro desta afirmação está o descrito a seguir:

δ 3º As aprendizagens escolares devem estar relacionadas com as temáticas, desafios e interrogações dos contextos de vida e trabalho dos jovens, adultos e idosos na perspectiva de que leitura do mundo precede a leitura da palavra.

δ 4º Os processos escolares devem possibilitar para os estudantes jovens, adultos e idosos, o desenvolvimento de modos diferenciados de estar no mundo, com capacidade e resolução pacífica de conflitos, inserção em espaços culturais e criação de hábitos de leitura e reflexão.

Todo o processo de readequação curricular tem prazo para ser implementado até início do ano de 2020, tendo a redação:

A idade mínima para o ingresso na EJA noturna e EJA EaD, no ensino fundamental e médio é de 18 (dezoito) anos completos.[...] Haverá prioridade na implantação de programas diferenciados, de acordo com o artigo 23 da LDBEN¹⁴, para atendimento diurno para jovens de 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos, em defasagem idade/etapa escolar, na modalidade EJA ou sequencial. [...] A partir de 02 de janeiro de 2020, não serão permitidas novas matrículas na EJA noturna para estudantes com idade inferior a 18 (dezoito) anos [...].

Estas orientações são normativas à rede estadual do RS, mas poderão ser incorporadas pelos seus municípios, sendo que se entende ser uma alternativa para melhor atender tal público de forma mais contextualizada, havendo a separação das aulas entre adolescentes/jovens e adultos/idosos contemplará de forma adequada e pertinente cada grupo escolar. Também há opção/adequação de oferta no vespertino para aquele grupo de alunado.

Estas ponderações levam à necessidade de esclarecimento de que, atualmente, o horário de oferta da EJA nas escolas da rede municipal inicia à tardinha e entra a noite, para todos os alunos, ou seja, variando a entrada entre 18h e 19h, e sendo o período de saída entre 21h e 22h. Tal autonomia visa flexibilizar o atendimento de acordo com as necessidades de maior parte do público de cada escola, considerando bastante os alunos que trabalham e seus horários de retorno do ofício.

Quanto à organização de horários para começo e término das aulas, cabe a ressalva de que na região há estações muito bem definidas, muito calor, dias longos no verão e horário de verão (meses de fevereiro, março, novembro, dezembro) o que faz com que nesta época os alunos entrem em aula com o sol ainda forte e, em geral, saiam no momento em que a pouco começou o anoitecer; já no outono e inverno (maio, junho, julho, agosto, setembro), normalmente as temperaturas são muito baixas e os dias (período de luz solar) reduzidos, então os alunos entram para aula já noite bem escura... sendo este período escolar um complicador para que a maioria dos alunos acompanhem as aulas com a devida qualidade.

No que tange ao atendimento da gestão de cada escola à EJA, na maior parte, não há presença efetiva dos membros da equipe diretiva e isto reflete, diretamente na logística de oferta de materiais didáticos pedagógicos, organização dos recursos humanos, disponibilidade de merenda escolar aos alunos (algumas escolas servem, literalmente, o que restou da comida do dia, não fornecendo janta adequada, embora haja verba destinada à

14 “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” (LDB, 9394/02)

escola por aluno [independente de ele ser do dia ou da noite)]¹⁵ e intervenção constante necessária no trabalho de estrutura física e logística do atendimento aos professores e alunos.

Isso ocorre apesar dos documentos Regimento Escolar (ANEXO VIII) e PPP (ANEXO VI) da instituição de ensino pesquisada enfatizarem as atribuições do Diretor como o principal responsável pela gestão, conforme o próprio nome do cargo, obviamente, sugere, presidindo reuniões, coordenando o trabalho administrativo e pedagógico, colaborando e fiscalizando a execução das aulas e planos de estudo e de ação, zelando pela legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar de todos e tomando medidas de emergência em situações previstas e imprevistas.

Em contrapartida, há uma profissional, indicada pela SMED, ocupante do cargo de Coordenadora da EJA, para cada escola, que tem atribuições de colaborar com a gestão para mediar o diálogo e as propostas entre gestão, professores e alunos, mas a Coordenadora, em geral, não tem a autonomia devida para tomar muitas das decisões precisas para qualificar o trabalho.

No caso específico da escola pesquisada, de acordo com o Regimento Escolar (ANEXO VIII), a função da coordenação de EJA implica num trabalho em parceria, especialmente, com a supervisão e a orientação educacional. A referida proposta diria respeito à participação na elaboração, execução e avaliação do PPP; à análise e à orientação das práticas pedagógicas; ao auxílio no trabalho de supervisão escolar; à elaboração do Plano de Ação do serviço; e à definição de metas, estratégicas metodológicas e cronograma de atividades.

No que tange à estrutura física de cada escola, há explicitação da fragilidade, principalmente, na questão da iluminação, sendo precária, muitas vezes, e comprometendo enormemente o trabalho com os alunos que precisam ler e escrever com pouca luz, especialmente os alunos da Alfabetização que, em geral, são mais velhos e com problemas de visão. Tal problema, quando resolvido pela equipe diretiva, se repete por falta de insegurança, pois muitas escolas são arrombadas, saqueadas e vandalizadas pela própria comunidade escolar, e as lâmpadas e as fiações são os principais artefatos desejados pelos criminosos. Bem como, indo ao encontro da discussão sobre merenda escolar, os alimentos são também roubados dos refeitórios.

Sobre a utilização dos banheiros, principalmente para evitar que os alunos consumam ou vendam drogas dentro das escolas (fatos que se repetem nas instituições), é preciso que

15 O argumento é que não há servente-merendeira suficiente para trabalhar à noite, tendo alguns gestores dificuldades para administrar o horário de tais profissionais.

haja restrição de horários para utilização e definição de poucos sanitários a serem utilizados, visando facilitar o controle. Sobre isso, na escola pesquisada há em seu Regimento Escolar (ANEXO VIII) uma menção ao uso proibido de uso, porte, transporte e comercialização de drogas e entorpecentes, bem como de cigarros, sendo que, em casos de infringências das regras, as medidas educativas pertinentes ocorrerão.

Ainda a respeito da estrutura física, as escolas, em sua maioria, possuem laboratório de informática e biblioteca, mas, no primeiro caso as máquinas estão, geralmente, ultrapassadas e/ou estragadas, ou ainda, a rede elétrica não é adequada; e, a situação segunda, os livros em geral estão acondicionados em espaços que não são exclusivos para consultas, estudos e leituras, dificultando muito um trabalho de qualidade com obras literárias ou pesquisas de diversos campos do conhecimento. Entretanto, muitas instituições têm salas de multimídias com relativas condições de serem utilizadas para trabalhos com audiovisual e textos multimodais, o que, nas visitas realizadas, percebe-se que são visitadas pedagogicamente com certa frequência. E, uma das escolas tem um laboratório de ciências muito bem equipado, o qual é constantemente explorado com práticas científicas pelos professores e alunos.

Sobre as dimensões físicas das salas de aula, em grande parte, são amplas, comportando muitas classes e cadeiras, propiciando relativo conforto no espaço aos alunos e professores.

Quanto aos docentes, nenhum fez concurso público para atuar na EJA, sendo que muitos estão na EJA por terem uma matrícula no dia e outra precisando ser à noite, principalmente casos de diretores, vice-diretores, orientadores educacionais, e/ou que atuam durante o dia em outro município e, por determinação feita no último governo, de convocação incorporada (tendo o professor a opção de permanecer trabalhando mais 20h, até aposentar-se, sem ter feito concurso público). Então, há muitos professores sobrando e, na maior parte do tempo, só cumprindo horário nas escolas com EJA. Por outro lado, há professores devidamente habilitados às áreas faltando, precisando acontecer de aqueles cobrirem as lacunas, porém sem formação adequada. Também existem pouquíssimos profissionais em sala de EJA com formação específica em Educação de Jovens e Adultos, não podendo jamais ser uma exigência da mantenedora, pois é preciso adequar o quadro funcional para docentes da EJA aos professores disponíveis e com necessidade de cumprir horário à noite. Isso cria, às vezes, um certo comodismo por parte de alguns professores, pois, apesar de não terem estabilidade na EJA, a rede municipal tem que administrar todos os

profissionais que precisam cumprir horário à noite e esta Modalidade acaba sendo a única forma de os incluir funcionalmente, o que, nem sempre, acaba sendo produtivamente.

Para que todos os professores da EJA sintam-se motivados e valorizados, algumas iniciativas por parte da SMED foram tomadas, como: há vários anos existe um vantajoso acréscimo salarial para professores que atuam na alfabetização, incluindo os docentes das Totalidades Iniciais da EJA; faz alguns anos que existe uma semana inteira, em cada ano, de festividades e reconhecimentos aos docentes de toda a rede pela passagem do dia do professor; na gestão atual foi implantado o FestEJA, para que os professores sintam-se acolhidos no início de cada semestre/letivo e houve premiação a todos eles, com troféus personalizados, cujo dizer também incluía “Professor Destaque da EJA”, evento que foi acompanhado com coquetel e música ao vivo; quanto à designação da escola em que cada professor deve ir trabalhar, sempre que possível, principalmente nesta administração, o setor de recursos humanos, dialogando com o setor da EJA/SMED, busca atender às necessidades de cada docente, proximidade de sua casa e melhor logística para chegar e sair do trabalho à noite. Enfim, tudo isso legitima que ocorreram e ocorrem muitas ações em prol do incentivo ao laboro do professor da EJA, visando que haja reflexo, também, na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre o quadro de apoio pedagógico existente, para cada escola com EJA, foi determinado pela SMED, nesta nova gestão, que haveria um profissional de Orientação Educacional designado, já que todos os orientadores que estão na EJA são concursados manhã e tarde no dia, portanto, tais profissionais, embora não sejam em número suficiente para exercerem a função na Modalidade, atendem maior parte dela. Esta função implica um acompanhamento, bem mais próximo, daqueles alunos e seus responsáveis (quando menores de idade) que têm problemas de indisciplina, infrequência na escola, pouco rendimento escolar, uso de drogas e outras situações comportamentais e psicológicas que afetam os estudos. Tal trabalho está ocorrendo com suporte do setor da SMED que responde pelo planejamento e proposição da Orientação Educacional, incluindo agora a EJA, com uma proposta de construção coletiva com o setor da EJA/SMED e profissionais envolvidos das escolas.

E, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (ANEXO VI) da escola investigada, o trabalho de Orientação Educacional é mister no processo de acompanhamento dos alunos adolescentes, jovens e adultos, pois coordena a ação que visa integrar o aluno ao meio e ao processo de ensino/aprendizagem para corroborar a autorrealização de cada estudante.

Em se tratando da formação continuada de todos os professores e gestores da EJA, há, no mínimo, uma formação mensal com temas pertinentes ao trabalho com EJA, sendo os assuntos ora eleitos pelo próprio público, ora escolhidos pela gestão da SMED, conforme necessidades percebidas pelos acompanhamentos feitos nas escolas. Todavia, não há verbas para contratar formadores com conhecimentos específicos sobre EJA e para materiais condizentes aos estudos, ficando as formações a critério de alguns professores universitários que queiram firmar parcerias, de forma gratuita, ou os próprios professores e gestores que se revezam para ministrar as propostas.

Tal oferta vai ao encontro da garantia do que trata o Regimento Escolar (ANEXO VIII) da escola pesquisada ao destacar que é preciso cumprir a legislação vigente sobre a qualificação dos profissionais do ensino fundamental, reconhecendo que o tempo utilizado pelos docentes aos estudos é tão importante quanto o empregado na relação direta com os alunos e sendo momentos de discussão da prática pedagógica e da reflexão na intenção de buscar soluções aos problemas que surgem e compartilhar novas metodologias.

Quanto à proposta de diferenciar as aulas aos alunos e na tentativa de conciliá-la aos temas do mundo do trabalho, nesta nova gestão, a SMED tem firmado parceria com uma instituição que visita as escolas e oferta palestras e oficinas sobre conceitos e práticas necessários sobre profissões e empregos, geração de renda, entre outros. Também há, por iniciativa das escolas e com disponibilidade de transporte por parte da SMED, passeios pedagógicos bem interessantes e pertinentes aos alunos (planetário da Universidade Federal local, Museus, pontos históricos da cidade, Feira do Livro...). Bem como, tem acontecido Mostra de trabalhos dos alunos da EJA (uma vez por ano), na intenção de socializar, dar visibilidade pela circulação social das produções e valorizá-las. E, incluindo nas novas propostas de dinamização do trabalho na EJA (iniciando em 2017), aulas com propostas mais práticas, visando a ruptura com atividades tradicionais somente na sala de aula, propondo mais teatros, oficinas, jogos, produções coletivas... Tendo como diferencial juntar todas as turmas de EJA de cada escola e contemplar conteúdos de mais de uma área, culminando em um trabalho interdisciplinar. Este projeto que vem sendo aplicado é chamado de “aulão”.

Tais atividades pedagógicas sempre visam contemplar também o currículo da EJA, o qual, a partir do documento municipal que rege o referido trabalho (ANEXO II), destaca-se por ter, além das disciplinas convencionais, um componente curricular específico cujo nome é “Cidadania e Trabalho” (com 2 horas/aula semanais), que trata justamente de temas como direitos e deveres do cidadão e do trabalhador, possibilidades de inserção/permanência neste mencionado mundo, relações de sustentabilidade, entre outros temas afins. Este diferencial

muito contribui para atender o perfil de alunado da EJA, que precisa de embasamentos e problematizações sobre o papel social, financeiro, cultural, político e psicológico nas relações e no trabalho, para melhor compreensão e intervenção sobre os/nos processos que o envolvem.

Detendo-nos mais na distribuição da carga horária do currículo, no mesmo documento citado (ANEXO II), além de ser por noite trabalhada somente três horas relógio, para otimização/aceleração dos estudos, o “ano” letivo na EJA ocorre em um Semestre (cada Semestre totaliza 400h)¹⁶, como já explicado anteriormente, assim, as abordagens curriculares precisam ser muito bem planejadas e definidas, visando pertinência a cada turma que vai se trabalhar, pois o tempo é bem mais restrito que no ensino regular. Este fator dificulta o trabalho dos professores, já que, além disto, precisa tratar com a problemática dos alunos faltarem muito nas aulas, ocorrendo, muitas vezes, por exemplo, em três aulas sequenciais haver público quase que totalmente distinto em cada uma, mesmo sendo a mesma turma. Isso é um grande complicador no desenvolvimento do trabalho docente.

Enfim, neste capítulo tratamos do histórico da EJA no Brasil e suas leis mais relevantes, das políticas atuais de EJA no Brasil e suas implementações no município de Bagé – RS, Brasil, concluindo com a discussão sobre o trabalho educacional na escola pesquisada.

Considerando todos os temas elencados e desenvolvidos neste capítulo, salientamos que tais abordagens são emblemáticas no processo de sustentação à própria *práxis* pedagógica, pois respalda histórica, social, política, legal e economicamente as discussões sobre a implementação e oferta de EJA no país desde o seu início, subsidiando, portanto, reivindicações e melhorias nos investimentos destinados a tal modalidade de ensino e levando a melhor compreensão das ideologias e interesses, imbricados em cada fase governamental do Brasil, que refletiram e refletem nas decisões e sistematizações do trabalho com EJA.

A partir de tais sustentações teóricas, encaminhamos, no capítulo seguinte, as trajetórias metodológicas realizadas nesta pesquisa, visando declarar de forma bem sistemática as etapas da atuação investigativa descrevendo os meios, os recursos, os participantes e seus discursos, os espaços, os dados, e, especialmente, os conceitos científicos referentes a cada abordagem, culminando na metodologia desenvolvida nesta tese.

16 As Totalidades Iniciais somam 1.200h (TA, T1 e T2), podendo avançar a qualquer tempo, e as Totalidades Finais somam 1.600 h (T3, T4, T5 e T6) que devem, obrigatoriamente, ser cumpridas para conclusão do ensino fundamental.

Capítulo III

Estudo Realizado

“A beleza de ser um eterno aprendiz”
Música O que é, o que é?, composição de Gonzaguinha

Metodologia

Neste capítulo especificamos as fases práticas do desenrolar da investigação proposta, a partir dos importantes conceitos que a fundamentam, nomeando e explicando a sequência do trabalho em cada fase com as leis, os documentos, os espaços físicos, as pessoas que contribuíram com seus discursos, as questões formuladas aos investigados e encaminhamentos dados às análises e às discussões dos resultados. Dessa forma, descrevemos na continuidade deste trecho, a organização metodológica deste trabalho.

Assim, por intermédio da clareza a respeito do objetivo geral e dos objetivos específicos do trabalho, bem como, das questões de pesquisa definidas, é que se organizou a produção e delimitou-se os caminhos possíveis a serem seguidos, pois ao buscar um caminho correto na construção da pesquisa, é preciso um levantamento dos casos e pessoas a estudar e os objetivos procedimentalmente planejados para que eles, de fato, sejam alcançados (Cabral & Vieira, 2014).

Visando atender tal propósito, prioritariamente destacamos que nossa pesquisa configurou em um Estudo de Caso (Ramos & Naranjo, 2014), o qual implicou uma investigação empírica em uma realidade escolhida pela representatividade e/ou peculiaridade, dando significação e integração dialética às informações.

Também, este trabalho teve uma orientação metodológica qualitativa (Gerhardt & Silveira, 2009). Numa primeira fase procedemos a uma análise documental¹⁷ (Marli, 1995), em busca das leis e dos parâmetros que regem a oferta de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bagé, RS – Brasil (Bagé, 2017) e dos índices de evasão atualizados (de 2015, de 2016 e do I Semestre de 2017) em cada uma das oito escolas. Após análise criteriosa dos dados disponíveis, incluindo os boletins estatísticos (DBseller, 2015, 2016 e 2017), as análises relevantes sobre a oferta da EJA e a sua organização, foram definidos critérios que

¹⁷ A análise documental ocorre em todas as etapas desta tese, desde a elaboração do projeto de pesquisa, com dados para justificar a escolha de determinada escola, até a pesquisa prática, propriamente dita, bem como, obviamente na análise dos dados, sendo referida, portanto, ao longo da escrita deste trabalho.

nos permitiram selecionar uma das escolas que reunisse as características predominantes, em relação ao funcionamento da oferta e da evasão registrada.

Assim, em uma primeira fase, acessou-se as leis e os parâmetros que regem os processos de ensino da EJA e da Educação de Adultos, respectivamente e seus índices de evasão em cada contexto. Estes dizem respeito a documentos, os quais “...são produtos sociais que ao serem analisados permitem perceber o conjunto de fenômenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção” (Cabral & Vieira, 2014, p. 27).

A escola selecionada foi procurada no início da pesquisa para analisar, primeiramente, as relações sociais estabelecidas e as características das estruturas físicas (registros fotográficos – ANEXO VII). Também, junto à secretaria/banco de dados da escola, procuramos efetuar uma caracterização dos sujeitos que abandonaram os estudos na educação básica (por intermédio das fichas de matrículas dos que haviam evadido), sem concluí-los, reunindo os seus contatos, procurando saber, de seguida se estavam dispostos a contribuir com a pesquisa, assumindo o papel de informantes-chave (Vieira, 1999).

Mediante tais apropriações - os contatos (telefones e endereços) dos sujeitos que abandonaram os estudos na educação básica/ensino fundamental-, sem concluí-los, faz-se pertinente a explanação:

Buscando traçar um caminho assertivo na construção da pesquisa qualitativa, tem-se como primeiro momento na produção dos dados fazer um levantamento dos participantes ou casos a estudar e do espaço a ser explorado, obedecendo aos objetivos e a um planejamento procedimental para que efetivamente eles sejam alcançados (Cabral & Vieira, 2014, p. 100).

Na sequência, veio a segunda fase, procedemos à recolha de relatos autobiográficos educativos de evadidos, fazendo cada registro em áudio e posterior transcrição, procurando estabilizar as causas mais referidas como motivo para a evasão e as descrições sobre a cultura escolar, tal como são entendidas e enunciadas pelos evadidos, efetuando, para tal, uma cuidada análise de conteúdo. Começamos por estipular um número mínimo de dez e máximo de até quinze evadidos, mas consideramos suficiente recolher relatos autobiográficos educativos com 10 participantes, pela compreensão de que, pelas informações recolhidas, não haveria comprometimento da qualidade investigativa, indo ao encontro da saturação dos dados¹⁸ (Vieira, 2011), ou seja, tendo dados que enriqueçam a análise da pesquisa, propiciando complexidade às informações, mas sem redundâncias.

¹⁸ A saturação de dados traduz a sensação sentida pelo investigador, que se recolher mais dados, se fizer mais observações ou se entrevistar mais participantes já não recolhe mais material novo. (...) pode ser um indício de que a pesquisa no terreno chegou ao fim (Vieira, 2011, p. 22).

Assim, os contatos até foram possíveis com alguns poucos por telefone, através dos registros citados, todavia, houve muita dificuldade em consumir os encontros e relatos autobiográficos educativos com os selecionados, pois os que concordavam no primeiro momento em participar, vinham a desistir da colaboração, não respondendo mais aos telefonemas e sequer atendendo às visitas em suas residências. Outro fator era a troca de números dos telefones. Também houve dificuldade de acesso aos evadidos pelo equívoco da escola em registrar como evadido quem somente fez a matrícula, sendo que nunca frequentou a EJA.

Dessa forma, houve redirecionamento do público a ser pesquisado para tornar viável a participação dos colaboradores almejados. Assim, definimos que eles seriam evadidos que retomaram os estudos e estavam frequentando a escola deste estudo de caso. No entanto, observa-se que a primeira participante foi quem atendeu à intenção de pesquisar somente evadidos, sendo que ela, de fato, é evadida que ainda não retomou os estudos, ao menos até a finalização do trabalho prático desta tese.

Inicialmente, estabeleceu-se uma primeira aproximação: apresentação, explicação sobre o contexto do trabalho e como conseguimos o contato de cada um, conversas informais e solicitação de participação na pesquisa (com a devida assinatura da autorização¹⁹ de contribuição com relatos e de registros – ANEXO V). Considerando a aprovação de cada sujeito procurado, foi estipulado um momento, na própria escola, para que fosse feita uma recolha de relato autobiográfico educativo sobre questões relativas a sua evasão escolar, suas ideias a respeito de cultura escolar e as razões de ter retomado os estudos.

Especificando melhor nuances metodológicas, faz-se necessário evidenciar que, neste caso, foi importantíssimo que a técnica de recolha de dados, junto das pessoas que abandonaram a EJA e voltaram, fosse efetuada através de relatos autobiográficos educativos (Carino, 1999), os quais visavam estimular que elas explicitassem episódios vividos nas suas escolaridades, especialmente na EJA, sendo que se inscrevem no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, através da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva (Souza, 2010). E, ainda, a educação é uma forma de promover essa integração dos fatos e dados existentes no mundo de uma determinada forma, definida pela sociedade. Em outras palavras, ser “educado” é, na dimensão coletiva, aprender a ser e agir de determinadas maneiras que servem ao meio social.

¹⁹ A leitura do documento foi feita aos não alfabetizados, mas todos sabiam assinar seus nomes.

Ora, estudar a vida de alguém, e fazer dessa vida um repositório de exemplos educativos, é criar condições para fazer emergir as reações desse alguém diante da vida, e tomar tais reações como informação relevante que pode contribuir para um maior envolvimento daqueles que se busca educar. Exemplos “positivos”, ou exemplos “negativos”, obviamente, quando se trata de ensinar pela contraposição (Carino, 1999).

E, ainda, sobre relatos autobiográficos educativos, Josso (2007) nos traz como reflexão a relevância de pesquisar a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na escolarização, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais, educativas e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Para tal, é importante esclarecer que os diálogos foram baseados em algumas questões norteadoras já formuladas por docentes da EJA na rede municipal de Bagé, RS – Brasil e que colaboraram para o desenvolvimento da citada dissertação de Mestrado, agindo em prol da validação da metodologia de recolha de informações²⁰. Obviamente, que elas sofreram alterações de acordo com os contextos²¹ encontrados (linguístico, realidade educacional de cada lugar e outros aspectos sociais e culturais) e com a mediação estabelecida em cada interação, pois elas foram feitas, ou não feitas, ou refeitas a partir da atitude responsiva ativa²² de cada participante. Portanto, definiu-se a estrutura da proposta, no primeiro momento, como relato autobiográfico educativo semi-estruturado ou semi-diretivo: “(...) não existe rigidez no roteiro levantado, as questões são constituídas previamente e reestruturadas a partir do que diz o informante (...)” (Cabral & Vieira, 2011, p. 22).

Portanto, os primeiros diálogos com evadidos, também, foram baseados em algumas questões norteadoras produzidas no decorrer da investigação, a partir do que se considerou realmente pertinente questionar/investigar, direcionando a proposta à diminuição do número

20 É preciso haver “(...) um grau em que os quadros de referência conceituais adotados, a linguagem e as técnicas de investigação utilizadas se mostrem fáceis de entender e utilizar por outros investigadores inseridos na mesma área” (Vieira, 1999, p. 111 e 112). Também, pelo fato de atribuir maior credibilidade ao instrumento.

21 A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2001, p. 11).

22 Um elemento que é central para funcionamento do mecanismo dialógico da comunicação é a atitude responsiva, ou seja, o fato de o interlocutor (ouvinte/leitor presumido) assumir uma postura valorativa –ou ainda, em termos bakhtinianos-, uma atitude responsiva ativa frente ao enunciado do outro e elaborar seu enunciado a partir dessa postura (Winch, 2014, p. 116).

de perguntas, vislumbrando maior espontaneidade possível nos relatos autobiográficos educativos (Alcoforado, 2012) no que tange às suas escolaridades e à imersão na cultura escolar predominante na EJA.

Assim, a metodologia de recolha de informações serviu como referência/parâmetro, o qual foi suscetível a mudanças, já que na investigação qualitativa a fidelidade é concebida a partir da consistência da interação do investigador e do tipo de registro da análise dos dados, já que o trabalho centra-se no investigador e não na metodologia de recolha de informações, apesar da importância desta. Embora fossem essenciais os grandes planejamentos para uma pesquisa com qualidade, o caminho fez-se na caminhada: “(...) o investigador constrói e reelabora os mesmos à medida que vai desenvolvendo seus estudos” (Vieira, 1999, p. 97).

Considerando os aspectos elencados, produzimos questões norteadoras/promotoras dos diálogos com os evadidos, organizadas em uma tabela com temas orientadores, e perguntas guias das interlocuções (ANEXO IX).

Já na terceira fase, as gravações em áudio, dos relatos autobiográficos, recolhidas foram transcritas e análises feitas na integridade dos discursos, dando destaque às abordagens que tangiam à cultura escolar, elencando, portanto, aspectos mais relevantes condizentes ao estudo em voga nesta tese. Assim, houve um (re)direcionamento, a partir das respostas dos evadidos/regressos, dos campos temáticos mais pertinentes, conduzindo às formulações de tabelas/esquemas (disponíveis no capítulo da análise deste trabalho), nos quais foram destacados os indicadores e a incidência de cada tópico, acompanhados dos discursos que os subsidiam e os legitimam.

Após toda recolha de dados, analisamos as evidências de maneira que todas as interações e interlocuções (Bakhtin, 1997) referidas fossem compreendidas, buscando, principalmente, abordagens sobre a cultura escolar e que não respondiam somente aos motivos da evasão, mas que buscassem uma visão holística em relação aos participantes, interligando o contexto da cultura escolar aos aspectos pessoais, humanos (sentimentos e percepções), sociais, ideológicos, políticos, familiares e do mundo do trabalho, bem como as razões do regresso à EJA.

Na quarta fase, os principais trechos, pertinentes aos conceitos-chave desta tese, dos relatos autobiográficos educativos destacados (tabelas/esquemas) foram, posteriormente, disponibilizados para um debate entre professores e gestores da escola da qual os alunos evadiram. O formato desta dinâmica do trabalho implicou uma pesquisa com grupo focal (Gondim, 2003), pois a coleta de dados deu-se por meio de interações intragrupais, com no máximo oito participantes para não comprometer a participação com todos e por todos, na

intenção de debater um assunto, sendo as discussões gravadas em áudio, e refletir sobre o tema em especial (Perrenoud, 2002) sugerido pela investigadora.

Para tal, definiu-se melhor o trabalho com o grupo focal como a pesquisa apoiada na técnica de geração de produtos resultantes de discussões anteriores, como informações capazes de formular teorias e aprofundar conhecimentos sobre um tema específico (Gondim, 2003).

Posteriormente, a partir da análise de conteúdo, foram selecionadas as conclusões que nos pareceram mais pertinentes e explicativas sobre a evasão, com particular enfoque na relação desta com a cultura escolar, colocando-as em debate num grupo focal integrado por professores e gestores da instituição de ensino escolhida, procurando situação de consenso e/ou divergência generalizada destes profissionais, em relação a cada uma das ideias-chave que melhor caracterizem a opinião dos alunos e a cultura escolar.

Na continuidade, agora quinta fase, descrevemos todos os discursos dos docentes participantes, analisando-os em uma perspectiva, prioritariamente, de caracterização e observação minuciosa e crítica da cultura escolar, obedecendo ao princípio do literalismo (Vieira, 1999), ou seja, “(...) relatar, o mais literalmente possível, as conversas com os participantes e fazer descrições de notas tiradas, de modo concreto e preciso” (Vieira, 1999, p. 100).

Também, visando maior precisão dos conceitos metodológicos aqui elencados e que utilizamos, esta investigação qualitativa se aproximou de uma perspectiva émica (*emic*), pois os próprios participantes responderam e interpretaram os fatos ocorridos em suas vidas e nos seus meios sociais, por intermédio de suas legítimas palavras e suas formas de dizer, a partir da perspectiva do pesquisador, compreensão esta feita utilizando as palavras da autora Vieira (1998): “(...) análise émica (*emic*) da realidade, durante a qual se recorre ao quadro de referência conceptual dos indivíduos (...)” (p. 762), entendendo os fenômenos pelo olhar dos investigados/participantes.

Faz-me mister salientar que analisar cada discurso na sua integridade de forma respeitosa e ética, o que de outra maneira (áudio, registro transcrito a ser lido ou leitura da parte da pesquisadora) seria bem mais difícil. Neste viés de pensamento:

O ensino autêntico requer concepções de mundo, requer ideias tanto *a priori* quanto *a posteriori*, requer respeito mútuo, liberdade de expressão, preservação e cultivo da auto-estima de todos os envolvidos no processo educacional e princípios éticos que rejam a autonomia de cada um e de todo o grupo envolvido (Filho, 2001, p. 81).

Por fim, almejou-se destacar como todas as contribuições que emergiram sobre a problematização referente à cultura escolar podem corroborar para melhoria da prática pedagógica na EJA, podendo, também, diminuir os índices de evasão na escola eleita. Portanto, é crucial a apropriação e aprofundamento adequados do processo de produção, pois:

(...) nos estudos de cariz qualitativo, mais do que as respostas concretas dadas pelos participantes, interessa sobretudo aos investigadores o processo de produção dessas mesmas respostas, o que traz grande complexidade ao trabalho interpretativo, que deverá ser necessariamente fiel ao que foi proferido e observado (Cabral & Vieira, 2014, p. 101).

Enfatizamos, por fim, alguns fundamentos teóricos/metodológicos que subsidiaram esta tese e salientamos outros conceitos que caracterizaram a pesquisa: interpretativista conforme Marli (1995), pois almejou a reflexão sobre o método aplicado, os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do trabalho e as evidências que vão surgindo (Bosco, 2016), subsidiando o esclarecimento das descobertas que emanam da *práxis*²³; com viés qualitativo, dando relevância às ciências humanas e sociais, pois implica que o investigador analisou melhor os significados pessoais, coletivos, sociais e culturais, a partir dos discursos dos próprios protagonistas de suas histórias (Cabral & Vieira, 2014); também houve subjetividade disciplinada, a qual é uma competência fundamental do perfil de qualquer investigador, pois tratou-se de uma atitude constante de reflexão sobre o seu papel enquanto profissional, numa tentativa de tomar consciência dos possíveis viesamentos que os seus quadros de referência pudessem introduzir nas representações que ele faz do que vê, lê e ouve (Vieira, 2011, p. 22); recolha de cada relato autobiográfico educativo semi-estruturado ou semi-diretivo, análise documental e semântica²⁴; validação da metodologia de recolha de informações, princípio do literalismo, pesquisa *ex-post-facto*²⁵ e saturação dos dados.

Para tal, é importante ressaltar que a pesquisa implicou um olhar pela perspectiva da investigadora, portanto, não tendo como haver isenção das leituras de mundo desta, baseada em experiências pessoais, familiares, acadêmicas, culturais, sociais, políticas e profissionais. Entretanto, há um limite para tal subjetividade, precisando discernir a linha tênue entre o envolvimento humano com os participantes da pesquisa e até identificação com suas histórias de vida e a objetividade e distanciamento necessários para coleta e análise dos dados.

²³ Constante revisão, por parte do docente/pesquisador, da teoria e prática em educação, aperfeiçoando seu trabalho (Freire, 2001).

²⁴ Cabral e Vieira (2014): “A análise de documentos e artefatos traz a possibilidade de fazer retrospectivas no sentido de reconstruir acontecimentos possíveis e significados aos mesmos (...)” (p. 116)

²⁵ Quando os dados são coletados depois das ocorrências dos fatos (Gerhardt & Silveira, 2009).

Assim, na sexta e última fase da prática desta pesquisa, analisamos todos os dados recolhidos e discutimos os resultados indo ao encontro dos principais conceitos desta tese, visando culminar em uma reflexão relevante à área em voga, embasados nas teorias, práticas e colaborações de todos aqui pesquisados e citados.

Mediante todas as etapas descritivas deste processo investigativo, encerramos este capítulo com a pretensão de termos esclarecido conceitualmente as ações, propiciando a fundamentação metodológica necessária para embasar o trabalho.

Dando prosseguimento à tese, no próximo capítulo abordaremos as especificidades metodológicas desta pesquisa, contextualizando sobre o município e a escola nos quais a pesquisa foi desenvolvida, respaldando a investigação em dados qualitativos e quantitativos, subsidiando nosso labor e abordando os resultados.

Capítulo IV

Resultados do estudo

*“Por isso eu pergunto a você no mundo
Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria
O mundo é uma escola, a vida é um circo
Amor palavra que liberta, já dizia o profeta”*
Música Gentileza, composição de Marisa Monte

Conforme o intitulado acima, aqui neste capítulo está, detalhadamente, descrito todo o estudo realizado na escola eleita para investigação, a partir da contextualização sobre ela e análise documental, bem como, os processos nos quais se deram os relatos autobiográficos educativos com evadidos que regressaram e os diálogos com grupo focal de professores e gestores, acompanhados de análises dos discursos, destacando aspectos mais relevantes sobre o tema principal desta tese.

4.1. Maiores especificidades da EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro e análise documental

Primeiramente, trazemos a contextualização da escola pesquisada e análise documental para desenvolver esta pesquisa, elegemos a instituição de ensino que, fazendo a média dos cinco semestres analisados, maior índice de evasão registrou, ou seja, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro²⁶ (cujas localizações no mapa da cidade consta no ANEXO XI).

Portanto, ao iniciar a proposta, procuramos a equipe diretiva na intenção de solicitar autorização para pesquisa e para contatar os referidos ex-alunos e seus respectivos ex-professores, na intenção de ouvir os relatos daqueles a respeito das razões de não concluírem seus estudos escolares, conforme metodologia já detalhada.

Porém, antes de elencar mais detalhes importantes sobre a escola e sobre os participantes que atuaram efetivamente das interlocuções, acessamos as fichas dos matriculados²⁷ (modelo inadequado ao público da EJA – ANEXO III) nos anos de 2015, de

26 Salientamos que não foi em todos os Semestres que a EMEF São Pedro teve o índice mais alto de evasão, mas em três dos cinco pesquisados. Portanto, por compreender maior representatividade dos evadidos nos três anos destacados, sustenta-se que será a escola em que se desencadeará o Estudo de Caso.

27 As fichas de matrículas não eram adequadas e específicas para o público da EJA, sendo o mesmo formulário utilizado para crianças e adolescentes, ou seja, informações importantes sobre mundo do trabalho, constituição familiar e outros da vida de um jovem ou adulto não eram solicitadas (a seguir será observado que esta pesquisa

2016 e do I Semestre de 2017, que se evadiram no decorrer dos respectivos Semestres (secretaria da escola tinha os documentos muito bem organizados dos primeiros 2 anos, porém do último foi bastante complicado localizar as informações), das quais tiramos cópias²⁸, visando ter uma noção mais clara e precisa do perfil das pessoas que abandonaram os estudos, culminando nos seguintes dados, referentes a 94 cadastros²⁹:

TABELA 6: Dados das fichas de matrículas dos evadidos da EMEF São Pedro		
MÉDIA DE IDADE DOS EVADIDOS Obs.1: a idade considerada é a da matrícula na 1ª evasão. Obs.2: uma data de nascimento estava ilegível, uma não constava e outra estava registrada errada.	Entre 15 e 18 anos	28
	Entre 19 e 30 anos	44
	Entre 31 e 40 anos	10
	Entre 41 e 50 anos	6
	A partir de 51 anos	3
SEXO DOS EVADIDOS	Feminino	40
	Masculino	54
RENDA MENSAL - FAMILIAR <i>PER CAPITA</i> Base: Salário mínimo entre R\$ 788,00, R\$ 880,00 e R\$ 937,00 (2015, 2016 e 2017, respectivamente) Obs.: nove fichas não constavam, estavam incompletas.	Até R\$ 200,00	16
	Entre R\$ 201,00 e R\$ 400,00	26
	Entre R\$ 401,00 e R\$ 600,	28
	A partir de R\$ 601,00	15
RAÇA Obs.: duas não constavam, fichas incompletas.	Parda	10
	Negra	31
	Branca	51
PROFISSÃO/TRABALHO Obs.: Esta informação seria de extrema relevância para pensar o perfil de matrícula/evadido na/da EJA, mas não era questionado no formulário.	Estudo e trabalho	-
	Somente estudo	-
	Em aposentadoria	-

contribuiu para reformulação da ficha de matrícula e construção de um cadastro para matrícula exclusivo na EJA – ANEXO IV).

28 Salientamos que os matriculados que não são alfabetizados têm suas fichas preenchidas pelo(a) secretário(a) da escola.

29 Explicamos que o número de fichas disponibilizadas pela escola é em quantidade consideravelmente menor que o número total de evadidos em 2015 e 2016, pelo fato de muitos dos alunos evadirem mais de uma vez em mais de um Semestre. Já no I Semestre de 2017 muitas fichas de evadidos não foram localizadas, corroborando para esta ressalva.

COM FAMÍLIA BENEFICIADA POR BOLSA Obs.: dez fichas não constavam, estavam incompletas.	Sim	16
	Não	68
COM NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL (NEE) Obs.: Cinco fichas não constavam, estavam incompletas.	Sim	8
	Não	81
GRAU DE DISTÂNCIA GEOGRÁFICA DA ESCOLA Obs.1: Quatro fichas não constavam, estavam incompletas. Obs.2: *Uma das alunas era da zona rural e tinha transporte gratuito.	Mesmo bairro da escola	37
	Bairro próximo da escola	32
	Bairro distante da escola	19
	Zona rural/outro município	2*

FONTE: Fichas de matrículas preenchidas, dos alunos que evadiram, nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Assim, fazendo uma análise dos dados acima destacados, salientamos que a maioria dos evadidos era compreendida pelo público masculino (57,44%), mas não havia uma grande diferença.

Quanto à idade, percebeu-se que os ex-alunos condiziam, em grande parte, a grupos jovens, já que a média era entre 19 e 30 anos (46,80%) aparecendo em primeiro, seguida da média de 15 a 18 anos (29,78%) e havia menos representatividade das pessoas com mais de 30 anos (10,63%). Claro que este fator deve-se, obviamente, à proporcionalidade da busca por matrículas, sendo que os jovens procuram mais a EJA.

Sobre a produtividade no mundo do trabalho, não havia espaço na ficha de matrícula (ANEXO III), devido ao documento ser padronizado a todos os níveis de ensino, estando voltado para o perfil de aluno do ensino regular que oferta ensino fundamental, ou seja, crianças e adolescentes. Se tal questionamento fosse respondido, poderia estar diretamente associado ao índice de renda familiar per capita, tendo maior parte (29,78%), em média, metade de um salário mínimo como sustento mensal, vindo em segundo lugar o valor de um pouco mais de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (27,65%). Tais dados estão seguidos de um número considerável de pessoas que vivem com menos de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (17,02%). Nesta discussão foi mister incluir o beneficiamento de famílias com o Bolsa Família (17,02%) custeado pelo governo federal, indo ao encontro do número dos que mais necessitam do

auxílio. Também fica implícito que muitos dos jovens podem ser mantidos financeiramente por suas famílias.

Em relação à raça a maioria se disse branca (54,25%), um número menor se disse de raça negra (32,97%) e a minoria parda (10,64%). Há restrição quanto às pessoas com necessidades especiais (8,51%). Tais dados podem nos dizer que talvez a exclusão racial ou de discriminação a pessoas com deficiência não seja fator significativo para desencadear a evasão, até pelo fato de neste último aspecto o atendimento educacional especializado ser relativamente bem estruturado (relativa acessibilidade física, intérprete para surdos, tutor/cuidador, sala de AEE com vários recursos adaptados e professores especializados, material em Braile³⁰, ...).

E, por fim observamos a distância entre as moradias dos evadidos e a escola, o que induz ao entendimento de que a grande parte dos pesquisados moram no mesmo bairro ou em bairros próximos a escola (73,4%), portanto, tal fator, provavelmente não seja decisivo para a desistência dos estudos. Claro, tal número vai ao encontro do perfil de aluno atendido na escola que tende a ser os que residem no mesmo bairro ou arredores. Entretanto, reitera-se que provavelmente não seja fator determinante, o descolamento para instituição de ensino, para a evasão, na maioria dos casos. Também teve a situação de uma aluna que reside na zona rural e que tinha transporte gratuito para levá-la e buscá-la e mesmo assim não persistiu estudando. Outras situações em que os alunos residem em bairros distantes da escola, seria o caso de insistir e otimizar a oferta para que eles fizessem suas matrículas nas escolas com EJA mais próximas a suas residências, já que há, agora, outras sete escolas³¹ na cidade de Bagé.

Tais informações estatísticas e teóricas afirmam a legitimidade de continuar ofertando e ampliando a EJA na rede municipal de Bagé, a qual atende justamente o público sem escolaridade e sem conclusão do ensino fundamental a partir dos 15 anos, buscando qualificar o trabalho pedagógico nesta modalidade.

Partindo destas informações, este trabalho reporta-se à perspectiva humanista quando traz à discussão a relevância da Educação de Jovens e Adultos e que a abordagem adequada com as linguagens precisa implicar metodologias fundamentadas no diálogo e expressões das culturas em patamares democráticos para propiciar aprendizagens individuais e coletivas efetivas e contextualizadas, de ruptura com práticas discriminatórias na educação escolar e

30 Sistema de leitura para cegos.

31 Ao final de 2017, a escola que ofertava somente Totalidades Iniciais, por motivos de gestão de recursos humanos, encerrou as atividades com EJA.

promotoras de desenvolvimento de ações interculturais, numa perspectiva crítica. E ainda, é fundamental destacar também que mudanças políticas e econômicas podem corroborar para construção de democracias participativas, enfatizando a participação autônoma das pessoas e desenvolvendo o espírito crítico (Oliveira, 2015).

Agora, faremos um relato geral sobre a escola municipal de ensino fundamental São Pedro (fotos 18, 19 e 20 – ANEXO VII): ela é uma das maiores escolas da rede municipal de Bagé, fator comprovado por ser a escola com mais vasto número de matriculados, relativizando a média dos cinco Semestres destacados acima; das escolas com EJA é a mais próxima do centro da cidade, portanto, há muitos alunos matriculados que são de outros bairros e da área mais central; o colégio é um prédio muito grande (ocupa, praticamente, um quarteirão inteiro), toda cercada com um alto muro (diferentemente de todas as outras escolas com EJA que têm muro baixo e/ou tela) e está sendo feito um vasto investimento para ser reformado, já que chovia muito em várias salas da escola, muitos equipamentos foram danificados (principalmente computadores) em função disto e da fiação elétrica muito antiga; agora a escola está passando por uma enorme renovação/reconstrução, fator que provavelmente influenciará, também, na qualidade do trabalho pedagógico.

Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP-ANEXO VI), há a confirmação do grande espaço físico da instituição, no item 23, que descreve toda a sua imensa infraestrutura, sendo ela: 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 2 salas de supervisão, 1 sala para biblioteca, 1 refeitório, 2 laboratórios de informática, 1 sala de multimeios (foi desativada em 2018), 1 sala de recursos, 1 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 8 banheiros (5 para alunos, 1 pra professores e 1 para funcionários), 2 quadras poliesportivas, 1 ginásio coberto, 16 salas de aula e 1 auditório.

Quanto às disposições dos alunos nas salas, a turma de alfabetização, por ter pessoas com mais idade e alguns alunos com necessidades especiais, é a única que fica no plano térreo da escola (para facilitar a mobilidade dos alunos), bem afastada da sala da coordenação da EJA e das outras turmas e professores, complicando muito o diálogo daquela docente com os demais, bem como para ter seu trabalho respaldado. As outras salas de aula, cujos tamanhos são extensos, ficam em um corredor muito comprido (foto 1 - ANEXO VII), acessado após uma longa subida na escada (foto 2 e foto 3 - ANEXO VII), no qual estão sequencialmente distribuídas, iniciando pela sala da coordenação e dos professores, as turmas ficam uma sala após outra, tornando difícil a coordenação do trabalho de gestão nos espaços últimos.

Sobre acessibilidade ao piso térreo da escola é feita através de rampas de acesso (foto 4 e foto 5 ANEXO VII), bem como a secretaria, o laboratório de informática, o refeitório, as quadras poliesportivas, o auditório e o ginásio também estão localizadas no térreo (respectivamente foto 12, fotos 9 e 10, fotos 6 e 7, foto 11, foto 8, fotos 13 e 14 - ANEXO VII).

Entretanto, reitera-se que aos alunos das Totalidades Finais não há acessibilidade física, pois é preciso subir uma escada grande para frequentar estas aulas, bem como, incoerentemente, a Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), a sala dos professores e a biblioteca, ficam no piso superior (respectivamente fotos 2 e 3, foto 15, foto 1 e fotos 16 e 17 - ANEXO VII).

Quanto à utilização dos recursos estruturais/didáticos/pedagógicos da escola e disponibilidade das informações necessárias ao trabalho adequado, durante maior parte do ano de 2017, foi muito complicado, pois à noite várias das salas com materiais pertinentes ao trabalho diferenciado que se solicitava, como material para educação física, xérox, sala de multimeios e secretaria da escola. Estes espaços, em geral, eram chaveados e as chaves não eram disponibilizadas à coordenadora da EJA e nem aos professores, e sobre a salas de informática, o técnico do laboratório, conforme previsto no item 30 do PPP (ANEXO VI), o qual é responsável pela parte funcional e logística da informática, não vai na escola à noite, complicando bastante o uso pelos alunos e professores da EJA. Inclusive esta instituição tem o privilégio de ter um grande ginásio poliesportivo para uso dos alunos, mas à EJA não era ofertado, pois a pessoa responsável por ele, também, só trabalha na escola durante o dia, já as quadras poliesportivas, em grande parte do tempo, enfrentavam problemas com a iluminação, o que compromete o desenvolvimento de atividades físicas, ou outras, nestes espaços, os quais seriam excelentes para propostas diferenciadas. Em relação ao uso/aproveitamento do refeitório, neste período, sempre tinham refeição e os alunos jantam ou tomam lanche entre a primeira e segunda aulas.

Obviamente, descumprindo muitas das atribuições da gestão, conforme o PPP (ANEXO VI) da própria escola – item 25, tudo isso é reflexo da administração da escola, no caso mais de uma durante um ano, pois até abril do ano de 2017 tinha um gestor, o qual fora eleito pela comunidade escolar, que pouco dialogava com a equipe que trabalhava na escola, mas foi trabalhar em outro cargo e, então, assumiu a professora que era vice-diretora, com algumas inovações. Entretanto, ao final do ano de 2017, por questões administrativas, a nova diretora não permaneceu no cargo, assumindo, interinamente, o supervisor da escola. Este, por sua vez, está na escola, tanto antes como supervisor e agora como diretor interino,

enquanto cargo indicado pela Secretaria Municipal de Educação e Ensino Profissionalizante. Todos os três gestores citados muito pouco iam à noite para colaborar com o trabalho da EJA e tais ausências, certamente, contribuíram para a falta de diálogo entre eles os profissionais da educação de jovens e adultos, corroborando, conseqüentemente, para o mau desenvolvimento de muitas propostas que dependiam de uma logística maior de planejamento e aplicação dos recursos. Todavia, após este professor passar a atuar na direção da escola, a comunicação com o setor da EJA/SMED melhorou, sendo que ele participou, inclusive com sugestões, da reunião, ao final de 2017, para reformulação da ficha de matrícula para EJA, demonstrando muito interesse e colaboração para com o trabalho a ser desenvolvido pela referida modalidade na EMEF São Pedro. Já em 2018, houve eleição em toda rede municipal de ensino para escolha de direção e vice-direção, assumindo, então a atual gestão, cujo diretor é bem atuante à noite, bem como, faz com que os demais membros da equipe diretiva também compareçam no referido turno e colaborem com a EJA.

Quanto ao grupo de professores da EJA desta escola, é um tanto quanto resistente nas reuniões e formações, contestando sempre propostas de inovação e tentando desconsiderar propostas de diálogos (o que não se pode condenar que, pela falta de apoio e exemplo questionável da gestão desta escola nos períodos anteriores, não têm referência e oferecem resistência). Todavia, com muito empenho, a coordenação da EJA conseguiu ter bom retorno relativo às inovações que a SMED solicitou e muitas ações foram desenvolvidas pelos professores com, muitas vezes, êxito e entusiasmo dos alunos, apesar das restrições de acesso aos recursos.

Ainda sobre a função docente, o PPP (ANEXO VI) da escola traz suas ações que devem ser inerentes a tal trabalho – item 36, mas os objetivos da EJA na escola, item 15, traz de forma resumida a extrema relevância da mediação docente para qualidade do processo ensino/aprendizagem, para aquém, junto e além do mundo do trabalho já destacado, sendo algumas das considerações:

- dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;
- valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania;
- conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação;
- aumentar a autoestima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento social e pessoal;
- reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

Em relação, especialmente, aos aulões, a equipe da EJA usava como estratégia não avisar aos alunos quando eles seriam ministrados, pois muitos ofereceram resistência às propostas diferenciadas e preferiam ações pedagógicas com o mesmo formato continuamente, e, sabendo das mudanças, não iam naquelas aulas.

Tal condição não foi verificada somente nesta escola, já que houve a mesma reação nas demais instituições de ensino e, em conversa com as equipes, percebeu-se a necessidade de diminuir a frequência dos aulões em prol dos pedidos dos alunos, bem como, os docentes perceberam que não estava sendo possível contemplar todos os conhecimentos mínimos necessários por disciplina e por Totalidade com um aulão por semana... Passando a ocorrer no II Semestre de 2017, um por quinzena ou um a cada vinte dias.

Esta flexibilidade para atender às solicitações e aos interesses dos alunos também se percebe no que tange à avaliação na EJA, conforme o PPP (ANEXO VI) – item 46, quando descreve que, além de salientar que ela ocorre, obviamente, semestralmente para possibilitar a aprovação para outra Totalidade ou conclusão do ensino fundamental, é possível que ocorra reagendamento para execução de trabalhos não feitos e provas perdidas, após devida justificativa de falta, entendendo que o perfil de alguns alunos da EJA é de trabalhadores e de idosos que por motivos diversos podem ter compromissos ou doenças, portanto é necessário este olhar mais humano.

Este (re)delineamento das propostas a serem ofertadas aos alunos, também perpassa as contribuições do trabalho de Orientação Educacional (OE) (havendo várias trocas nesta função no decorrer desta pesquisa), o qual, na EMEF São Pedro, não está sendo desenvolvido por uma profissional formada na área, mas ela é Pedagoga, portanto, procura atuar contemplando as necessidades da função que está exercendo. Todavia, não ter uma profissional habilitada nesta escola com grande número de alunos, com perfil muito jovem, que precisa do referido acompanhamento profissional mais detidamente, pode ser um fator que compromete um melhor rendimento das proposições.

Tal atendimento de OE vai ao encontro da proposição do PPP da escola (ANEXO VI), que, no item 28, trata das suas atribuições, sendo as principais que mais condizem com as realidades dos alunos da EJA:

- analisar as causas do baixo rendimento escolar dos alunos considerando os fatores ambientais;
- assistir o aluno nos aspectos sociais, econômicos, familiares, de saúde, de ajustamento e rendimento escolar, que necessitem de intervenção, encaminhando-os aos serviços competentes;
- acompanhar o desempenho e o comportamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- detectar, continuamente, a frequência regular e as faltas consecutivas, promovendo o processo de reintegração dos alunos;
- convocar os responsáveis pelos alunos

sempre que necessário, visando o acompanhamento do processo educativo (no caso de alunos menores de idade); - desenvolver processos de aconselhamentos aos alunos e suas famílias e aos professores, quando necessário e solicitado; - prestar informações e orientações com vista à preparação para o trabalho...

Em relação a este último destaque sobre o trabalho de OE no PPP, o qual diz que o ensino profissionalizante precisa ser considerado, há também no item 15 (ANEXO VI), cuja referência é sobre Objetivos da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o destaque e incentivo que precisa haver na EJA para o mundo do trabalho e a cultura do trabalho, salientamos três intenções:

- ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural; - incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida; - exercer sua autonomia pessoal com responsabilidade aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

Em relação às questões, por parte dos alunos, de violência latente, drogadição e comportamentos agressivos no âmbito escolar, o PPP (ANEXO VI) determina as normas adequadas de convivência, em seu item 38, o qual traz os direitos e os deveres dos alunos, as sanções previstas e, pertinentemente, as obrigações dos pais dos alunos menores de idade, os quais precisam ter ciência clara de que a responsabilidade não é somente efetivar a matrícula, mas acompanhar e responsabilizar-se pelo processo educacional de seu tutelado. Estas explanações estão mais discriminadas no Regimento Escolar (ANEXO VIII) – item 17, cujo texto trata, além das responsabilidades de cada membro da comunidade escolar, também e, principalmente, sobre o cumprimento das regras escolares e as medidas educativas cabíveis, caso aquelas não sejam respeitadas. Também destacamos a função de extrema relevância da OE neste trabalho de (re)socialização dos alunos que apresentam problemas comportamentais, conforme subitem 4.3 do referido documento, o qual aborda a modalidade EJA com suas peculiaridades.

E, quanto à coordenadora da EJA designada pela SMED para atuar na escola até final de 2018, foi por necessidade de aumentar seu salário e não tinha nenhuma experiência na modalidade. Assim, teve enormes problemas para conseguir se apropriar do trabalho corroborado pela difícil aceitação, inicialmente, do grupo de professores a ela, pela falta de apoio pedagógico e logístico (materiais didáticos, acesso aos documentos e outras salas de recursos), como já mencionado anteriormente e por dificuldade em comunicar-se tanto com a equipe gestora de escolar quanto com a coordenadora da EJA/SMED. Mesmo assim, ela buscou desenvolver no ano de 2017 o melhor trabalho possível, apesar de todas as limitações e ainda vários problemas de indisciplina e exposição a desvios comportamentais de alguns

alunos (Coordenadora precisou administrar até situações de alunos armados dentro da sala de aula), com o passar do tempo, conquistou o grupo de docentes do qual teve bastante ajuda. Assim, mediante tais considerações, apesar dos avanços, outra pessoa foi indicada para o cargo em 2019, sendo que esta já tinha experiência com alfabetização de adultos neste grupo escolar, ou seja, já estava inserida neste contexto, conhecendo tal realidade e os perfis de colegas e de alunos, o que contribuiu bastante para sua apropriação enquanto nova coordenadora.

Assim, para que todo o trabalho na EJA seja aprimorado, é preciso que haja ajustes de gestão para que esta referida função possa exercer suas atribuições na plenitude e seja subsidiada para tal, indo ao encontro do que diz o PPP (ANEXO VI), tema 29º, da escola quanto menciona que a Coordenação da EJA assessora individual e coletivamente professores e alunos, elencando os subitens com maior relevância:

- acompanhar e orientar as práticas dos docentes; - auxiliar no trabalho de supervisão escolar, respeitando legislação; elaborar o plano de ação de serviço; - definir junto com a supervisão metas, estratégias de ação e cronograma de atividades; - contribuir para que o currículo oculto seja desvelado; - participar do trabalho de integração escola – família – comunidade; - estimular as trocas de experiências entre os segmentos que compõem a comunidade escolar; - assessorar individual e coletivamente os educandos no trabalho pedagógico interdisciplinar...

Mediante todos os itens elencados, entendemos como devidamente contextualizado o funcionamento legal, logístico/estrutural e pedagógico da EJA nesta instituição de ensino para podermos, a seguir, descrever os passos da pesquisa com participantes, nela realizada.

4.2. Procedimentos/processos para recolha dos relatos autobiográficos educativos com evadidos da EJA que regressaram aos estudos, acompanhados das análises dos seus discursos

Partindo, então, das considerações sobre as normativas da escola, sua estrutura física e organizacional, iniciou-se o processo de busca dos participantes a partir das fichas de matriculados e que também evadiram, para agendar os momentos em que se dariam os relatos autobiográficos educativos. Este processo foi muitíssimo complicado, pois muitos dos contatados concordavam em participar, mas nas confirmações e localizações para efetivar os diálogos, não atendiam mais telefonemas ou não atendiam em suas residências; bem como, alguns não quiseram, já de início, disponibilizarem-se para conversar; também, grande parte dos possíveis participantes, já não estavam mais com aqueles números de telefones

registrados nas fichas, tendo com resposta “esse número não existe”; e, um grande complicador, desta etapa do trabalho, foi que vários matriculados, os quais estavam registrados como evadidos, nunca frequentaram a EJA, portanto, somente efetuaram o cadastro e jamais compareceram na escola, dessa forma, tais relatos não puderam ser considerados. Isso complicou demasiadamente o trabalho, sendo que muitas pessoas que foram procuradas e agendadas não se pode recolher os relatos autobiográficos educativos.

Esta última circunstância coloca em questionamento os próprios índices desta pesquisa, no que tange, mais pontualmente, à EMEF São Pedro, já que, até que ponto, os evadidos cadastrados são, de fato, evadidos, sendo que, obviamente, estes são pessoas que iniciaram seus estudos e não concluíram, jamais pessoas que só efetuaram o cadastro de matrícula. Isso demonstra um descontrole muito grande em relação à frequência, à permanência e à desistência dos alunos em relação aos estudos na EJA, fator que compromete o trabalho da própria instituição de ensino, elevando grandemente seus índices de evasão.

Assim, a nova estratégia que adotamos foi, após a único relato autobiográfico educativo, de fato, com uma evadida que não regressou aos estudos, investigar evadidos que haviam voltado aos estudos na referida escola e que de forma espontânea se propusessem a participar da pesquisa. Dessa forma, passamos, durante o ano letivo de 2018, a dialogar e recolher os relatos autobiográficos educativos de cada colaborador em um ou dois encontros (variando em um tempo de uma hora e meia a três horas de interlocuções) na própria instituição de ensino em local mais silencioso e com maior privacidade possível (geralmente, na biblioteca), para facilitar o acesso a eles e para que se sentissem mais à vontade em um ambiente/espço que já era a eles familiar.

Dessa forma, elencamos, a seguir, os participantes desta primeira etapa da pesquisa, pela ordem na qual foram recolhidos os relatos autobiográficos educativos, destacando, a partir de uma breve apresentação de cada participante, os principais pontos dos discursos, já acompanhados das análises pertinentes aos temas desta tese, visando facilitar e objetivar as informações e, posteriormente, fomentar discussões mais relevantes na etapa seguinte da pesquisa com o grupo focal (professores e gestão da escola investigada).

Dona I. (única evadida que não retornou aos estudos³²) – 50 anos:

Foi muito receptiva, tanto ao telefone quanto em sua residência. Mas relutou para assinar o termo de consentimento, pedindo a “autorização” ao marido que se encontrava na sala. Ele confirmou que ela podia falar, pois disse que o documento servia para pesquisadora, sendo uma exigência da Universidade e que não teria problema em assinar. Compreende-se sua desconfiança devido a não ser alfabetizada, embora se tenha lido todo o termo a ela, fazendo com que acompanhasse cada linha lida do texto.

Quanto ao contexto de espaço, privacidade e silêncio adequado, o casal atendeu na sala, onde estava a televisão ligada. Assim, aproveitou-se para pedir que a conversa ocorresse em um espaço mais reservado, mas eles disseram que não teriam problemas que fosse ali mesmo, tirando o volume da televisão e o esposo permaneceu junto à participante e à pesquisadora.

Observa-se que, ao sair da casa da senhora I., o esposo foi guardar o carro da família na garagem, um carro popular e bem conservado, demonstrando um certo poder aquisitivo do casal, já que também disse não serem favorecidos com qualquer tipo de bolsa do governo (*Não recebo nada! Trabalho muito de vez em quando.*) e que quase nunca fazia as refeições na escola (*No refeitório, fui só um dia lá...*), porém, em nenhum momento ela ou ele fez menção de usar tal carro como transporte para escola, em contrapartida falou do alto custo do transporte público (*Pra ir e volta de ônibus, não tenho com pagar, né?! Sai caro, né?!*), o que acabou não sendo perguntado. Ressalta-se tal informação devido a ser o deslocamento o principal motivo atribuído à evasão escolar dela (*Moro muito retirado, né?! Esse que é problema, né?!*).

Também, Dona I. acabou destacando a violência na saída da escola e sua preocupação com assaltos que estavam ocorrendo, relatados por colegas e professoras (*...tenho que pegá o ônibus às 10 da noite [22h]. Os assalto são um problema, como assaltam gente ali na frente!*). Então, este é mais uma circunstância que pode ter influenciado na sua decisão sobre a evasão. Com já ressaltado, a escola São Pedro é uma das mais muradas e seguras da rede, protegendo os alunos do público externo, entretanto na saída noturna tem alguns bares em funcionamento, bem na frente da instituição de ensino, que podem favorecer a junção de pessoas sob efeito de álcool e entorpecentes, podendo culminar em casos de agressões e roubos. Dessa forma, se o ônibus, cuja parada fica em frente a escola, custa a passar para seu embarque, ela ficava muito vulnerável e sentia-se muito insegura.

32 Conforme já citado anteriormente, a Sra. I. foi a única pessoa que conseguimos recolher o relato autobiográfico educativo das fichas de matriculados inicialmente selecionadas, pois após várias tentativas frustradas de contatos, mudados o perfil de participantes da pesquisa, passando a ser evadidos que regressaram à escola.

Dona I., no seu discurso, sempre, e prioritariamente, atrelou a educação escolar à melhor condição no mundo do trabalho (*Se tivesse estudo... eu gosto de trabalha fora, né?!*), além de em outros aspectos da vida e em sociedade (*O que eu queria era pegá uma folha assim e lê tudo, né?! Dependê dos outros pra lê uma placa, um documento, tem que depende dos outros*). Todavia, disse que a escola, por sua vez, nunca trabalhou diretamente no currículo questões trabalhistas e nem questionava os alunos sobre o que gostariam de aprender (*Não, não!*), sendo que o tema, provavelmente, viria à tona pelos alunos como gerador de propostas pedagógicas. Sobre a única abordagem feita pela escola, ela cita uma oferta de curso de costura em outro lugar e por outra entidade (*...aí a gente ia se inscrevê nuns curso pra fazê, né?! Mas não cheguei a í nenhum dia.*), o que, para ela, acabou não se efetivando na prática, apesar de saber um pouco do ofício e ter muito interesse na área (*Eu já costuro bastante, né?! Só não faço corte, né?!*).

Em relação aos motivos que, de forma implícita ou explicitamente, são apontados como razões para evasão, Dona I. destaca, como já foi analisado, a distância que a escola fica de sua residência como único fator, mas em outros momentos de sua fala foi possível observar que ela estava descontente com a abordagem educacional da professora, pois esta trabalhava com atividades de pós-alfabetização, equivalentes ao 4º ano do ensino regular, sendo que a evadida em questão não lê e não escreve autonomamente (*...eu acho errado é que ela [professora] começô a ensiná...ela ensinava coisa da 4ª série pra gente. A outra começô a ensiná coisa da 1ª série pra gente, era onde a gente tava pegando.*). Tal condição pode ter corroborado grandemente para sua decisão de abandonar os estudos, já que não conseguia acompanhar as propostas. Observa-se que as Totalidades Iniciais deveriam contemplar, comparativamente, as turmas de alfabetização do ensino regular, ou seja, do 1º ano ao 5º ano, dessa forma a mediação pedagógica teria que contemplar todos os níveis de alfabetização.

Ainda a respeito da abordagem pedagógica, muitos dos hábitos culturais que Dona I. disse ter, ela narrou que a professora não utilizava (*Que eu me lembre, não!*), como: musicalidade, gostar e saber utilizar o celular, questões religiosas, participação em sindicato, temas atuais e midiáticos. Também disse que alguns outros recursos didáticos não eram utilizados (*No tempo que eu tive, não! Só quando passavam algum filme.*), sendo eles: laboratório de informática, sala de multimídias (exceto um breve filme citado), biblioteca e/ou outros espaços físicos da escola, priorizando o uso do livro didático e mostrando outras leituras. Mas, sempre buscava a participação de todos os alunos para opinarem sobre os assuntos que levava à sala (*Ela [professora] dava oportunidade pra falá...*), embora alguns não participassem por constrangimento (*...muitos ficavam com vergonha de falá.*), bem como

questionava as razões dos alunos não terem frequentado a escola na idade certa (...*perguntava sobre porquê tinha deixado de estudá...*), buscando envolver a todos.

Todavia, alguns que não participavam com relatos de opiniões no grande grupo, acabavam conversando muito (*Que fazem bagunça, a gurizada!*), em momentos inapropriados, assuntos de fora do contexto da aula, precisando que a professora repreendesse tais atitudes (...*tinha uns que ela tinha que ralhá que nem criança!*). Talvez, tais ‘cochichos’, após crivo da professora, poderiam ser aproveitados pedagogicamente, caso se enquadrassem em situações curriculares, trazendo temas que são relevantes a ambos os contextos, para o trabalho em sala de aula.

Sobre o relacionamento que a participante tinha com os colegas, apesar de reclamar que alguns conversaram demasiado em momentos inapropriados, relatou que eram bem cooperativos, pois os que sabiam um pouco mais buscavam contribuir com aqueles que tinham maior dificuldade ou sabiam menos sobre os conteúdos (*Os colega eram legal, uns sabiam, outros não.. .quem sabia mais um pouquinho ajudava quem não sabia, tinham uns mais adiantadinho, aí uns ajudavam os outros.*). Tais ações, provavelmente, são reflexo da proposta educacional da professora que oportunizava práticas de trocas entre alunos, com possíveis disposições das classes juntas (*A professora chamava mais pra frente.*), pelo menos em alguns momentos, rompendo com a prática das mesas em fileiras, separando os alunos.

Em se tratando do relacionamento que tinha com as professoras da EJA, disse que eram muito afetuosas, gentis, conversavam com ela (...*a professora muito carinhosa com a gente, né?! Tanto esta como a outra, né?!.*). Até quando foi pedido que fizesse um comparativo do ensino na EJA como a escola da sua infância, disse que antigamente as professoras eram muito distantes (*Aqui a professora era mais presente, lá era mais longe...*), humanamente falando, embora ela fosse criança e que atualmente, na educação de jovens e adultos, elas estabelecem um vínculo afetivo muito maior. Tal relação ela entende como um fator muito positivo na educação escolar.

Sobre a estrutura da escola, pontuou estar bem mais adequada após a reforma, sem goteiras, sem forro caindo, pintada, mais bonita, portanto, mais acolhedora (...*mas, depois acho que consertaram.*). Quanto à higiene, considerava muito limpa a escola, especialmente o refeitório, embora não o frequentasse quase.

Sobre os demais relatos autobiográficos educativos, agora com alunos evadidos que regressaram:

O contexto dos relatos autobiográficos educativos realizados na escola teve como local a Biblioteca, pela pouca circulação de pessoas nos momentos das conversas, só tendo algumas

interrupções rápidas de pessoas pegando ou devolvendo livros. Exceto com a aluna Ta. que foi necessário utilizar a sala da direção, a qual não estava ocupada no momento, pois havia um evento no auditório da escola com músicas com volume alto e a biblioteca fica próxima, então foi feito o relato autobiográfico educativo em local com menos barulho possível, sem comprometer a privacidade.

A. - 15 anos:

Primeiramente, salienta-se que a aluna tem como convívio social a família, a igreja e alguns amigos. Faz parte das suas culturas as leituras de livros, escuta de músicas diversas, demonstrando um gosto eclético, assisti seriados de vampiros, espíritas e de terror e utiliza bastante redes sociais, bem como produz vídeos no celular. Quanto à religiosidade, embora tenha afirmado que frequenta só a igreja católica, relatou um certo sincretismo religioso nas suas práticas, pois também lê livros e vê séries espíritas. Sobre a relação com a mãe, disse não ter um apoio muito grande dela, nem nos estudos (*Ela qué muito que eu me forme, mas não incentiva muito assim...*), e que ela não tem muita influência sobre suas decisões, mas convivem em um relativo tempo, já que a A. colabora com a mãe até no trabalho fora de casa, além das tarefas domésticas que executa. Em relação a lugares que gosta de frequentar evidenciou muito as praças da cidade e a biblioteca, por gostar de leituras. E a respeito das aspirações profissionais que intenciona, citou a ESA (Escola de Sargento das Armas), depois falou em tentar a área de propaganda, provavelmente por vincular às produções audiovisuais que gosta de fazer (*...gravo vídeos, eu mesmo gravo...*), e salientou o curso de informática como primeira opção de ensino profissionalizante sugerido, atrelado à EJA.

Suas ponderações sobre a escola destacam, em princípio, a estrutura que considera muito boa (*A biblioteca, a biblioteca é uma coisa que ajuda bastante.*), mas poucos espaços estão sendo utilizados neste ano vigente pelos professores, ofertando as aulas, basicamente, nas salas de aula. Quanto às mediações pedagógicas incluem o conhecimento a respeito das culturas da participante, ela destaca que pouquíssimos professores sabe de seus interesses e que nada é aproveitado no trabalho escolar e que, alguns poucos docentes aceitam sugestões dos alunos visando melhorar as aulas (*Não, não, de noite não!*). Em se tratando da organização do tempo das aulas, embora a EJA vislumbre a aceleração dos estudos, ou seja, um ano letivo em um semestre, muitos minutos são desperdiçados, pelo relato da A., no início das aulas, pois os alunos vão chegando e entrando aos poucos e a primeira aula inicia bem atrasada (*... na entrada que é o mais complicado de... a gente perde muito tempo nos primeiros 15, 20 minutos da aula, no momento que a gente tá perdendo, eu ia dá um jeito de*

uní todos...), depois tem a saída para janta no segundo horário, portanto até retornarem esta aula já fica bastante reduzida e ela salientou que em algumas aulas os professores terminam o conteúdo e sobra tempo que poderiam ser usados (...*já tinham terminado as aulas, tinham uns dez minuto disponível ali.*), ou raramente, são para discutir temas da atualidade, indicando que, mesmo o prazo sendo muito pequeno para trabalhar um currículo tão extenso, mesmo assim, é ofertado de maneira ainda mais condensada o que se pode definir já como conhecimentos mínimos necessários (contraditório, pois ela salienta depois que são muitos conteúdos por professores ‘passarem’ e os alunos aprenderem). Isso coloca em xeque a qualidade do trabalho ofertado aos alunos, podendo não contemplar, pelo relato, as aprendizagens básicas pertinentes a uma educação adequada. Em se tratando do gostar ou não das disciplinas escolares, a aluna fez uma associação direta com as relações boas ou ruins que tem com os professores, explicitada pela comparação que fez do ano passado, no qual certas matérias eram boas com outra professora, e agora são ruins pelo fato de terem sido assumidas por uma professora da qual ela não gosta (*Tem uma professora que eu não sô muito apegada, e nem na matéria dela*). No que tange à construção coletiva do currículo e assuntos de interesse dos alunos (...*ela não aceitava!*), que a participação dialógica verbal nas aulas pode não ser considerada como atividades de ensino e avaliativas. Em relação à (in)disciplina dos colegas em sala de aula, ela demonstrou ser um fator bem preocupante a ser resolvido, pois os colegas que ficam ‘no fundo’ são desrespeitosos com professores e colegas, por conversarem o tempo todo, atrapalhando a explicação dos professores, são muito infantis (...*incomoda os colegas na sala de aula... até mesmo os professores*). Tais comportamentos não são, em geral, bem administrados pelos docentes, já que ameaçam resolver retirando aqueles da sala (...*mas, os que têm a ver com incômodo, eles não fazem nada.*), mas não o fazem e ela percebe que isso até tira a autoridade dos professores perante todos, chegando a situações de desequilíbrio do professor, que passa a gritar com os indisciplinados, na intenção de inibir a continuidade das atitudes indevidas. Assim, ela compreende que deveriam ser tomadas ações mais rígidas com os referidos alunos, até mesmo expulsá-los da escola. Este trabalho poderia ser muito corroborado se a equipe diretiva (*Ele tá aqui só com o cargo de diretor, mas fazê alguma coisa...*) fosse presente à noite, o que não ocorre conforme a A., para fazer valer as regras de socialização da instituição de ensino. Tal situação de falta de postura de alguns colegas é, em parte e por poucos professores, resolvida quando há abordagem de temas da atualidade (sexualidade, contexto político do país e outros assuntos de interesse dos alunos), trabalhos em grupo e mediações de conflitos de maneira tranquila e

até individualizada com aqueles que incomodam mais, sendo uma forma, de acordo com a participante, também de tentar resolver e/ou diminuir essas questões (...*acho que ajuda!*).

No que trata da comparação entre a escola do dia e a EJA, disse que naquela o tratamento era bem infantilizado (*Percebo, que no dia eles dão matéria não muito avançada [...] acho que também o tratamento é diferente, eles tratam a gente como criança...*), havendo mudança quanto à noite, pois a postura esperada dos alunos é que sejam mais maduros. Também, sobre as propostas de trabalho educacional ela diz que os conteúdos são em maior quantidade na EJA, portanto entende que o nível de exigência é maior (...*eles querem que tu seja uma pessoa mais madura [...] acho até que eles passam uma matéria melhor.*).

E, por fim, quando ela traz a maneira muito tradicional que a maioria dos professores mediam suas aulas, reporta-se à noção de senso comum, arraigado conservadoramente, do papel do professor, dizendo que eles cumprem bem o ‘rótulo da sociedade’ e explica que para tal, os professores exercem até uma metódica e enfadonha rotina: entram na aula, fazem a chamada, passam a matéria, explicam e acabou... e se ainda houver solicitação de nova explicação, em geral, explicam de má vontade (...*cumprem bem o rótulo da sociedade, cumprem bem o papel do professor, que é chegar na aula, fazê a chamada, passa matéria, explicá, acabô e tchau, só que, isso aí... eles chegam ali, passam, dão a matéria, explicam e se tu não entendeu, tu pede uma explicação de novo, só que já explicam numa má vontade, isso aí é uma coisa que é chata, por que dá pra perceber que eles estão explicando com má vontade.*). Especificamente sobre a EJA, ao compreender que esta modalidade precisa ofertar cursos profissionalizantes aliados ao currículo escolar, os professores necessitam falar mais sobre o mundo do trabalho e quando enfatiza a relevância destes estudos para melhoria no ofício, a A. faz uma associação explícita entre a maior escolaridade e o trabalho/emprego melhor (...*podê tê um trabalho melhor*). Delegando a esta função consequências positivas para outros âmbitos da vida: melhor convivência social, mais conhecimentos sobre o mundo, enfim, ampliações das culturas em geral.

R. – 17 anos:

Trata-se de um jovem que tem como grupo de convivência a sua família, a família da namorada (sendo que o sogro, eventualmente, oferta até serviço a ele) e a escola, não frequentando outros ambientes sociais. Reside muito próximo ao colégio, apesar disso já teve sucessões de casos de reprovação e evasão escolar (...*eu sabia que se eu continuasse eu ia rodá, então é só perda de tempo, aí eu parei... daí eu desisti, daí eu rodei...daí eu desisti*), mesmo tendo a cobrança e o acompanhamento dos pais, conforme o seu relato, para retomar

os estudos (*Eles ficaram meio brabo comigo!*), sendo que seu pai propiciou a ele vários cursos de iniciação a algumas profissões, na intenção de corroborar para aprendizagem dele (*...já fiz curso, fiz curso de hardware, frentista e de imagem, de editar foto e tal.*). Descreveu ter afinidade e facilidade em aprender e produzir na área de informática e afins e, ainda sobre seus interesses, dissertou sobre as músicas preferidas e gostos cinematográficos, bem como que gosta de assistir novela.

No que tange à escola, ele elogiou a estrutura física do prédio, mas destacou que o ginásio precisa ser reformado, especialmente o piso, o qual está bem danificado (*...o ginásio que a gente joga tem muito parquet caindo.*). Também ressaltou que os ventiladores só gastam energia, mas não refrescam nada, necessitando que sejam trocados, por serem antigos (*E, na sala, a única coisa que tenho pra reclama é o ventilador, só, que não tem muito, é muito antigo já, né?! Tá muito quente, daí a gente fica estudando ali e soa e tal, e o ventilador ligado é só um gasto, né?! Por causa, que não dá vento nenhum.*). Quanto ao uso do refeitório, ele disse jantar com regularidade e que a comida é boa, entretanto, sem tempero, precisando levar de casa condimentos para colocar nos alimentos (*...mas não vem assim com sal, tipo às vez a gente tem que tá trazendo Sazon (tempero) de casa e aí tem que botá de canto, assim, sabe?*).

Sobre o aproveitamento de suas culturas no currículo, disse que quase nunca foi feito um questionamento sobre seus interesses e hábitos e jamais tais questões foram trabalhadas em aula (*Não vem esses assunto, não rola mesmo. Não, não, nunca é feito.*). Citou que raramente há diálogos além do conteúdo explicado, tendo só de vez em quando a chance de tratar assuntos diversos, da mídia e da atualidade, exceto a antiga professora de Cidadania e Trabalho que perguntava sobre temas que consideravam importantes, sobre seus costumes e buscava aliar tais informações às propostas de aula. Ainda sobre as formas dos professores ministrarem aulas, R. disse que eles esporadicamente utilizam recursos variados (*Não, esse ano, esse ano a gente não veio [...]* *Só tem uma professora que até hoje, que deu uns vídeo pra nós.*), só escrevendo no quadro e explicando a matéria em sala de aula (*Só escrevem no quadro.. .explicam, explicam.*), portanto raramente usando outros espaços, mas destacou que explicam e repetem a explicação, caso necessário, sem problemas. Naquele aspecto, sugere que haja atividades que usem imagens, sons, filmes, muitos filmes, por facilitar a aprendizagem e ser mais interessante aos alunos (*É bom filme, assim, tu dá um filme e depois tem que responder as coisa que tu viu no filme, acho que a pessoa presta mais atenção no filme pra focá, pra responde as pergunta... ajuda bastante, até pra responde depois, porque a pessoa presta mais atenção ali olhando o filme do que tipo ali só copiando, não tá nem*

pensando, só tá copiando, aí depois tem que ali e responde e tal, mesmo assim não entra na cabeça, um filme chama mais atenção, seria bom, um filme um vídeo...), pois se concentrariam mais, mesmo assim resgata o formato de aula na qual há perguntas a serem respondidas sobre o conteúdo.

Sobre sua forma de aprender, definiu-se com muita dificuldade, não conseguindo construir conhecimentos apesar do esforço dos docentes (*É que é tipo, é difícil de eu pegá. É que eu sô burro!*). Em contrapartida, disse que faz parte da turma do ‘fundão’, que conversa muito outros assuntos e fica rindo, paralelamente ao trabalho pedagógico e que isso, evidentemente, atrapalha seu acompanhamento nas propostas (*É que eu sô do grupo! É que às vez eu atrapalho...*). Contudo, anteriormente, havia narrado que tem muita facilidade em relação aos conhecimentos e práticas de informática (*eu já quase tudo de computador...eu tenho mais facilidade, gosto de elétrica, essa coisa...*), demonstrando que pode haver pouco interesse da sua parte nos conteúdos escolares, embora ele afirme que não. Talvez essa identificação com certos colegas com posturas mais agitadas, vá ao encontro da ideia que pode ter de que na escola, por ser um dos poucos momentos que se relaciona com adolescentes da sua idade (*...me dô com todos os colega, tudo bem tranquilo*), seja espaço para rir, descontrair e se informar sobre assuntos aleatórios, em detrimento do saber formal/curricular.

Talvez, se fosse possível aliar os conteúdos a um curso profissionalizante que destacou ser de seu interesse, poderia despertar maior envolvimento e responsabilidade em relação aos seus estudos (*Se fosse possível, de eletrônica, de mecânica, essa coisa, assim, pelo menos, pra mim...*). Entretanto, apesar de seu provável desinteresse pelo ensino escolar, parecendo estar ali mais pela convivência com jovens de sua idade para socializar e descontrair, disse perceber a instituição de ensino como indispensável para ampliar suas expectativas de vida e de trabalho.

Quanto ao relacionamento com professores e colegas disse ser bom (*...a gente se entende bem.*), embora tenha dito que a maioria daqueles não tem interesse em conversas com os alunos outros assuntos que não sejam os conteúdos, mas com outros alunos disse interagir com respeito e coleguismo até mesmo com os mais velhos, demonstrando não parecer haver conflito de geração entre eles.

Todavia, ainda a respeito de regras da escola e permissividade, ou não, de rupturas das normas em sala de aula, foi muito curiosa a afirmação feita pelo R. de que alunos e professores utilizam os celulares em sala de aula e que uns fingem não ver os outros que usam ‘escondidos’. Tal constatação é destacada pelo fato do uso de celular ser proibido na

aula, mas que, em momentos em que o professor já encheu o quadro e o aluno já copiou e está ocioso eles até podem utilizar o aparelho, pois estão desocupados e não estão prejudicando e nem atrapalhando ninguém. Assim, já que alguns professores usam, obviamente, perdem a autoridade de exigir que alunos não usem, ocorrências que, na interpretação dos alunos podem ser estendidas e generalizadas a outras regras da escola, podendo, portanto, haver outras discrepâncias entre o que é regra e o que é, de fato, realizado, com aval de certos professores, havendo uma espécie de combinados velados (*É nem todos, os outros ficam, tipo quieto, na mesa, mexendo no celular, às vez... agora não tão muito, mas ficam escondido mexendo. É só alguns professores que, tipo, se dão bem na aula, assim, sabe? Alguns conversam, outros não tão a fim de conversa (sobre diálogos entre professores e alunos), sendo que alguns, professores e alunos ficam utilizando o celular na aula para fins não pedagógicos (É ficam, a gente não pode. É, mas às vez a gente mexe também... vai tira isso dos professor também? Se a gente mexe, então eles pode mexê, no horário que tá todo mundo copiando e eles sem nada pra fazê, vou olhá tipo rapidinho ali, alguns olham, agora não vejo muito, mas tem.).*

Dessa forma há uma possibilidade de deduzir, com dados implícitos, de que, mesmo sendo muitos conteúdos a serem ministrados, pois na EJA é um ano letivo em um semestre e é preciso otimizar ao máximo este tempo, bem como são somente três horas relógio de trabalho escolar diário (tempo no qual ainda é descontado as margens de horários na entrada e ida/retorno ao refeitório), há sobra de tempo até para utilização do celular em momentos de desocupação de alunos e professores, apontando para o fato de que há várias períodos de ociosidade em sala de aula.

Em se tratando da presença da equipe diretiva descreveu não saber se são presentes à noite ou não, pois, conforme ele, não houve apresentação formal da equipe para discernir quem são os membros dela, mas salientou que a coordenadora da EJA é bem atuante (*Ela é boa, ela gosta do serviço dela!*), conversando com os alunos e buscando a solução de problemas, quando necessário.

Em fim, sobre a relação das aulas diurnas do ensino regular com as da EJA, ele associa aquela às brincadeiras e à diversão, atribuídas ao trabalho com crianças (*No dia é só brincadeira.*)... muito agito, já a EJA entende ser mais para adultos, que precisou mudar sua postura para conviver com colegas mais velhos e atender às ‘exigências comportamentais’ esperadas dos alunos da noite (*...à noite, é boa, acalma a pessoa.*). Também, atribuiu à noite uma importância pelas conversas estabelecidas (*...conversam com os alunos e tal...*), apesar de ter afirmado antes ser em poucos momentos, dos professores com os alunos,

subentendendo-se que propõem a valorização dos estudos e tenham perspectivas de vida, incentivando-os para mudanças positivas em suas realidades (...*pra nós focá no futuro e tal, isso daí. Sem estudo a gente não é ninguém hoje em dia!*).

Ta. – 18 anos:

Ta. Divide seu tempo entre os afazeres domésticos, em um lar em que vive só com a mãe, e as atividades da escola. Não vive em risco social no sentido financeiro. Sobre os grupos com os quais convive, além da família e da escola, tem amigas com quem passeia eventualmente. No que tange à religião, disse não ter uma específica, mas tem a crença em Deus. Em relação aos hábitos de leitura, relatou ler muitos livros (*Eu tenho uma pilha de livro assim, ó*) de aventuras e romances e que possui várias obras em casa. Também descreveu ter muito prazer em escrever. Em se tratando das músicas que ouve e gosta, destacou os estilos forró e pagode. Já sobre filmes disse não gostar, mas que prestigia muito programas televisivos de auditório com atrações variadas. A respeito do uso do celular, ressaltou usar bastante a internet no aparelho, especialmente redes sociais. Correlacionando a sua família com os valores escolares, disse que sua mãe, apesar não ser alfabetizada, atribui muito valor à escola e aos estudos da filha, tendo influencia na decisão da Ta. Para voltar à instituição de ensino. Destaca-se no relato que a colaboradora, apesar da insistência para que descrevesse o motivo da sua evasão (...*foi por motivos pessoais de casa...Prefiro não respondê!*), não quis dizer e que preferia não falar sobre isso, o que, obviamente, a partir da segunda tentativa, foi respeitado, mas não vinculou sua decisão às situações experienciadas na escola. Sobre sua aspiração profissional expôs que tem muito interesse em ser nutricionista, pois gosta da área do cuidado alimentar, corroborando muito para melhores hábitos culinários na família.

Agora, pontuando as considerações que Ta. fez sobre a escola, ela destaca que a estrutura do prédio é boa, todavia disse que as aulas poderiam ser mais atrativas (...*acho que às vez, muito, é só de escrevê!*), fugindo das aulas rotineiras e sem materiais/recursos diferentes, sendo que alguns vídeos poderiam contribuir para aulas mais dinâmicas em que os alunos interagissem mais (...*às vez, passá um vídeo, interagí mais.*). Evidenciou que não usam o laboratório de informática da escola (...*nunca usemo.*) e que raramente vão à biblioteca, utilizando-a só para consultar dicionários (...*mais, às vez, pelos dicionário*). Assim, enfatizou que as aulas são sempre copiar conteúdos do quadro e ouvir as explicações dos professores (*É, uma aula diferente, não sempre a mesma coisa!*). Quanto à falta de

apropriação dos conhecimentos disse ter dificuldade (*Olha, eu tenho bastante dificuldade de aprendê, né?!),* relatando precisar de explicações paciosas para poder aprender. Também fez menção à ausência de comprometimento de muitos colegas pela indisciplina e fuga das regras da escola (*os colega tão ali, tão ali... porque não querem, não querem, não tem... tu vê aquela sala ali, mas poucos se interessam. [...] Ficam mais de brincadeira...),* fator que associou como um outro problema para sua aprendizagem (*Ou tu vai copiá ou o professor vai explicá, tem um gritando, rindo... eu já não entendo mais nada!),* chamando este grupo de colegas como o pessoal do ‘fundão’, os que vão para escola para brincar.

Em se tratando das disciplinas que gosta mais de estudar, primeiramente relutou responder e disse não gostar de nenhuma (*..eu não gosto de nenhuma, na verdade.),* entretanto enunciou sua afinidade por História e Cidadania e Trabalho, especialmente esta por ter a possibilidade e expor seus pensamentos. Em contrapartida descreveu que Matemática é a pior pela dificuldade que tem em aprendê-la (*...difícil de entrá na cabeça.).*

Quando perguntada sobre o acompanhamento da equipe gestora na EJA, fez menção à diretora anterior (*...nunca via.),* não sabendo sequer que houve mudança e que a escola estava com um diretor determinado pela SMED até nova eleição. Contudo, pontuou que a coordenação da EJA na escola é muito presente e atuante (*Elas que são as únicas que tão ali, só elas.),* inclusive a coordenadora da escola foi creditada por ela como a pessoa responsável por ela não ter desistido dos estudos (*Esse ano eu quase desistí, só que a coordenadora me falô: -Não desisti, que bom que tu voltô! – Voltei e não vô saí mais [...] Então, me influenciô bastante com isso, sabe?).*

Retomando à questão da metodologia escolar, Ta. evidenciou que assuntos propostos por alunos e temas atuais... aqueles não são considerados e estes não são levados à sala de aula pelos professores (*...nunca fazem isso!),* bem como disse que nunca os docentes perguntam sobre quais temáticas gostariam de discutir (*Não, nunca perguntam!),* tratando só de conteúdos básicos, não sabendo nem a respeito das pretensões profissionais dos alunos, legitimando suas afirmações com a descrição sobre a falta de questionamentos dos professores sobre o mundo do trabalho (*...o que tu qué na vida, alguma coisa, nunca perguntam.),* relatando que só dizem palavras de motivação a respeito da importância dos estudos para a vida.

A respeito de suas relações sociais com professores e alunos, ressaltou que todos se dão bem, mas não há vínculo maior de amizade com ninguém, mantendo o coleguismo e as conversas entre os muros da escola, fora dali só tem maior convívio com uma colega.

Em se tratando de seu deslocamento à escola, precisa pegar um transporte público que não tem horário certo, então, às vezes chega atrasada, mas nunca tanto que não consiga assistir ainda a primeira aula (*...a entrada é quinze pras sete. Eu chego aqui sete e dez, sete e quinze, mesmo assim, xingam, eu fico quieta, né?!).* E não cogita ir à pé, pois o bairro em que reside é bem longe da escola São Pedro. Mesmo com a dificuldade da dependência do ônibus, destacou que não irá mais desistir dos estudos (*Eu quero muito terminá meus estudo, eu quero saí do fundamental...*), já que os estudos poderão garantir um futuro mais promissor a ela no trabalho e na vida e que a EJA acelera este processo de recuperação do tempo perdido (*Sem estudo, a gente não é nada. Então decidi voltá.*).

Assim, indagou-se o fato de ela não frequentar outra escola com EJA que fica muito próxima a sua casa. Ela disse tê-la procurado para matrícula, por saber que lá tinham atividades com bastante leituras, que ela gosta muito, e que na escola que frequenta não tem, mas não deixou claro se não tinha vaga quando procurou ou se optou pela que frequenta, destacando querer experimentar algo novo (*...queria experimentá um colégio novo, diferente.*).

No que tange à comparação da escola do ensino regular e a da EJA, explicou que aquela oportunizava mais brincadeiras, formas divertidas de aprender e que havia vínculos afetivos maiores com docentes e colegas, entretanto nesta há impessoalidade nas relações e que o tratamento é muito voltado aos adultos, uma seriedade demasiada (*Aqui parece que é mais adulto, sabe? Aqui tu tem que sê mais séria, entendeu?*).

Pa. – 19 anos:

Pa. Não tem independência financeira, apesar de ter já um filho, pois vive com o pai e a madrasta, os quais a ajudam a cuidar e sustentar a criança. Mas parece não passar por dificuldades, pois descreveu não ter auxílio do governo e não faz a refeição noturna na escola.

Desistiu dos estudos escolares várias vezes (*...tipo, não queira vim à aula, matava aula, aí depois [...] fiz a mesma coisa. [...] aí eu desisti... descobri que tava grávida e desisti.*), parecendo ter construído uma consciência da relevância dos estudos só após o nascimento do filho, demonstrando arrependimento por ter abandonado a escola em inúmeros momentos (*...não era pra tê parado, mesmo grávida [...] tinha vários meios de vim.*). Sua família sempre incentivou seus estudos.

Ainda sobre a questão da maternidade, demonstrou muito empenho no cuidado ao bebê, pois só divide seu tempo entre ele, a escola e o namorado, não frequentando outros ambientes sociais.

Pensando também no seu filho, almeja ter uma profissão na qual se sinta realizada, conquistando-a através dos estudos (...*tenho que estudá pra dá um futuro pra ele...Agora, em primeiro lugar é ele.*).

Sobre seu retorno à escola pela última vez, insiste em estudar na instituição pesquisada, apesar da distância de sua casa, dizendo ter construído vínculos com professores e colegas e destacou que as escolas de 'vila', tendo algumas mais perto de sua residência, são coleguinhas muito desorganizados (muita bagunça e professores faltosos diariamente), atribuindo mais valor à EMEF São Pedro (...*sim, porque eu gosto daqui.*), por ser a mais próxima ao centro da cidade.

Em relação à estrutura da escola, Pa. Ressaltou que em geral é boa, mas destaca a discrepância que há entre o cuidado com os espaços comuns de circulação maior da escola e as salas de aula, sendo que estas estão sem cuidados, as tomadas não funcionam, sem pintura (*As salas de aula tá ruim, no caso, porque acho que as tomada não funcionam, e as parede tudo descascando, não tá pintadinho. As salas de aula é bem diferente que o resto...*) e os bebedouros não funcionam, bem como, não há iluminação nas quadras de esportes, insinuando que o bem estar dos alunos que, de fato, estão estudando não é prioridade. Quanto ao uso de outros espaços do colégio, relatou que não usam o laboratório de informática e nem a biblioteca, tendo acesso ao ginásio para Educação Física.

No que tange às práticas pedagógicas dos professores, disse serem mais tradicionais e rotineiras, pois descreveu que sempre fazem a chamada, passam conteúdos no quadro e explicam (*Fazem a chamada, passam a matéria e explicam.*), sendo que a professora que saiu da escola que trazia formas diferentes de ministrar as aulas, porém acabou desistindo por causa da indisciplina de muitos alunos, atribuindo tais posturas inadequadas aos alunos de 15, 16 anos que sentam no fundo da aula (...*por causa da bagunça ela não quis trazê mais. Aí tumultuo muito a aula, ninguém prestava atenção...*). Também descreveu que os professores não perguntam sobre os que os alunos gostariam de aprender (*Não, não...*), não usam como recursos ferramentas sugeridas por estes e/ou propostas diferenciadas (TV, computador) (*Não!*) e nem questionam suas aspirações profissionais (*Não!*), sendo estas questões feitas somente pela professora anterior de Cidadania e Trabalho, a qual não está mais na escola. Porém, disse que alguns professores, eventualmente, tratam de assuntos atuais e da mídia nas

aulas, fomentando a participação dos alunos (...eles falam, tipo o que tá acontecendo na rua.).

Sobre os componentes curriculares Pa. Enfatiza seu gosto por Matemática, por ter facilidade, mas aponta Português como um grande problema, pois tem muita dificuldade, especialmente com produção de texto (...mas é difícil, e as regra.), fator que pode ser corroborado pelo pouquíssimo hábito de leitura que possui, conforme afirmou.

Em se tratando das relações interpessoais, disse ter empatia com todos os professores e colegas, enfatizando que é preciso respeitar para ser respeitada (...as minhas relação com os professor são ótima, né?! Tipo, trata a pessoa com respeito que ela te trata com respeito também.). Entretanto, salientou por muitas vezes que alguns colegas são bem desrespeitosos com os professores e indisciplinados nos momentos em que deveriam prestar atenção nas aulas, prejudicando a eles e os demais alunos. Todavia, os professores poucas ou nenhuma providência tomam para mudar tais situações, legitimando, indiretamente, tais comportamentos para não se indisponem (...mas, essa questão da bagunça [...] acho que não qué brigá com ninguém).

Na reflexão comparativa entre o ensino regular e a EJA, destacou que no dia as matérias são mais extensas, portanto mais difícil, e que à noite é menos conteúdos, assim mais fácil (...o regular é mais difícil, tem que vê toda matéria, todo ano e o EJA é bem melhor...).

Quando evidenciou novamente a importância da escolaridade, afirmou que é preciso aprender bem os significados das palavras (A gente não sabe direito as coisa [...] Quem não estudô, não sabe.), apesar de ter ressaltado não gostar de Português, deixando implícito que a linguagem perpassa todos os âmbitos das relações humanas, não só no mundo do trabalho, e que ela precisa se apropriar disso para ter uma vida melhor.

Seu P. – 41 anos (único participante que frequentava as TIs):

Seu P. é o provedor de uma família bastante numerosa, mas eles recebem ajuda de custo do governo devido à filha de sua esposa ter necessidades especiais e ser cadeirante. Residem em um bairro bastante longe da escola e de seu trabalho, porém demonstra muito empenho em se descolar aos referidos lugares, fazendo-o de bicicleta e pedalando vários quilômetros por dia. Relatou que a atual esposa o incentivou muito para retomar os estudos, além de ter perspectivas em prestar um concurso público, visando relativa estabilidade em um emprego, e conquistar a habilitação de motorista, sendo que para ambos ele tem consciência que é preciso, ao menos, concluir o ensino fundamental. Quanto aos seus interesses descreveu

não gostar de ler, mas assiste TV, especialmente filmes, tem muito interesse em músicas sertanejas, é evangélico (mas não frequenta muito a igreja) tem o hábito de utilização do celular para explorar as redes sociais e tem muito interesse em futebol, apesar de não ter mais condição física para jogar.

Em se tratando da escola, quanto à estrutura física, seu P. descreveu que, diferentemente dos espaços comuns da instituição, as salas de aula estão com problemas de pintura, nos ventiladores e na iluminação que está precária (*as sala precisa de uns reparo, as parede, os quadro, os ventilador... Eu acho fraca [a iluminação.]*) e que outros ambientes pedagógicos sua turma não é levada, como: biblioteca, laboratório de informática e ginásio (até pelo fato das Totalidades Iniciais não terem Educação Física) (*Não fui ainda [...] Também não fui ainda.*). Sobre a utilização do refeitório, elogiou a janta (*...o refeitório é boa a comida.*) e o ambiente.

Sobre propostas pedagógicas em aula, disse que a professora nunca questionou a eles sobre seus interesses e hábitos na intenção de utilizar tais informações no trabalho educacional (*...por enquanto não, que eu me lembre, não!*). Em relação às temáticas associadas ao mundo do trabalho relatou que em alguns momentos a docente tratou, bem como, nunca abordou temas atuais do cotidiano e da mídia. Entretanto, sempre buscava compensar o que ele entendia como falha da professora nestes aspectos com discurso de ‘defesa’ a ela, dizendo que esta desempenhava sua função muito bem e que, provavelmente, em outros momentos ela iria trazer as questões ainda não trabalhadas (*...pode chegá ainda, de repente não chegô.[...] tô satisfeito com essa professora aí, é muito atenciosa, ensina direito.*).

Quanto à metodologia da educadora escolar seu P. destaca que ela utiliza o quadro, os livros e muitas folhinhas, desenvolvendo as propostas com explicações muito bem fundamentadas (*Ela usa quadro, usa livros também, folhinha também, bastante folhinha, explica direitinho... muito bom, muito legal o sistema.*) e, caso necessário, retomadas até que todos compreendam bem. Ele demonstra muita admiração pelo trabalho da professora e com sua paciência na ação docente (*Ela explica, ela tem paciência, assim como eu disse, não tem como não aprendê, só que não queira, se vem à aula, não tem como.*), principalmente, por se tratar de pessoas mais velhas, com muitas atribuições e dificuldades no processo de alfabetização. Enfatizou seu contentamento com a professora quando destacou que nada deveria mudar na sua prática e que sempre há espaços para dialogar e até para brincadeiras em momentos apropriados (*Ela dá espaço e esse espaço é muito importante. E brincando a gente aprende, né?!).*

O referido aluno, por sua vez, demonstra muito comprometimento com os estudos escolares, dizendo ter pouca infrequência e, quando é preciso se ausentar da aula, sempre faz o registro e as atividades que ficarem pendentes (... *não deixo pra trás.*). E, como já foi salientado, ele desloca-se de bicicleta toda noite, saindo de um bairro distante da escola, para ir e voltar dos estudos.

E, apesar de ser bem assíduo, seu P. não conhece a equipe diretiva de escola, exceto a coordenadora da EJA, pois disse que somente a diretora, que é candidata à eleição, fez-se presente à noite para pedir votos aos alunos e não cuida da escola devidamente (*A diretoria não vê as coisa, não vê que tão estragando, pintado as parede, borrando as parede e riscando nas mesa e eles não tem uma atitude sobre isso.*). Todavia, como já esclarecido neste trabalho, esta 'diretora' não respondia mais pela escola, pois foi afastada e havia um diretor interino em seu lugar.

Quanto à relação com colegas, disse ter afinidade, em geral, com a maioria, só descreveu que houve casos de problemas de comportamento de alguns colegas bem mais novos que os demais alunos da turma, destacando um conflito geracional (...*até porque é um choque de idade...*), o que atribuiu à dependência de, pelo menos um, drogas. Mas, também, salientou que entende a postura 'infantilizada' pela falta de maturidade, mas que é preciso saber discernir momentos de estudo, de brincadeiras e que preciso ter certa postura na sala de aula (*Mas, só que ali a gente tá pra aprendê e brincadeira tem hora, né?!).*

Em relação à evasão, fazia bastante tempo que estava afastado da EJA, totalizando 21 anos. Atribuindo a evasão à falta de motivação por parte dele, já que, na época, não era casado, não tinha filhos e residia bem próximo da escola. Tal decisão suscita, implicitamente, nele hoje muito arrependimento, por ter perdido tempo e investimentos em uma vida melhor.

Sobre a experiência de ensino escolar que teve na infância, não foi exatamente em uma escola, frequentando, na zona rural, a casa de seu empregador, deixando subentendido que era um espaço improvisado e que, provavelmente, com professora sem formação adequada para alfabetizar, sugerindo falta de didática e capacidade de envolver os alunos na propostas (...*o professor ele tem que, além de ter paciência, ele tem que tê visão, tem que sabê levá, tem que sabê conduzí os alunos, e ali não tinha isso aí.*). Estes fatos corroboraram para sua desistência, ou de sua família, dos estudos, priorizando o trabalho, embora fosse criança. E, mesmo sendo um caso de envolver um menor de idade, não houve nenhuma preocupação em fazê-lo retornar aos estudos.

Neste último aspecto, seu discurso foi contraditório, pois quando se solicitou que ele comparasse a escola que frequentou quando criança com a da EJA, destacou que a diferença

estava na atenção dirigida à evasão durante o dia e que à noite, quando desistiu dos estudos, ninguém da escola fez contato com ele para saber os motivos da evasão e para tentar convencê-lo a voltar à escola e que isso poderia ter ajudado muito a antecipar o resgate de sua escolaridade (*O adulto é mais difícil, porque ele não tem essa coisa, ele não é obrigado. Sim, se tivesse uma motivação da escola, se fosse atrás pra sabe, se se interessasse em sabê...*). É neste ponto que se destaca a discrepância por afirmar que na escola do dia há preocupação com as evasões dos alunos, atribuindo o trabalho voltado ao retorno dos alunos, por serem legalmente responsabilizados, devido às idades inferiores a 18 anos... talvez estivesse referindo-se à comparação da escola diurna de hoje com a EJA na qual frequentou e na qual frequenta.

Quando foi cogitado a possibilidade de curso profissionalizante junto ao currículo da EJA, ele disse que seria muito relevante, devido à afinidade que tem com a área de elétrica predial e outras atividades da construção civil (*A profissão que eu gosto é elétrica, né?! Predial, que eu gosto, eu amo, mas nessa aí seria boa pra mim.*), enfatizando a importância do mundo do trabalho no trabalho pedagógico da EJA.

Agora, abordando mais especificamente seu mundo do trabalho, aliado ao que almeja como ideal do trabalho escolar e como a escola deveria ser cuidada, descreveu que trabalhava com limpeza e paisagismo na cidade e que o povo bajeense, apesar de criticar muito a gestão pública municipal, não se compromete em nada com o cuidado ético e estético da cidade (*...eles não cuida o que é deles, a cidade é deles e eles não cuida, então fica difícil, né?! [...] eu planto muita flor [nos canteiros públicos], aí eu planto de manhã, de tarde já levaram [roubaram].*), que precisaria culminar em sustentabilidade e que isso precisa ser abordado, construído e cobrado/fiscalizado na escola, por todos, especialmente pela equipe diretiva.

Por fim, além das importantes nuances mencionadas sobre as culturas que envolvem a escola direta ou indiretamente, seu P. conclui que a escola é tudo (*...o estudo é tudo, é conhecimento, é tudo! O estudo é... a questão do trabalho é claro, tu precisa alcançar tal nível assim, tu tem que tê, o estudo é tudo, ele te abre as ideia, os caminho. Então pra vida da gente é tudo.*), atribuindo muito valor simbólico a sua função.

W. -21 anos:

Sobre sua vida pessoal, W. destaca morar com a mãe e irmãos, mas que tem outros círculos de convivências, além da família e da escola, com os quais interage bastante, incluindo as turmas com as quais ensaia e dança. Isso pode explicar sua desinibição em

expressar-se, tanto com o corpo, conforme relatou, quanto na fala, constatado nesta recolha do relato autobiográfico educativo.

Disse gostar muito, até pelo fato de sua atividade artística, de músicas variadas e vídeos de danças e canções na internet, bastante visualizadas por ele no celular, além das redes sociais, mas pouco no computador. Também, ressaltou que assiste muitas produções televisivas variadas. Mencionou ser umbandista e, ao final do relato, destacou, o que foi evidente desde o início da conversa (pela postura, roupas), que é homossexual e o quanto esse fator causou problemas de relacionamento, especialmente na escola durante sua infância.

Tal questão pode ter contribuído muito, além das várias mudanças de residências, para o não êxito na vida escolar na idade certa (*...só que aí eu não quis ficá, porque eu não me senti bem na escola, e eu saí...*), pois descreveu que foi muito agredido verbal e fisicamente nas instituições de ensino pelas quais passou e na rua (*quando eu era criança eu sofri bastante, era muito agredido pelos alunos mais velhos, agrediam, xingavam a gente com palavras, machucavam com palavras, e agrediam também fisicamente e, tipo, nenhuma pessoa gosta, entendeu? Isso é ruim, a pior experiência negativa que eu tive na escola*), e que, muitas vezes, os professores e gestores não conseguiam tratar da situação com a devida eficácia, já que tais circunstâncias tornavam a acontecer.

Ainda sobre a adequação da escola a este tema, percebeu-se, antes do seu relato autobiográfico educativo, que o aluno utilizou o banheiro feminino, demonstrando preocupação com situações que poderiam trazer desconforto/constrangimento ao W. em usar o banheiro masculino.

Sobre este tema, que traz esta importante problemática a respeito de gênero, além de outros temas atuais que poderiam ser bastante trabalhados na escola e assuntos que são da realidade da vida deles, são pouquíssimos abordados em sala, conforme W., e não são trabalhados no currículo escolar. Entretanto, na EJA, ele diz que há diálogos sobre combates a qualquer tipo de preconceito (*Eles ensinam a gente a respeitá todo mundo, a igualdade entre todos, ninguém é diferente de ninguém. Eles explicam que a gente tem que respeitá todo mundo, ensinam sobre ética, sobre não ética, e é isso a igualdade com todos. Respeito por todos... por mais que tu não goste da pessoa, entendeu? Ou que tu não conheça, entendeu? Assim, tem que tê respeito, entendeu?*), apesar de não ser em abordagens associadas aos conteúdos escolares, e disse que isso é prática em sua vida.

Mencionou que a professora que trabalhava com Cidadania e Trabalho, anteriormente, sempre mediava a proposta pedagógica com assuntos atuais, do mundo do trabalho, buscando

as experiências discentes e de interesse dos alunos, mas ela acabou saindo (*Nunca elas obrigam a gente a fazê...*).

Pontualmente a respeito do mundo trabalho, o participante enfatizou a importância de haver oferta de curso profissionalizante aliado ao currículo da EJA (*Eu acredito que sim, sim...*), sugerindo ‘administração de emprego’. Sobre suas aspirações profissionais não foi muito objetivo, já que descreveu afinidade pelas Letras, Educação Física, Engenharia e Direito, não demonstrando clareza em suas metas, mas explicitou o desejo de dar continuidade aos estudos.

Sobre questões didáticas pedagógicas e uso de recursos diversos nas aulas, W. mencionou que as aulas se dão de forma bem tradicional, geralmente, seguindo até um certo ‘protocolo’, o qual é prática comum: o professor entra em sala, procura e passa o conteúdo no quadro, explica e tira dúvidas (*...ele faz a chamada e procura a matéria que ele vai dá pra gente e, que ele vai passá pra gente, e passa no quadro e a gente copia tudo, normal espera até a hora dele explica. Aí o professor explica, ensina, e diz como tem que se feito, como deve sê feito, porque que tem que sê feito assim e aí bate*). Também, quanto ao uso dos outros espaços pedagógicos da escola, além da sala de aula, ocorre muito raramente: biblioteca, laboratório de informática e quadras poliesportivas, alguns nunca, apontando que não há muita aula diferenciada nas quais há exploração de espaços diferenciados, bem como, não há muita utilização de recursos inovadores (*Acho que não![...] A biblioteca eu nunca usei!*).

Bem como, quanto à avaliação deixou implícito que é somativa, pois ressaltou que há alguns trabalhos e provas em todas as disciplinas, distribuídos no semestre letivo, apontando para práticas avaliativas tradicionais (*...trabalho e prova também, bastante.*).

Em contrapartida, utiliza muito o refeitório e disse que a janta é muito boa, bem como o atendimento da funcionária no refeitório (*...adoro a janta, acho a comida maravilhosa, adoro!*). Isso evidencia que pode haver contradição no discurso, no qual afirma que sua mãe exerce uma profissão que se subentende um nível social e econômico bom, mas diz sempre fazer refeições na escola e afirma que sua família recebe bolsa. Também, corrobora este discurso a reivindicação que fez, mesmo não sendo perguntado, sobre o recebimento de uniforme, já que alunos do dia receberam até o ano passado e que alunos da EJA, não, sendo que estes deveriam ser incluídos no benefício, já que muitos necessitam e que apreciaria muito usar (*...adoro usá os uniformes das escola, e não sei porque não tem pra EJA.*)³³.

³³ No ano seguinte, os alunos da EJA receberam do poder público os uniformes completos (calça, camiseta e jaqueta).

W. continuou comparando o atendimento à escola no dia e na noite, dizendo que a equipe diretiva anterior raramente era presente à noite, não demonstrando nenhum interesse pelo trabalho desenvolvido na EJA (*Não!*), sendo que só agora a atual gestão tem se feito presente e se preocupado com as demandas dos alunos e professores desta modalidade de ensino. Também disse que a coordenadora da EJA na escola desenvolve um ótimo trabalho à noite, sendo que na outra gestão quem parecia ser a diretora da escola era ela, evidenciando o bom desempenho dela (*...ela é ótima, eu gosto muito dela!*).

Quanto à afinidade ao trabalho da EJA, deixou bem evidente gostar das interações, mas destacou que se sente assim na EMEF São Pedro (*O colégio que mais aprendi foi aqui no São Pedro!*), mesmo não sendo a mais próxima de sua residência que oferece EJA, pois em outras instituições com tal modalidade disse não ter tido boas experiências. Porém, por mais uma vez acabou evadindo, sendo que na última desistência dos estudos foi pelo fato de ter brigado com uma professora na aula, admitindo que foi desrespeitoso, mas afirmou que não foi sua culpa e que acabou saindo da escola. Entretanto, a professora saiu da EJA e ele retornou, dizendo agora não ter mais problemas de relacionamentos com professores e nem com colegas.

Ainda quanto ao seu contentamento em estar frequentando a EJA na referida escola, destacou gostar muito de estar em aula, inclusive optando pelo estudo em detrimento de suas atividades de dança (*...nunca me influenciaram a desistí, de nenhuma forma, sempre me influenciaram a ir pra escola.*). Entretanto, observa-se certa discrepância entre o que diz e sua prática, pois a coordenadora da EJA, antes de o chamar para recolha do relato autobiográfico educativo, relatou que ele tem uma necessidade enorme de ficar passeando nos corredores da escola em momentos de aulas, precisando haver uma fiscalização rigorosa sobre o seu comportamento.

Em relação à comparação entre o ensino diurno e noturno ressaltou não perceber diferença alguma entre eles (*Eu sempre gostei de ir pra escola, entendeu?*). Todavia, demonstrou sua percepção sobre diferença na EJA quando recebe elogios dos professores nos estudos e disse que isso motiva muito à continuidade na vida acadêmica (*Eles elogiam bastante...*).

G. -16 anos:

G., antes mesmo de ser iniciada a recolha do relato autobiográfico educativo formalmente, já se apresentou dizendo que foi mãe muito cedo e que isso influenciou muito na sua vida, em especial na sua escolaridade. Quando se passou a gravar o relato, ela descreveu

morar com a mãe e o filhinho. Destacou que sua mãe é sua grande apoiadora e incentivadora para estudar (...*graças a ela puxá a rédea é que eu tô aqui!*) e exercer a maternidade (*Ele é meu tudo!*), bem como para ajudar nos cuidados com seu filho. Quanto a este grande vínculo que diz ter com a mãe, estranhamente diz não saber a escolaridade dela, o que, talvez tenha feito por constrangimento que o assunto lhe causou. Inclusive disse trabalhar com a mãe na área da culinária.

Em contrapartida, G. destacou que, ter se tornando mãe precocemente, fez com que houvesse uma ruptura afetiva com seu pai (...*odeio!*) e que, também, não queria nenhum vínculo com o pai de seu filho (...*ele é um zero à esquerda!*), dizendo que ambos não fariam falta nas suas vidas, demonstrando muitos ressentimentos.

Por se sentir bastante ocupada com o trabalho e a escola, sente-se culpada pelo pouco tempo que fica com o seu filho, optando, eventualmente, por ficar com ele e não ir na escola à noite.

Quanto às suas preferências culturais e vínculos sociais, disse que os mesmos não são questionados e/ou abordados pedagogicamente, nem mesmo a partir das realidades dos alunos, suas práticas culturais e seus interesses. Também, os professores não tratam de assuntos atuais e do mundo do trabalho (inclusive disse que nunca questionaram sua profissão), insinuando que a preocupação é só com a listagem de conteúdos.

Sobre a estrutura da escola, disse que na sala de aula o quadro é ruim (...*acho que deveria melhorá um pouco mais nas salas de aula.*). Em relação à utilização de outros espaços físicos e recursos didáticos/pedagógicos, relatou que usam eventualmente o laboratório e a quadra; nunca o ginásio (*De vez em quando...*); e sempre o refeitório, salientado gostar da comida (*Sim, sim...*). Sobre os recursos, de vez em quando a professora de Português utiliza alguns filmes como suporte para as aulas.

Outra fator que preocupa G. é a troca de professor num período em que o semestre está avançado e que não há interesse da nova docente em explicar adequadamente a matéria (...*acho que o desinteresse que os professor têm, né?!*), gerando muita insegurança para execução das provas tudo isso pouco menos de dois meses da formatura (...*a gente tem prova prá se formá e não sabe nada!*). Tal modificação deu-se pelo fato de que o professor anterior candidatou-se à direção e elegeu-se, assumindo a gestão no mês de maio.

Ainda quanto à mediação pedagógica, quanto foi pedido que sugerisse práticas didáticas, G. disse que faria com algo interessante, propiciando maior atenção aos alunos, ou seja, implicitamente explana que as aulas não são interessantes e que não

envolvem/despertam os alunos, podendo ser mais atrativas (*Eles tão focado nos conteúdo deles, deixando um pouco de lado os de fora.*).

Tal fator pode ser corroborado pelos problemas com alunos descomprometidos e indisciplinados que estão em sala de aula e que atrapalham os que, de fato, querem aprender (*Tem muita gente que não que aprendê, que fica dando bandinha na rua e muitas vez a gente que que aprendê fica...[...] Alguns ficam, alguns conversando, outros na rua, poucos copiando e assim vai.*). Quanto a isso os professores não tomam providências contra a falta de postura de alguns (*Eles acabam não falando nada...*), talvez para não se indispor com o grupo, ou até não se desmoralizarem tentando impor regras que não serão cumpridas.

Sobre sua relação com os colegas, parece que sente certa solidão, podendo ter dificuldade em se socializar (*...invocaram em mim! [...] Eu me fecho com todo mundo!*), o que ela pode estar atribuindo erroneamente a sua posição socioeconômica, a qual disse ser diferenciada (melhor que os demais). Porém, se contradiz quando descreveu ter sido muito bem recebida por todos ao ingressar na EJA da EMEF São Pedro.

Tal informação sobre a excelente acolhida foi, inclusive a experiência positiva destacada por ela sobre sua vida escolar (*Os professor ajuda a gente.*), dizendo que houve, além da ótima receptividade, muita demonstração de afeto, com beijos e abraços, por todos. Todavia, a experiência que considera mais negativa que teve em outras instituições de ensino é, justamente a polarização... foi agredida até fisicamente, e que não suporta tal condição.

Esta agressividade da qual diz ter sido vítima foi um dos fatores para ter evadido, tanto do ensino regular quanto da EJA, somada à questão da gravidez precoce.

Agora, G. salienta que a escolaridade tem contribuído muito para construção de sua autonomia e busca pela independência, já que almeja a continuidade nos estudos (*Tô conseguindo caminhar pra frente, com as minhas próprias perna, assim.*).

E, quanto ao incentivo para ampliação de possibilidades ao mundo do trabalho, respondeu que considera válida a oferta de curso profissionalizante na EJA, aliada ao currículo escolar, sugerindo um curso técnico (*Seria mais uma ajuda.*), mas não especificou qual.

Quando solicitado que problematizasse sobre o ensino escolar diurno e noturno, apontou uma grande diferença, pois diz que na EJA os professores são mais interessados e paciosos para ensinar, desde que os alunos demonstrem preocupação em aprender (*...se mostrará interesse, os professor vão mostra mais...*). Novamente, evidenciou uma certa contradição, pois disse que quando há alunos na turma que são descomprometidos e

indisciplinados, os docentes acabem prejudicando a todos apagando os conteúdos do quadro, sem que os alunos consigam copiar.

E, no que tange ao acompanhamento da equipe diretiva à noite, foi bem enfática ao observar que a anterior não tinha nenhuma consideração pela EJA (*A gente parecia uns cachorro dentro do colégio.*), entretanto, a atual gestão está bem presente e há presença e apropriação de todos os membros da equipe a respeito das situações da/na EJA (*Agora, sim, melhorô!*).

T. -50 anos:

Dona T. é uma senhora que se expressa muito bem e posicionou-se de forma muito clara quanto às informações solicitadas, assim, podendo ser, pelas várias leituras que diz fazer, fator corroborado pelo seu amplo vocabulário. Trabalha como doméstica em casas de família e desta forma também criou seus 4 filhos, exceto um deles que faleceu de forma trágica. Esta situação foi bem difícil de ser, por ela, administrada e, posteriormente, sua mãe, que residia também com T., ficou doente, e necessitou de cuidados. Todas estas questões levaram-na a desistir dos estudos por mais de uma vez, por não conseguir dar conta das aprendizagens escolares, com as várias responsabilidades que tinha (*Sempre sentindo a necessidade de voltá a estudá*). Apesar de tudo isso, atribui muita importância à escola, pois relatou que é fundamental ampliar os conhecimentos de mundo, socializar com várias pessoas, melhorar as condições de vida e ter um trabalho mais próspero, discurso este corroborado pela continuidade que pretende dar aos estudos, assim que se formar no ensino fundamental da EJA.

No que tange ainda à evasão, embora não tenha responsabilizado a escola por ter largado os estudos, quando questionada se caso a instituição tivesse a contatado e motivado a não desistir, ela confessou que provavelmente houvesse feito diferença e ela teria dado continuidade às aprendizagens escolares e já teria concluído o ensino fundamental (*Acho que podia ter ajudado, talvez não tivesse desistido.*). Claro que a instituição de ensino não tem obrigatoriedade legal de entrar em contato com pessoas maiores de idade para convencer a não evadirem, mas, implicitamente, compreende-se que se alguém do âmbito escolar a tivesse procurado para dialogar e a motivado ao retorno, sua história de escolaridade teria sido diferente.

Quanto as suas culturas: religião, músicas que aprecia, seus gostos literários e televisivos, seus interesses, sua vida no trabalho e suas intenção futuras, argumentou que os

professores, geralmente, não questionam tais temas e práticas, e, obviamente, não as associam ao currículo escolar (*Não, não, nunca me perguntaram.*).

Em se tratando da forma como as aulas são ministradas, disse que se restringe ao conteúdo ser escrito no quadro e a matéria explicada aos alunos e, quando há dúvida, repetem a explicação, sem problemas (*Geralmente, as professoras passam as coisas no quadro, a gente copia e elas explicam, se tem dúvida elas explicam de novo, até clareá tudo. Pouco se usa o livro...*). Sobre a avaliação disse basear-se basicamente em trabalhos e provas. Relatou que os demais recursos como livro didático é mais utilizado pela professora de Português e que os computadores foram usados uma vez para montagem de uma apresentação (um colega fez o trabalho com [por] ela), bem como, foi neste momento somente que os gostos musicais foram indagados e introduzidos na proposta pedagógica. Também observou sobre a contemplação da diversidade religiosa nas aulas de Ensino Religioso, destacando a relevância desta abordagem ampla e democrática a respeito das crenças.

Entretanto, no momento em que o trabalho com músicas foi feito, T. destacou que a professora deveria ter um cuidado pedagógico, pois não poderia ‘reforçar’ a utilização de músicas inadequadas ao ambiente escolar, precisando ter um crivo de uso e esclarecendo o que é apropriado, ou não, no trabalho educacional (*...a professora disse que eram os gosto deles...acho que ela poderia dizê pra usarem outra.*).

Ainda a respeito do uso das tecnologias, a colaboradora reconhece que seu conhecimento sobre elas é muito restrito e que espera que a escola ajude também neste aspecto e que, assim que aprender mais, pretende utilizá-la para ampliar seus conhecimentos com vídeos, reportagens... (*...eu quero a internet pra informações de coisas produtivas, para aprendizagem, que evolua...*). Inclui nas funções da escola, além da informática, a gama de possibilidades para saber sobre o mundo e a vida, atribuindo à escola uma responsabilidade enorme de ofertar muitos conhecimentos, portanto, precisando ir muito além dos conteúdos disponibilizados. Para tal, ela destaca que outros recursos didáticos deveriam ser explorados às aulas, como: vídeos, imagens... (*Ah, eu ia passá uns filme, uns documentário, assim. Porque as imagem ,as fala, as explicação facilita muito pra aprendê...*), bem como, até a disposição das classes na sala de aula é sempre igual, um aluno atrás do outro, em fileiras (*A gente senta sempre com uma classe atrás da outra.*).

Sobre a utilização dos espaços educacionais da escola, disse ser bem restrita, tendo como lembrança somente o uso do laboratório, já mencionado (*Olha, esse outros espaço a gente quase nunca usa.*). E, quanto à estrutura da instituição de ensino descreve que pode ser melhorada, pois há aberturas e pisos nas salas de aula que estão sem condições de uso e

salientou que a limpeza da escola, em geral, deixa a desejar (*A limpeza, né?! [...] Precisa de mais cuidado.*). Porém, elogiou a janta e disse usufruir, sempre, de tal refeição (*...a comida é boa, sempre janto aqui.*).

No que tange ao relacionamento com colegas e professores disse ser muito bom e que colabora com os mais jovens, que às vezes são indisciplinados (*Dos alunos que sentam no fundo...*), ofertando conselhos (*...eu vivo falando pra eles, dando o meu exemplo...*) de que é preciso ter responsabilidade e seriedade nos/com os estudos, pois depois sentirão falta e se arrependerão de não ter aproveitado as oportunidades. Falando detidamente sobre a falta de postura e envolvimento nos estudos por parte de alguns, correlacionou o lugar geográfico ocupado por eles na sala com suas atitudes, ou seja, permanecem nas classes que ficam ao fundo para fazerem bagunça e atrapalharem a aula (*...fica uma galera lá no fundo que atrapalha de vez em quando...*). Já ela e outros que têm responsabilidade com a aprendizagem sentam à frente para ouvirem melhor as explicações.

Neste aspecto T. relatou que, em geral, os professores tomam providências com alunos indisciplinados, tirando-os da sala, registrando as posturas em Atas e chamando responsáveis, caso menores de idade.

Quando pedido que ela comparasse a escola que frequentou na sua infância e a escola atual, só destacou o quanto eram restritos os conteúdos naquela época e o quanto, atualmente, há conhecimentos para aprender, tendo muita quantidade de conteúdos para estudar (*...bem menos coisa pra aprendê, passava menos matéria. Hoje tem muita matéria pra passá, é muita coisa pra gente sabê.*). Tal afirmação dela legitima muito o seu posicionamento a respeito da consciência de inacabamento quanto às aprendizagens, demonstrando uma abertura para novas propostas educativas, na escola e na vida (*E minha experiência positiva foi voltá pra escola, estou muito feliz!*). Ao encontro disto está sua declaração quanto ao gosto e importância de todas as disciplinas para construir conhecimentos, só destacando ter dificuldade, mas não desconsideração, com a Matemática, pois estuda, além da escola, sobre seus conteúdos para poder compreendê-la melhor.

S. –29 anos:

S. dedica-se à família, especialmente sua filhinha de 5 anos, e aos estudos, além de fazer o trabalho doméstico em casa. Divide, sempre que precisa, o cuidado da filha com o esposo, principalmente para estudar, deixando implícito que tem seu apoio para seguir em frente com a escolaridade (*...aí meu marido cuida!*). Sobre isso, quando ele não pode ficar com a menina por compromissos de trabalho, ela destacou que a leva para escola, assim,

evidencia-se que a instituição demonstra compreensão ao aceitar que a filha a acompanhe e motiva S. a frequentar as aulas.

Esta flexibilidade da escola, vai de encontro a um dos motivos pelos quais S. evadiu da escola, pois ao ser mãe abdicou dos estudos, além de outro momento em que esteve doente e deixou de ir à escola. Nesta situação, também teve colaboração de uma professora para que ela não desistisse, pois pela condição de mobilidade e dor que S. passava a docente conseguiu acessórios adequados para ajudá-la a minimizar, consideravelmente, a dor, podendo frequentar efetivamente a EJA (*A professora [...] me deu um tênis com palmilha apropriada.*).

Porém, para acessar a escola ela disse ir a pé e que o trajeto tem estado perigoso devido à violência provida, também, das drogas, assim, observou que sente certa insegurança no referido deslocamento, especialmente quando está com a filha (*Mas, ontem nós passemos por um grupinho, assim, ele tinha uns guri com droga, essa coisa.*).

Em quase todo seu relato ela atribui muita preocupação com a criança (*...cuidá de criança não é fácil...*), inclusive relatou que seu ciclo social restringe-se à família e à escola, não frequentando outros ambientes e que muitas de seus hábitos musicais e televisivos são influenciados pelas escolhas da filha, os quais também são adequados à idade desta. Porém, nas leituras, que disse praticar com frequência, ela adere à literatura fantástica condizente a uma série de televisão que assistia e obras científicas sobre plantas e terapias florais, por influência das aulas de Ciências que teve na escola e que fomentou a autonomia e a curiosidade na busca de conhecimentos extraescolares (*Aí eu comecei a me interessar por isso.*).

Entretanto, no cotidiano de sala de aula, disse que as práticas escolares dos professores baseiam-se em escrever no quadro e, em geral, pouco explicam a matéria e que ela tem muita necessidade em ouvir explicações (*...a gente puxa pra vê se explica a matéria, mas não!*) para melhor compreender os conteúdos e que isso é um grande complicador, até pelo fato da avaliação resumir-se a prova (*Prova, prova...*) e fica difícil sem apropriação da matéria. Também, relatou que há pouco esclarecimento sobre o que os professores querem nas tarefas, deixando dúvidas e induzindo ao erro.

Quanto a isso, ressaltou que uma professora, que não está mais na escola, usava recursos diferentes como vídeos e conversava bastante sobre os conteúdos, incluindo o mundo do trabalho (o que não falam mais agora), e abrindo espaços para discussão entre os pares, prática que elogiou muito por entender que aprendia bastante assim (*Antes a gente conversava, debatia [...] Era boa a aula.*). Além do que, os professores também não sabem,

pois nunca questionaram, sobre seus interesses e suas culturas, muito menos usam tais realidades em sala de aula. Por fim, quanto à demonstração de falta de interesse de uma professora, confessou que ela escrevia a matéria no quadro e ia mexer no celular, sendo que é proibido a utilização de telefone móvel em sala de aula, criticando-a muito pela falta de profissionalismo e exemplo aos alunos (*Ela passava matéria no quadro e ia mexer no celular e pra nós era proibido.*).

Ainda sobre questões didáticas, demonstrou muito discernimento quanto à importância de propostas pedagógicas variadas destacando que uns alunos aprendem lendo, outros escrevendo, outros escutando, outros vendo... e que isso deveria ser contemplado pelos professores (*Tem gente que entende lendo, tem gente que entende escrevendo, tem gente que sente ouvindo, eu entendo ouvindo...*). Inclusive, para melhorar as aulas sugere que haja passeios pedagógicos seguidamente (*Ah, eu levaria eles mais pra fora da aula.*), pois vendo e experienciando os temas abordados é muito mais interessante e fácil aprender (prática que tinha muito nas suas aulas quando era criança e disse que não há na EJA).

Apesar disso, elencou todas as disciplinas como suas preferidas, só fazendo menção que está deixando de ter interesse por algumas devido à falta de explicações de algumas docentes (*...eu tava pegando nojo das matérias que eu mais gosto.*). Sobre a relação com professores, acabou fazendo correlação de sua empatia, ou não, ao (des)gosto pela disciplina, ou seja, professora que tem afinidade, automaticamente, acaba por gostar da matéria e vice-versa. Já a socialização com colegas disse não ter problemas e por ser uma das mais ‘velhas’ da turma acaba por aconselhar muitos jovens que são indisciplinados e desinteressados pelos estudos (*...acho que tem uns que são muito maleducado!*), visando despertar neles a importância da escolaridade (*Então, eu pego e puxo das orelha.*).

Quanto à indisciplina destacou que a turma diminuiu bastante, do início do ano até agora, e que vários que não frequentam mais, são justamente os que não tinham posturas adequadas em sala de aula.

Quanto à estrutura física da escola, salientou que é preciso reparos, especialmente, dos ventiladores, os quais estão muito velhos e quase caindo (*...parece que vai cair.*). Quanto aos demais espaços disse que estão razoáveis, mas pouco frequenta tais lugares (*Antes não, [...] agora tá melhorando. Usamos mais...*), exceto o refeitório no qual quase sempre janta (*...no refeitório, a comida é boa.*), mas que nesta nova gestão os outros ambientes estão começando a ser utilizados. Sobre a nova direção, demonstrou muito apoio e satisfação com a equipe, tendo muitas expectativas boas quanto à atual administração escolar (*...agora o*

diretor disse que vai nos incluir), destacando que poderá ter até passeio pedagógico internacional da escola, que incluirá aluno da EJA.

4.3. Destaque aos aspectos mais relevantes, sobre os relatos autobiográficos educativos dos alunos, do tema tratado nesta tese

Abaixo, alguns excertos que representam os exemplos que vão ao encontro dos indicadores explicitados³⁴:

TABELA 7: Razões contextuais para evasão		
INDICADORES EXPLICITADOS	INCIDÊNCIA	EXEMPLOS (trechos dos discursos dos participantes):
Distância da escola, aulas noturnas e violência no entorno da escola	2 - 2 alunos (sendo 1 ex-aluna que ainda não retornou aos estudos) apontaram problemas de deslocamento à escola e de violência, os 8 restantes não expuseram tais fatores como um empecilho à frequência -	I.: “Moro muito retirado, né? Esse que é o problema, né?!” “...por causa do horário, né?! Não tem como ir... a gente não pode mais deixá as casa sozinha.” “...tenho que pegar o ônibus das 10 (22h), não é problema chegá tarde em casa, o problema é pegá o ônibus lá. Os assalto são um problema, como assaltam gente ali na frente (da escola). Os professor mesmo avisaram a gente.. os celular, essas coisa.”
Certeza da reprovação	1 - somente 1 caso, os demais não associaram a falta de êxito na escola com sua incapacidade em continuar os estudos -	R.: “...eu sabia que se eu continuasse eu ia rodá, então é só perda de tempo, aí eu parei...se não adianta mais, pra quê vim?! [...] tô a dois anos no colégio já, eu comecei, daí eu rodei na primeira, daí depois eu fui também, aí eu desisti, achei muito barbada, daí eu desisti, daí eu rodei.”
Não quis descrever o motivo	1 - a negação da resposta foi única, os outros expuseram os motivos -	Ta.: “...foi por motivos pessoais. [...] Prefiro não comentá!”
Gravidez precoce e não planejada e/ou sem apoio de um parceiro/companheiro para ajudar no cuidado	4 - 4 atrelaram a evasão à gravidez e aos cuidados com os filhos, os demais não -	Pa.: “...aí descobri que tava grávida e desisti, ficava ruim andá de moto.” G.: “Eu engravidei [...] eu tenho só 16 anos, sô mãe solteira.” S.: “...foi porque não tinha com quem minha filha ficasse.”
Escola não tentou nenhum tipo de resgate da frequência	1 - 1 participante evidenciou a falta de interesse da escola para saber o motivo de sua evasão, quanto aos outros não evidenciaram tal entendimento -	P.: “O adulto é mais difícil, porque ele não tem essa coisa, ele não é obrigado ...sim, se tivesse uma motivação da escola, se fosse [...] se a escola fizesse um trabalho de porta em porta, tipo assim, pra resgatá as pessoa, eu acho que é importante isso aí, só que não teve na escola, não existe em lugar nenhum isso daí [...] não tem motivação, não tem um projeto [...] não existe isso aí, seria bom se tivesse.”
Problema de	2	W.: “...por eu desacatá uma professora, tipo, eu

³⁴ Conforme já destacado são 10 participantes na pesquisa, mas em cada subtema evidenciamos a participação do(s) que trata(m) o tópico de forma desenvolvida e de maneira colaborativa, por isso há incidências menores ou maiores de contribuintes em cada indicador.

relacionamento com professores e/ou colegas	- 2 alunos evidenciaram problemas na socialização, diferente dos outros 8 -	estava certo, mas decidiram que eu deveria sair da escola, eu decidi na verdade que eu não queira mais ficar, e aí eu saí.” G.: “...todo mundo fazia bullying comigo.”
Falta de interesse/motivação	1 - 1 participante admitiu que seu desinteresse causou a evasão -	P.: “...foi falta de interesse mesmo, motivação, falta de motivação, a palavra correta pra isso.”

FONTE: elaboração própria.

Quanto aos motivos explícitos da evasão, os participantes elencaram alguns pontos que são mais fáceis, até aos próprios participantes, identificar como razões para terem desistido dos estudos.

O primeiro citado, a distância da escola, foi evidenciado por duas pessoas (*Moro muito retirado, né?! –I. ...mudei de cidade e vim estudar era muito gasto. –A.*), e teve muita influência na decisão, já que somente esta última pessoa retornou aos estudos, após voltar a morar relativamente próximo à escola. No que tange à violência no entorno da escola (*os assalto são um problema, como assaltam gente ali na frente. –I.*) e, indiretamente, também citou a insegurança no bairro onde mora, pois descreveu que tem receio em deixar sua casa sozinha e ser roubada (*...a gente não pode mais deixar a casa sozinha. –I.*), evidenciando a ausência de segurança pública, especialmente no turno da noite nos referidos locais.

O segundo indicador tem apenas uma colaboração, mas é muito preocupante por retratar o discurso de fracasso escolar pelo próprio aluno, ao destacar que, por inúmeras vezes, começou e desistiu dos estudos na EJA (*...se eu continuasse eu ia rodá [...] é só perda de tempo, aí eu parei [...] se não adiante mais, pra quê vim? [...] eu comecei, daí eu rodei [...] daí depois eu fui também, aí eu desisti [...] daí eu desisti, daí eu rodei. –R.*).

Nos chamou bastante atenção uma colaboradora que não quis apontar a(s) razão(ões) de sua evasão (*...foi por motivos pessoais [...] Prefiro não respondê! –Ta.*), apesar das insistências respeitadas. Assim, não reiteramos mais a pergunta, com receio que ela não contribuísse mais conosco.

Outro indicador, o qual foi bastante mencionado (4 incidências), foi a maternidade precoce, não planejada e sem colaboração paterna, como se o papel social de cuidar fosse uma responsabilidade somente feminina (*Aí descobri que tava grávida e desisti... –Pa. Eu engravidei, sô mãe solteira! –G. ...fui mãe solteira, né? –T. ...foi porque não tinha com quem minha filha ficasse. –S.*). Isso denuncia o quanto há falta de consciência/cuidado quanto ao exercício da sexualidade e muita irresponsabilidade dos jovens ‘pais’.

Uma razão destacada por um pesquisado foi a indiferença da escola com a sua desistência dos estudos, por não ter buscado motivá-lo ao retorno (*...se tivesse uma motivação*

da escola, se fosse atrás pra sabê. –P.), sendo que destacou que, provavelmente, não teria abandonado, a EJA antes, se houvesse um diálogo demonstrando interesse com a sua escolaridade.

Mais um indicador, que dois participantes trouxeram, foi o problema de relacionamento social com professores e colegas (*..por eu desacatá uma professora [...] decidiram que eu deveria saí da escola. –W. ...todo mundo fazia bullying comigo. –G.*), o qual expõe a dificuldade que, muitas vezes, os docentes e gestores têm em mediar conflitos e o quanto isso pode atrapalhar o trabalho pedagógico, levando até à evasão.

E, por fim, o mesmo senhor que destacou a desconsideração da escola em tentar resgatá-lo à escolaridade, disse que não teve motivação, interesse em continuar (*...foi falta de interesse mesmo, motivação. – P.*), sugerindo, em certo momento, que a motivação é um processo extrínseco, a qual precisa ser transferida de fora para dentro e, se contradizendo, ao dizer que seria intrínseca, de dentro para fora.

TABELA 8: Razões mais pessoais para evasão

POSSÍVEIS INDICADORES -IMPLÍCITOS-	INCIDÊNCIA	EXEMPLOS (trechos dos discursos dos participantes):
Inadequação ao trabalho pedagógico proposto	3 - em 3 casos houve relatos bem negativos sobre as disciplinas serem desinteressantes aos alunos, com argumento, também, de que as metodologias eram ruins, fator que pode ter sido determinante à evasão -	I.: “Só a única coisa que eu digo assim, que eu acho errado é que ela (professora) começou a ensinar... e, ela ensinava coisa da 4ª série pra gente. A outra começou a ensinar coisa da 1ª já direto pra gente, era onde a gente tava pegando. Era mais difícil pra aprender, né?! Que a gente tá iniciando, era mais difícil, né?! Nem meu neto que tá na 3ª série fazia coisa da 4ª série, tinha que ser coisa do 1º, né?! Isso complicou mais pra gente, tanto pra mim quanto pros outros lá...” Ta.: “...eu não gosto de nenhuma na verdade (disciplina), nenhuma [...] Tens umas parte bem chata[...] Não, não sei, sabe?! Parece que são difícil de entrá na cabeça. Eu tento, tento, mas não gosto. Matemática, tenho pavor de Matemática.”
Problemas de socialização/preconceito	1 - somente um relato fez menção ao preconceito de gênero, podendo ser atribuído à evasão, sendo uma descrição muito ruim de experiência trazida pelo participante. Em contrapartida, os demais 9 alunos não discursaram sobre casos de racismo ou de homofobia, por exemplo -	W.: “...muito chateado eu ficava quando tinha, tipo, alunos... eu sofri bastante, era muito agredido pelos alunos mais velhos, agrediam, xingavam a gente com palavras, e agrediam também fisicamente e, tipo, nenhuma pessoa gosta entendeu?! A pior experiência negativa que eu tive na escola. [...] Mas não era 100%, acho que assim, 20%, 30%[...] Tanto pela minha opção sexual, pelo meu gênero, entendeu?! Já é mais difícil, entendeu?! As pessoas agridem mais, não respeitam, tanto com palavras quanto fisicamente, mas com palavras acho que é até pior, mais forte que fisicamente.”
Incapacidade em aprender/autoestima baixa	1 - 1 caso em que o participante se	R.: “Eu que sô burro! [...] É que, tipo, é difícil de eu pegá, assim sabe?! Eu tenho (dificuldade).”

	culpabilizou pelo fracasso -	
--	---------------------------------	--

FONTE: elaboração própria.

O primeiro fator que apontamos como provável razão dos três participantes desistirem dos estudos é inadequação ao trabalho pedagógico, ora dizendo que o ensino estava muito além do seu nível de conhecimento, ora outra relatando que nenhuma matéria é agradável de estudar e ora outro descrevendo que a professora não tinha perfil docente, não tinha paciência e não demonstrava interesse na aprendizagem dos alunos (*...ela ensinava coisa da 4ª série pra gente [...] era mais difícil pra aprendê, né?! Que a gente tá iniciando, era mais difícil, né?! –I. Tem umas parte bem chata [...] eu tento, tento, mas não gosto! –Ta. ...o professor ele tem que tê, ele tem que tê paciência, além de tê visão, tem que sabê levá, tem que sabe conduzí... –P.*).

A segunda questão trazida, que pode ter contribuído à desistência deste aluno dos estudos, foi o preconceito que diz ter sofrido (*...era muito agredido pelos alunos mais velhos... –W.*), desde a sua infância, por ser homossexual e que a escola, apesar de tentar resolver as situações, não foi eficiente para terminar com tais atitudes.

E, concluindo estes indicadores, um aluno descreve que se considera incapaz de aprender (*Eu que sô burro! É que, tipo, é difícil eu pegá, assim, sabe? –R.*), demonstrando uma baixa autoestima, a qual parece refletir no processo de ensino/aprendizagem.

TABELA 9: Estrutura escolar: física, organizacional e de recursos didáticos

INDICADORES	INCIDÊNCIA	EXEMPLOS (trechos dos discursos dos participantes):
Melhorias apontadas na estrutura física e destaque ao que precisa de reparos/cuidados	5 - houve 4 participantes destacando aspectos ruins e 1 relato com apontamento positivo -	I.: “...tava chovendo ali, na entrada da sala de aula, mas depois acho que consertaram... na beirada da porta, caía do forro, depois reformaram.” Ta.: “Bom, a estrutura tá tudo bem, sabe?” Pa.: “Os bebedor não funcionam. [...]” Te.: “Uns reparo... no pátio, no ginásio. [...] Também a limpeza, né?! A gente é mulher e cuida de limpeza e aqui os banheiro, o refeitório, os corredores... precisam de mais cuidado.
Sobre as salas de aula	7 - 4 discursos evidenciaram aspectos ruins, já outros 3 expuseram boas condições -	R.: “Tá boa, tá bem iluminado (sala de aula). Tá até bem boa, até, bem melhor que antes. [...] E na sala, a única coisa que tenho prá reclamá é o ventilador, só que não tem muito, é muito antigo já, né?! Tá muito quente, daí a gente fica estudando ali e sua e tal, e o ventilador ligado é só um gasto, né?! Por causa que não dá vento nenhum.” Pa.: “As salas de aula tá ruim, no caso, porque acho

		que as tomadas não funcionam, e as parede tudo descascando, não tá pintadinho. As salas de aula é bem diferente que o resto...”
Alimentação escolar	9 - 8 declarações favoráveis, em detrimento de 1, a qual cita falta de tempero. 1 participante disse não frequentar o refeitório -	I.: “...bem limpinho, comida boa! A gente comia pra depois subi.” R.: “Sempre janto, ela é boa, mas não vem assim com sal, tipo às vez a gente tem que trazê Sazon de casa e aí te que botá de canto, né?!” Te.: “A comida é boa, sempre janto aqui...” S.: “No refeitório a comida é boa.”
Recursos/materiais didáticos	10 - 9 participantes decreveram, negativamente, que há pouco ou nenhum uso de recursos diversificados, tendo somente uma defesa de que todos são utilizados, avaliando positivamente -	A.: “A biblioteca, a biblioteca é uma coisa que ajuda bastante, por exemplo, o pessoal que não tem...[...] ele vêm na biblioteca, pega um livro emprestado, ficam com o livro, isso eu vejo. [...] O auditório, que é lá embaixo, o ginásio, o pátio, o laboratório... o refeitório, também, às vezes, porque quando a gente precisa ter uma coisa de Ciências, precisa utilizar alguma coisa da cozinha, a gente usa.” P.: “A biblioteca eu não fui ainda (sequer percebeu que estávamos nela). [...] Não fui lá ainda (ginásio), também não fui ainda (laboratório de informática). Talvez ela use e depois passe pra nós, mas não assim (recursos didáticos diferentes).” W.: “...tem alguns, algumas parte que a gente precisa usá, entendeu... acho que falta ainda, [...] tipo a quadra. [...] A gente tem que usufruí mais do que tá dentro da escola, que é pra gente usá, entendeu? A gente usa, não é bastante, mas a gente usa (laboratório de informática). A biblioteca, eu nunca usei a biblioteca, só pra... com dicionário, pra vim pesquisa algo no dicionário. E é onde as professora levam a gente, só. Assisti filme, por enquanto na EJA, eu nunca assisti. Só palestra, essas coisa assim, sabe?! [...] Eu queria bastante que tivesse uniforme à noite, porque seria bem legal, né?! Então, porque o dia tem e a noite não pode tê?!” G.: “...mostrou um vídeo sobre o Brasil, como foi criado...(utilização de recursos midáticos). Sim, de vez em quando (uso do laboratório de informática). Sim (uso da quadra). Nunca fui ali (ginásio).” Ta.: “...às vez a gente precisa mais de material, ah, às vez passa um vídeo, sabe?! Interagi mais. É, uma aula diferente, não sempre a mesma coisa, só o que eu acho, só. Sei, nunca usemo (sobre uso do laboratório). Não, não (utilização de livros didáticos). Mas a gente leva na biblioteca, a gente vai mais às vez pelo dicionário com palavras...”
Organização do tempo das aulas	3 - houve 3 avaliações ruins sobre o aproveitamento do tempo em efetivo trabalho pedagógico, sendo que os demais não registraram nada quanto a isso -	A.: “Já tinha terminado a aula, tinha uns 10 minutinhos disponível ali...[...] Bom, na entrada que é mais complicado de... a gente perde muito tempo nos primeiros 15, 20 minutos da aula, olha o que a gente tá perdendo...” R.: “Tem a primeira aula, aí na segunda a gente desce e janta, aí a gente já entra na metade da segunda aula, já, daí a gente fica bem pouquinho tempo e já bate.” G.: “Alguns ficam no telefone, alguns conversando, outros na rua, poucos copiando e assim vai...”

FONTE: elaboração própria.

Quanto à estrutura escolar, o primeiro indicador explicitado aponta para quatro incidências que falam das condições físicas da instituição de ensino de forma geral, sendo que uma destacou a boa condição de tudo (*Bom, a estrutura tá tudo bem, sabe? –Ta.*), todavia outros quatro salientaram a necessidade de melhorias (*...tava chovendo ali, na entrada da sala de aula... –I. Os bebedor não funcionam... –Pa. Uns reparo no pátio, no ginásio. Também a limpeza, né?! [...] precisam de mais cuidado. –T. ...o ginásio que a gente joga, tem muito parquet caindo, é perigoso alguém caí, se cortá. –R.*), mas uma delas mencionou que houve preocupação da gestão em consertar (*...mas depois acho que consertaram [...] depois reformaram. –I.*).

Já sobre as salas de aula, sete alunos contribuíram com opiniões, três descrevendo aspectos positivos (*Tá boa, tá bem iluminada... –R. A sala de aula, pra mim, tudo certo! –W. ...a sala de aula, o ventilador, funciona normal... –Ta.*), entretanto cinco discursaram negativamente (*...as tomadas não funcionam, e as parede tudo descascando. –Pa. ...as parede, os quadro, os ventilador [...] Eu acho fraca [iluminação] –P. Eu acho que poderia muda um pouco a sala de aula, o quadro! –G. Uns preparo na sala de aula, as janela, os piso... –T. ...é o ventilador, só que não tem muito, é muito antigo já, né?! Tá muito quente... –R.*).

No que tange à alimentação escolar, uma colaboradora declarou que não entra no refeitório (*No refeitório eu não entro não, não entro ali. –Pa.*), contudo outros oito participantes disseram jantar na escola e que a refeição é muito boa (*...comida boa! –I. ...ela é boa... –R. ...é boa a comida. –P. Si, sim... –T. ...a comida é boa. –S.*), tendo somente uma observação em relação ao tempero (*...mas, não vem assim com sal... –R.*), evidenciando que há muita dedicação no preparo dos alimentos.

Em se tratando da colaboração relativa aos recursos/materiais didáticos sete pessoas pontuaram que não há utilização diversificada de espaços pedagógicos, como laboratório, sala de multimeios, biblioteca, ginásio, quadra poliesportiva, entre outros (*No tempo que eu tive não... –I. Não... –Pa. Não fui ainda [...] também não fui ainda. –P. Acho que falta [...] a gente tem que usufruí mais do que tá dentro da escola, que é pra gente usá, entendeu? –W. ...a gente não usa... –S. ...nunca usemo, não, não. –Ta.*). Mas uma aluna ressaltou que vários ambientes escolares são utilizados, contradizendo o discurso dos demais (*Sim, de vez em quando [...] sim. –G.*). E dois participantes disseram que em parte há tais usos (*...às vezes... –A. ...a gente vinha às vez... –R.*). Assim, a preponderância dos discursos sobre a não utilização e, em segundo lugar, a pouca utilização é um fator preocupante, pois sugere uma rotina de

aulas mais tradicional e pouco empenho dos professores em propiciar metodologias diversas e inovadoras.

E, como último indicador desta abordagem, aparece uma crítica relevante feita por três contribuintes da pesquisa, que salientam a falta de otimização do tempo escolar voltado à aprendizagem efetiva e cooperação/concentração dos alunos nas propostas, havendo muito desperdício na organização da espaço temporal de algumas aulas (*Já tinha terminado a aula, tinha uns 10 minutinhos disponível ali...[...] Bom, na entrada que é mais complicado de... a gente perde muito tempo nos primeiros 15, 20 minutos da aula, olha o que a gente tá perdendo... –A. Tem a primeira aula, aí na segunda a gente desce e janta, aí a gente já entra na metade da segunda aula, já, daí a gente fica bem pouquinho tempo e já bate. –R. Alguns ficam no telefone, alguns conversando, outros na rua, poucos copiando e assim vai...-G.*). Estes são relatos preocupantes quando se pensa que na EJA já há uma oferta condensada do tempo, sendo um ano letivo em um semestre, bem como a carga horária diária são de três horas/relogio (no ensino regular são quatro). Dessa forma, é complicado admitir que sobre tempo nas aulas e sejam tomados os períodos delas para outras atividades.

TABELA 10: Cultura escolar e currículo		
INDICADORES	INCIDÊNCIA	EXEMPLOS (trechos dos discursos dos participantes):
Currículo e contribuição (ou não) dos alunos	9 - ocorreu uma ênfase negativa sobre o não diálogo ou pouco diálogo na construção do currículo, tendo 8 discursos confirmando. 1 participante disse que havia bastante e 1 não opinou -	I.: “Não (se professores perguntavam e/ou abordavam sobre assuntos da atualidade). Não (se perguntavam a respeito de assuntos que gostariam de aprender). Não, não chegou a falar sobre isso daí (mundo do trabalho). Não (sobre abordar temas de diversidade religiosa).” Ta.: “Mas em questão de profissão, ou sabe assim se tu...ou sabe que tu qué na vida, alguma coisa... nunca perguntaram... nunca. [...] Olha é difícil, é bem difícil, não, da atualidade não, é difícil, praticamente nunca fazem (abordagem de temas atuais).” Pa.: “Não, não (se algum professor já fez a pergunta sobre o que gostariam de aprender).” G.: “Eles tão mais focado no conteúdo deles, deixando um pouco de lado os de fora (sobre tratar assuntos da atualidade em aula). Não (se os professores sabem do trabalho que exercia).” T.: “Tô tendo agora na escola, que abrange vários tipos de religiões. Não, não, nunca me perguntaram, mas a gente conversa bastante com as professoras sobre os conteúdos (sobre os docentes perguntarem sobre suas vidas e seus interesses). Não trabalham, não sabem (se os professores abordam o mundo do trabalho e se já questionaram a respeito do seu ofício). A professora de Educação Física é que pediu pra gente fazê uma apresentação no computador e cada um escolhê sua música preferida, mas a qualidade das música, aí, muito ruim, mas a professora disse que eram os gostos deles...acho que

		ela poderia dizer pra usarem outra (descreve que são raros os momentos de utilização das culturas dos alunos em sala de aula e critica a falta de orientação da professora para seleção). W.: "...raramente, às vezes, perguntam sobre o dia a dia da gente."
Grande acesso ao celular e seu relativo domínio (que poderia ser utilizado pedagogicamente)	8 - 8 participantes discursaram sobre o grande uso que fazem do celular, entre eles uma aluna disse dominar muito pouco, mas que a escola poderia contribuir para seu uso, favorecendo a construção de conhecimentos escolares, sendo negativa a falta de aproveitamento deste recurso -	I.: "Celular sim, sim, até agora já peguei tudo que tinha que pegá, como diz o outro, né?! Claro, que tem muita coisa, sobre lê assim já não dá, né?! Mas, muita coisa eu sei..." R.: "Uso bastante facebook e whatsapp..." P.: Usava muito celular, no caso, né?! Eu usava bastante, agora tô sem... entrá no face, essas coisa, usava bastante." G.: "Sim, whatsapp, mais whatsapp." T.: "Vô sê sincera com você, vim prá escola pra conseguí aprendê a usá o computador, e nem esses celular aí... nada, nada, nada... só pra ligá e recebê. [...] Mas eu quero tê um celular desses pra vê as aula que têm, pra mim aprendê mais coisa..." S.: "Meu marido me deu, então agora eu não desgrudo mais, não. Uso muito whats e face uso também, mas whats uso mais..."
Considerações sobre cursos profissionalizantes atrelados/concomitantes ao currículo escolar	6 - Todos os 6 que falaram com profundidade sobre tal subtema e destacaram, positivamente, sua importância às vidas dos alunos -	I.: "Na área de costureira, né?!" A.: "Sim, informática, comunicação, alguma coisa assim. É, esse curso assim de informática, tem numas escola, assim, que oferece esses curso de manicure, pedicure e cabeleireiro, essas coisa, esses curso que o pessoal tá tendo oportunidade de cursar em outros lugares." W.: "Eu acredito que sim, sim... administração de emprego, de trabalho, não sei, mas acredito que teria que tê sim. Seria bem legal..." G.: "Curso técnico, proque aí taria dando oportunidade pros alunos daqui ficam 'rateando' durante o dia, ficarem focado num objetivo. Seria mais uma ajuda, né?!"

FONTE: elaboração própria.

Neste tema evidenciado, somente uma aluna das pesquisadas não opinou, sendo que, quanto ao primeiro indicador, o qual trata se o currículo é construído, ou não, com a contribuição dos alunos, seus interesses e suas realidades, nove corroboraram. Quatro destacaram que não há nenhuma tentativa de diálogo para cooptar informações que possam contribuir no currículo escolar (*Não. [...] Não [...] –I. ..nunca perguntam, nunca.[...] não, da atualidade não. –Ta. Não, não... –Pa. Eles tão mais focado nos conteúdo deles, deixando um pouco de lado s de fora. –G.*). Outros quatro disseram que, mesmo eventualmente, ocorre tal questionamento, destacando a contradição, pois alguns afirmaram inicialmente que não, porém, depois disseram que sim (*Não, não traz nunca... às vez tem, no fim da aula a gente debate tudo, entendeu? –R. Não trabalham, não sabem [...] A professora de Educação Física é que pediu pra gente fazê uma apresentação no computador e cada um colocou sua música*

preferida... –T. Ah, depois a gente conversa, a gente tá em aula! [fala de uma professora] [...] a gente conversa sobre esses assunto em aula... –A. Raramente, pergunta sobre o dia a dia da gente. –W.). E, finalizando este tópico, um pesquisado afirmou que houve um momento em que se questionou assuntos que os alunos gostariam de discutir e aprender, sendo ele das totalidades iniciais (...teve um assunto ao respeito disso aí [profissões] [...] já, já se falô a respeito disso... –P.). Assim, fica claro que nas totalidades finais somente metade relatou que, pontualmente, existem interlocuções sobre as vivências dos alunos, o que não implica uso efetivo delas no currículo, mas já é um passo pedagógico relevante.

Outra abordagem importante que muitos evidenciaram foi o uso do celular, dentro e fora da escola, havendo, pela maioria, um certo domínio e encantamento com sua utilização, inclusive pela senhora que não voltou aos estudos, apesar de não estar alfabetizada (*Celular, sim, sim, até agora já peguei tudo que tinha que pegá, como diz o outro, né? –I. Uso bastante facebook e watsapp... –R. ...mais é pra entrá no face... –Ta. ...celular, as redes sociais. –Pa. ...entrá no face, essas coisa, usava bastante. –P. ...eu não desgrudo mais não. Uso muito watts e face... –S.*). Merece destaque a colaboração de uma aluna, que sugeriu à escola um trabalho de uso da referida tecnologia em prol da facilitação da busca por mais conhecimentos, admitindo que pouquíssimo sabe utilizar o celular (*Vô sê sincera com você, vim pra escola pra começa a aprendê [...] esses celular aí, nada, nada, nada... só pra ligá e recebê [...] Mas eu quero tê um celular desses pra vê as aula que têm, pra mim aprendê mais coisa... –T.*).

E, o último indicar desta problemática imerge nas considerações sobre cursos profissionalizantes fazerem parte do currículo escolar, sendo que seis proferiram grande interesse em, paralelamente ao trabalho pedagógico da escola, iniciarem uma preparação ao mundo do trabalho (*Na área de costureira, né?! –I. Sim, informática, comunicação, alguma coisa assim [...] esses curso de manicure, pedicure e cabeleireiro... –A. Se fosse possível, de mecânica, de eletrônica... –R. ...é elétrica, né?! Predial ,que eu gosto, eu amo... –P. ...sim, sim, administração de emprego, de trabalho... –W. Curso técnico... –G.*).

TABELA 11: Cultura escolar e relações sociais		
INDICADORES	INCIDÊNCIA	EXEMPLOS (trechos dos discursos dos participantes):
Vínculo e/ou diálogo (ou não) entre alunos e demais membros da escola (professores e equipe diretiva)	8 - 7 discursos apontaram para o relacionamento positivo entre alunos, docentes e equipe diretiva, tendo somente 1 relato negativo –	I.: “...a professora muito carinhosa com a gente, né?! [...] Às vezes tinham uns que sentava bem lá no fundo, né? A professora chamava mais pra frente. [...] Não (quando questionada se a escola já tinha ligado para saber o motivo da evasão) [...] Ela (coordenadora) fez reunião, né?! (para decidir sobre o horário da janta).”

		<p>A.: “Tem uma professora, que eu não sou muito apegada e nem da matéria dela também, se pudessem, né?!”</p> <p>R.: “É bom, a gente se entende bem. Tem, às vez tem, no fim da aula a gente debate tudo, eles conversam, eles escutam. É nem todos, os outro ficam quieto. [...] É tipo, os professor conversa muito com nós, pra nós focá no futuro e tal, isso daí. É que eu não sei quem é os professor do dia, da noite, mas eu acho que vem, eu acho, não sei também (sequer sabia quem era o(a) diretor(a)) Sim, sim, sempre, ela é sempre (coordenadora da EJA) e gosta de conversa com os aluno [...] ela gosta do serviço dela, sabe?!.”</p> <p>Pa.: “Eu me dô bem com todos, eu gosto de todos.”</p> <p>P.: “Eu pelo menos tô satisfeito com essa professora aí, né?! Ela é muito atenciosa, ensina direito, tem paciência, que eu acho que tem que tê paciência com nós. [...] Mas tem espaço, ela dá esse espaço, esse espaço é muito importante (sobre possibilidades de diálogos). [...] Não, não, eu conheço só essa que tá concorrendo agora, né?! Conheço agora porque ela tá concorrendo, né?! Veio aqui por causa da eleição, aí ela aparece (sobre conhecer o(a) diretor(a)).”</p> <p>G.: “Foi aqui, os professor me receberam com maior amor e carinho, nunca vi na vida... todo mundo chegô me dando beijo, abraço.. falando comigo. Isso que me marcô mais, também. [...] A gente parecia uns cachorro dentro do colégio (na outra gestão). Agora com o G. não... ele faz com que os outros professor da direção sejam mais prestativo. Agora sim, melhorô... (a respeito do acompanhamento da direção)”</p>
<p>(In)disciplina dos alunos e cumprimento das regras</p>	<p>10</p> <p>- todos contribuintes disseram que a indisciplina é um fator muito negativo e atrapalha o bom andamento das aulas -</p>	<p>A.: “É, o que me incomoda são os alunos (indisciplinados), porque tem que partí deles a mudança, mas eles não mudam, mas a equipe diretiva podia ajudar, transferindo eles pra outro lugar. Isso daí que fica chato...”</p> <p>Ta.: “Os colega tão ali, tão ali...porque não querem, não querem, não têm... tu vê aquela sala ali, mas poucos se interessam. [...] Ficam mais de brincadeira, ficam mais... tem gente de mais idade ali, entendeu, que tão sempre prestando atenção e coisa, mas sempre tem os do fundão, que eu quero dizê, eles não têm muito essa coisa de estuda, vem mais pra brincá. Ou tu vai copiá, tem alguém sentado, ou o professor vai explicá, tem um gritando, rindo... eu já não entendo mais nada...”</p> <p>P.: “Teve um adolescente, até porque é um choque de, de idade, no caso tem um rapazinho com 15 anos e ele teve um probleminha lá com droga, lá, e ele tá se recuperando. [...] tá brincando, passa um colega, assobia, grita aqui, grita ali, entendesse?! Daí tem que prestá atenção e atrapalha...”</p> <p>W.: “Sempre tem (comportamento inadequado), acaba um ou outro se estressando, entendeu?”</p> <p>T.: “Dos alunos que sentam no fundo (indisciplina).”</p> <p>S.: “Tem muito aluno que são muito mal-educado [...] tem uns muito mal-educado, tem que tê paciência. [...] ...ela (professora) passava matéria no</p>

		quadro e ia mexê no celular e nós era proibido, é regra.”
Mediação de conflitos e disposição física dos alunos na sala	8 - todos os 8 participantes descreveram tal situação como criticamente negativa, já que há poucas ou nenhuma tentativa de resolução dos problemas -	I.: “Tinha uns que ela (professora) tinha que ralhá, que nem criança. Eles paravam...Tinha que... pra quê, é adulto, né?!” R.: “...eles (professores) já tiram da aula, pra cá, mandam chamá pai e mãe, se for bem, muito grave, né?! Ou se for menor, também, mandam chama pai e mãe. Se for maior já largam, já, do colégio, dão a primeira chance e deu, senão, perde a vaga já... [...]...é que eu sô do grupo (que fica ao fundo da aula atrapalhando o andamento da aula).” Pa.: “Até falei pro professor (da indisciplina dos colegas) e ele fez que (‘balançou’ os ombros), acho que não que briga com ninguém...” G.: “Os professor mostra interesse, mas quem comanda é os aluno...Tem muita gente que não que aprendê, que fica dando bandinha na rua.” T.: “A gente senta sempre com uma classe atrás da outra, então fica uma galera no fundo que atrapalha. Eu sento bem na frente...”

FONTE: elaboração própria.

Neste penúltimo tema, o primeiro indicador evidenciado traz a problematização do vínculo, ou não, entre os membros da comunidade escolar, sendo que dos oito que contribuíram, sete falaram positivamente de tais relações (...*a professora muito carinhosa com a gente, né?! –I. É bom, a gente se entende bem! –A. Eles tratam a gente muito bem... –Ta. Eu me dô bem com todos, eu gosto de todos. –Pa. Eu, pelo menos, tô satisfeito com essa professora... –P. Pra mim acho que é ótima, porque eu trato eles bem, [...] aí os professores elogiam a gente e eu acho uma experiência boa, que a gente aprende. –W. Foi aqui, os professor receberam com maior amor e carinho, nunca vi na vida... todo mundo chegô me dando beijo, abraço, falando comigo. –G.*). Porém, houve um depoimento contrário, o qual destacou que nem com todos os professores há harmonia (*Tem uma professora que eu não sô muita apegada, e nem da matéria dela também! –A.*), expondo uma questão importante de ser observada de que, nem só com crianças o vínculo afetivo reflete na aprendizagem, existe uma associação de empatia, ou não, entre o professor e a disciplina que ele ministra.

Já o relacionamento entre colegas, abordando situações de indisciplina, os dez pesquisados trataram do tema, às vezes, até sem serem perguntados, demonstrando que é um fator preocupante dentro de sala de aula (...*fazem bagunça, a gurizada. –I. ...o que incomoda são os alunos... –A. ...não querem, não querem, não tem, tu vê aquela sala ali, mas poucos e interessam [...] Ficam mais de brincadeira... –Ta. Tem umas que são bem mal-educada, né?! –Pa. ...é um choque de idade [...] probleminha lá com droga... –P. Sempre tem... –W. Eu me fecho com todo mundo... –G. Dos alunos que sentam no fundo. –T. Tem muito aluno ali que*

são muito mal-educado. –S.), tendo somente um admitido fazer parte do grupo que causa transtorno aos outros pela falta de postura (...é que eu sô do grupo [...] às vez atrapalha, mas o professor vem, dá um ‘puxão’ de orelha e a gente para... –R.).

E, por último o indicador que diz respeito à mediação de conflitos e posicionamento físico dos alunos na sala, já que muitos atribuíram os alunos descomprometidos e desrespeitos à posição geográfica deles no ‘fundão’ da sala (*Tinha uns que ela (professora) tinha que ralhá, que nem criança. –I. ...vão reclamá na direção, a direção tenta incetivá na mudança deles, mas eles não mudam. [...] E fica ameaçando de tirá da aula, só ameaça, não tira, então, tira da aula, não ameaça, tá incomodando, tira.[...] ...a maioria senta pro fundo... –A. ...tiram da aula, pra cá, mandam chamá pai e mãe, se for bem, muito grave, né?! Ou se for menor, também, mandam chama pai e mãe. Se for maior já largam, já, do colégio, dão a primeira chance e deu, senão, perde a vaga já –R. ...mas sempre tem os do fundão, que eu quero dizê, eles não têm muito essa coisa de debochá, vem mais prá brincá. –Ta. Até falei pro professor (da indisciplina dos colegas) e ele fez que [‘balançou’ os ombros], acho que não qué briga com ninguém... –Pa. ...daí eles acabavam expulsando os alunos. –W. Eles acabam não falando nada, né? Se falam demais, o professor é chato, e ficam fazendo guerra com o professor. [...] Os professor mostra interesse, mas quem comanda é os aluno... –G. A gente senta sempre com uma classe atrás da outra, então fica uma galera no fundo que atrapalha. Eu sento bem na frente... –T.).* Tais descrições sugere que há poucas tentativas de resolução deste grande problema, comprometendo o andamento do trabalho pedagógico, e quando há parecem ineficazes.

TABELA 12: Cultura escolar e mediação das aulas		
INDICADORES	INCIDÊNCIA	EXEMPLOS (trechos dos discursos dos participantes):
Descrição da rotina da aula	7 - 6 alunos desctacaram as aulas como ruins, por terem sempre a mesma rotina. 1 aluno disse ter variação na metodologia -	A.: “...cumprem bem o rótulo da sociedade, cumprem o papel do professor, que é chegar na aula, fazê a chamada, passá a matéria, explicá, acabô e tchau, só que isso aí...eles chegam ali, passam, dão a matéria, explicam.” Ta.: “Mais é cópia do quadro. [...] é como eu disse, mais é lê e escrevê, entendeu, escreve, explica o que tem que explica e deu.” P.: “Ela usa o quadro, usa o livros também, folhinha também, bastante folhinha, explica direitinho.” T.: “Geralmente, as professoras passam as coisa no quadro, a gente copia e elas explicam, se tem dúvida, elas explicam de novo, até clareá tudo.”
Explicação dos conteúdos	6 - 3 participantes falaram enfaticamente do quanto deixavam a desejar os	A.: “...e se tu não entendeu, tu pede uma explicação de novo, só que já explicam numa má vontade.” Ta.: “Explica, isso aí explica. Olha, eu tenho bastante dificuldade de aprendê, né?! Tem que me explica

	professores e suas explicações, porém outros 3 disseram serem boas as abordagens explicativas docentes -	muito direito.” P.: “Ela explica, ela tem paciência, assim como eu disse, não tem como não aprendê, só quem não queira, se vem a aula, não tem como...” G.: “...a gente tá trocando o professor, não tá entendendo nada do conteúdo... elas (professoras) tão pouco se lixando pra gente.”
Sugestões de aula ideais/interessantes, na perspectiva dos alunos	5 - 5 participantes desenvolveram tal tema com propriedade no que tange a possibilidades diversas de aprimoramento e melhoria das aulas, conotando que as propostas ofertadas não são elaboradas de formas, suficientemente, satisfatórias -	I.: “...ensiná o máximo possível, aprendê, faz falta bastante estudo...explicando, né?!” A.: “...se eles passassem um vídeo ali, incentivando, dessem um livro, alguma coisa assim, que chamasse o interesse... fazê até mesmo uma brincadeira, porque o que chama atenção dos alunos, é uma brincadeira.” S.: “Antes a gente conversava, debatia com a professora. Era boa a aula a gente aprendia! Não é só eu que tô sentindo a falta disso, todos da nossa sala tão sentindo, né?! [...] Ah, eu levaria eles (alunos) mais pra fora da aula... nos lugares pra gente conhecê, pra gente vê.” T.: “Ah, eu ia passá uns filme, uns documentário, assim, né?! Porque a imagem, a fala, as explicação mostrando as figuras facilita muito pra aprendê.”

FONTE: elaboração própria.

A respeito deste último assunto cultura escolar e mediação na sala de aula, o primeiro indicador foi destacado por seis participantes, conotando uma criticidade considerável pelas suas afirmações que enfatizavam o quão monótonas eram as aulas (...*cumprem bem o rótulo da sociedade, cumprem o papel do professor, que é chegar na aula, fazê a chamada, passá a matéria, explicá, acabô e tchau, .-A. Só escrevem no quadro... explicam, explicam. -R. Mais é cópia do quadro. [...] é como eu disse, mais é lê e escrevê, entendeu, escreve, explica o que tem que explicá e deu. -Ta. Fazem a chamada, passam a matéria e explicam. -Pa. ...ele faz a chamada e procura a matéria que ele vai dá pra gente, e passa no quadro e a gente copia tudo, normal, espera até a hora de explicá. Aí o professor explica, ensina, e diz como tem que sê feito, porque que tem que sê feito assim e aí bate (o sinal) e troca e segue a mesma coisa, todos os dias. -W. Geralmente, as professoras passam as coisa no quadro, a gente copia e elas explicam, se tem dúvida, elas explicam de novo, até clareá tudo. -T.*). E, por um aluno, como variadas, trazendo exemplos de alguns recursos didáticos (*Ela usa o quadro, usa o livros também, folhinha também, bastante folhinha, explica direitinho... -P.*).

Na segunda abordagem temática, explicação dos conteúdos, os comentários foram bem divididos, pois metade dos seis relatam que as explicações deixam a desejar, bem como, pode haver má vontade de alguns professores em explicar (...*pede uma explicação de novo, só que já explicam numa má vontade. -A. A gente tá trocando o professor, não tá*

*entendendo nada do conteúdo, ...elas tão pouco se lixando pra gente. –G. A gente tava acostumada com uma professora explicando, aí vem uma que não explica. –S.), tudo isso somado à constante troca de professores que, entre outros problemas acarretados, compromete o entendimento dos variados modos de explicarem as matérias. Em relação à outra metade, há um contentamento dos alunos com as práticas explicativas (*Explicá, isso aí explica! –Ta. ...ela tem paciência [...] não tem como não aprendê... –P. ...eu levanto a mão e pergunto, normal, né?! E elas explicam de boa... –R.*).*

E, finalizando esta temática, constatamos no subtema sugestões de aulas, na intenção de torná-las mais interessantes, que três discentes propuseram recursos variados, para fazer diferença e contribuir a maiores aprendizagens (*...se eles passassem um vídeo ali, incentivando, dessem um livro [...] fazê até mesmo uma brincadeira... –A. ...ah, dava filme, assim, vídeo que a pessoa presta mais atenção, do que ficá ali copiando toda noite. –R. Ah, eu ia passá uns filme, uns documentário, assim, né?! –T.*). Já, uma das educandas descreveu que maiores explicações fariam a diferença (*...explicando, né?! –I.*) e outra mencionou a importância do diálogo, dos debates e discussões conceituais para a construção do conhecimento, também, a relevância dos passeios pedagógicos (*Antes a gente conversava, debatia com a professora. Era boa a aula, a gente aprendia! Não é só eu que tô sentindo a falta disso, todos da nossa sala tão sentindo, né?! [...] Ah, eu levaria eles [alunos)] mais pra fora da aula... nos lugares pra gente conhecê, pra gente vê. –S.*).

4.4. Diálogos com grupo focal de docentes da EJA e análise das contribuições do grupo focal, embasada nos discursos docentes e da gestão

A partir das considerações dos professores e gestão, oriundas de interlocuções realizadas no encontro feito ao I semestre de 2019, amparadas nos tópicos mais relevantes destacados das colaborações dos alunos, faremos, a seguir, uma análise para melhor subsidiar a discussão desta tese.

Motivos apontados para os evadidos retornarem aos estudos:

Ao iniciar a discussão com professores e gestão, foi explicado o trabalho de pesquisa, salientando que os alunos participantes foram evadidos que retomaram os estudos na EJA. Entretanto, embora todos fossem coniventes em participar do grupo focal, a maioria dos docentes não falou neste primeiro momento.

Então, os poucos que contribuíram expuseram os motivos que consideram mais relevantes para tal retorno, sendo eles:

Os maiores de idade pela necessidade de trabalhar (*Pela necessidade do trabalho. – A. Os maiores pela necessidade, trabalham... G.*).

Mas destacaram que predomina o público adolescente, que está na escola por obrigação legal (*...os menores tão aqui por obrigação. Nessa fase é lei, eles têm que tá na escola. Eles entram, saem, não levam a sério. - G.*), pois menores de 18 anos, obrigatoriamente, precisam estar estudando formalmente, sendo que este perfil de aluno, em geral, já era problemático, devido à indisciplina, no dia e, por ficar com defasagem idade/ano, acaba indo para noite (*E aquele aluno que é indisciplinado na escola, que muitas vez tá em distorção idade/ano, isso acaba tornando eles um aluno problema, um aluno que desacata todo mundo. O aluno que não respeitô as regras e aí a saída que existe é i pra EJA? Vai pra EJA. – F.*), havendo até uma mobilização dos professores diurnos para tal, bem como, o relato de que alguns transferidos sentiam-se excluídos do ensino regular. Entretanto, uma professora destacou que alguns alunos com este perfil, ao chegarem na EJA, melhoram suas posturas ao perceberem que há adultos frequentando com outros interesses de vida (*...acho que muitos mudam. Muitos amadurecem. Eu sempre digo, não é errado os professores encaminharem os alunos pra EJA, [...] Muitos deles melhoram na EJA, eu acho que sim. - Cl.*), também, salientou que não considera um erro que eles sejam encaminhados à EJA, sendo que não tem mais idade para estarem no regular.

Após, descreveram a aceitação maior das diversidades que ocorre na EJA, pois destacaram que os relatos de exclusão social feitas pelos alunos não ocorrem à noite (*Não vejo isso na EJA...tu não vê. Eu acho que isso acontece lá no regular. – Cl. Na EJA não. – G.*) e que percebem relativo respeito entre eles (*Eles se aceitam tão bem. Eu acho o contrário. Tu não acha? São amáveis, não excluem. – Ca. Inclusive agora tem uns quantos homossexuais aqui. Até um aluno me disse: -Bah professora, eu não tenho preconceito com ninguém.- Eles são debochados... pra eles seria um prato cheio ali... – A.*), podendo tal fator corroborar à busca por esta modalidade de ensino.

Dessa forma, mesmo considerando que poucos professores colaboraram nesta primeira discussão, percebemos, no geral, concordância em relação aos fatores pelos quais os alunos retornam aos estudos na EJA. Entretanto, a respeito das mudanças de atitudes de adolescentes e jovens ao reingressarem na EJA, uma professora divergiu do grupo ao defender que há adaptação e certa maturidade por parte de muitos, indo de encontro à fala quase unânime de que eles retomam os estudos, mas não mudam suas posturas de

irresponsabilidade frente aos estudos demonstrada pela indisciplina e desrespeito com os demais. Também, a mesma professora que discordou do restante dos colegas, salientou não considerar errado o encaminhamento dos alunos com disparidade idade/ano à EJA, o que foi exposto pelos demais com certa crítica.

Assim, destacamos os principais motivos, de acordo com os professores, para os alunos evadidos retornarem aos estudos.

(In)disciplina:

Em relação às considerações maiores dos professores sobre indisciplina, grande parte dos professores reclamou bastante, salientando que muitos alunos são sem postura adequada para sala de aula (*E pra isso é obrigatório a disciplina, tanto do corpo, quanto da... –Ca.*) e que qualquer proposta diferente de aula vira bagunça e gritaria, sempre enfatizando que quem age assim são os alunos mais novos, bem como, ficam, durante as aulas, com capuz na cabeça, fone de ouvido (*Com foné, né?! –D. Com fonezinho no ouvido. Então, isso aí, a disciplina. – Ca.*) e usando o celular (principalmente para ver vídeo) (*Tu tá dentro da sala de aula: - Ah, professora, o que que tem mexê no celular? É tudo assim, não tem problema nenhum, tem? –C. Agora, aqueles que tão incomodando, incomoda o tempo todo no celular. –Cd.*), embora haja o pedido constante para o não uso. Isso é fomentado pela própria falta de postura adequada ao se sentarem em sala de aula, já que ficam atirados na cadeira, ou, ainda, vários se mexendo o tempo inteiro, levantando e circulando na sala sem autorização docente (*Mas lembra daquele menino o R.? Que é terrível... Ele te ‘peitava’ (afrontava) ele era desaforado. D.*), com ‘ar de desprezo’ e, alguns professores percebem que eles não estão nem escutando as orientações e explicações para o trabalho pedagógico. Todavia, a mesma professora que contradisse os demais ao dizer que muitos alunos mudam na EJA, destacou que, sobre questões comportamentais, este ano está bem melhor (*Não vejo tantos problemas como antes... eu acho que esse não, bah! Tá ótimo, eu acho, porque ano retrasado dava medo, né?! Era apavorante, [...] O ano passado mais ou menos e esse ano tá tranquilo. –Ca*) havendo problemas pontuais e conversas em momentos inapropriados, não mais turmas inteiras indisciplinadas desrespeitando os professores e os colegas (*Eu acho que a gente tem caso pontuais aqui, não são, né?! Não são turmas indisciplinadas. –Cl.*) comparando a outros anos em que havia vários casos bem difíceis de resolver. Diante de tal relato, outros professores concordaram com ela sobre a melhoria do perfil de alunado, quanto à disciplina, neste ano vigente (*Em geral a gente consegue dá aula. – V.*). Porém, ainda sobre a professora que divergiu dos colegas ao ressaltar que houve melhoria no aspecto comportamental dos

alunos, mais tarde na discussão do grupo focal, relatou que, na saída da escola, ao término das aulas, foi caminhando atrás de uma turma de alunos, que saía da escola, fumando maconha (...e eles saíram fumando maconha. –Cl.) e, ao perceberem que ela estava próximo e vendo o que ocorria, não esboçaram nenhuma reação de constrangimento ou tentativa de esconder o que faziam (*Eles olharam pra trás, e não tavam nem aí...seguiram... –Cl.*), sendo que quem ficou constrangida com esta situação foi a professora, embora tenha dito que está se acostumando a estas situações, considera tal situação muito triste.

Dessa maneira posicionaram-se os docentes sobre a postura dos alunos no ambiente escolar, havendo grande convergência em relação à relativa melhoria das turmas quanto à disciplina, ocorrendo mais situações pontuais. Mas, que ainda há alguns alunos com extrema falta de limites e respeito aos docentes e aos colegas. Neste tema, não ficou explicitada nenhuma divergência, ficando implícita a concordância dos demais em relação ao que foi exposto por alguns docentes.

Infringência das normas: reflexo da sociedade brasileira

Sobre tais fatores de indisciplina citados anteriormente, os professores destacaram que há uma banalização/normalização em relação à desordem, à infringência das normas, à vulgarização dos atos e das posturas (...*pra eles aquilo ali, pode sê a coisa mais absurda, mas é normal. [...] Acontecimento que é totalmente errado, mas é normal, todo mundo aceita nuam boa, né?! –G.*)... perdendo-se o senso crítico e prático em relação à moral e à ética necessário na vida em sociedade e, principalmente, na escola (*Então, acho que tem coisas bem importantes, porque tem acontecimentos que não são permitidos dentro do ambiente escolar. –Z.*). Isto, um dos professores destacou, como reflexo de exemplos das autoridades brasileiras, expostos na mídia, que não tem nenhuma vergonha em serem presos por corrupção (*Bah, o presidente foi pra cadeia. Todo mundo sabia que ele ia sê preso. [...] É normal, é normal, entendeu?! –G.*) do nosso país, por exemplo, e que a sociedade brasileira assume como ‘normal’ várias situações ilegais e imorais no dia a dia, e que, dessa forma, tudo isso reflete na escola: nas roupas dos alunos (*Teve um dia que eu fiquei chocada com a roupa da menina aquela, né?! Que a D. converso, a F. né?! –A.*), no vocabulário dos alunos (*Fulaninho, não é pra dizê palavrão na sala de aula. Ah, todo mundo diz! –Z.*), nas relações sociais entre eles e os professores e na falta de comprometimento e responsabilidade nos estudos (*Eles vêm pra qualquer outra coisa, menos pra estudar! –Mt.*). Como se não bastasse tudo isso, há o agravante da falta de acompanhamento destes alunos pelos pais e/ou responsáveis, não existindo valorização da escola pela família, muito menos, cobrança em

relação à postura ideal e aos estudos. Tal análise foi enfatizada por outro professor quando disse que não há mais ‘base’ familiar (...*as regras da família [...] as leis, a moral, a ética que fala aqui no texto, se perdeu, né?! –F.*) e que esta ausência de referência na construção de valores e a isenção desta responsabilidade reflete muito negativamente na escola (*E a escola acabou... acabou tendo um reflexo muito grande disso na escola, entendeu?! –G.*).

Ao encontro desta discussão, surgiu a referência positiva que o modelo de escola militar traria para a educação brasileira, por ser disciplinadora (*Por isso que eu sô a favor da escola militar! [...] pela disciplina. –Cd.*) e por ter dado, conforme um professor, uma boa colaboração quando existiu (*O retorno da ditadura, quando nós tínhamos um governo um pouco mais controlador, que fosse censurado, com mais controle, mais controle da máquina, parece que, essa é a minha percepção, nós tínhamos mais um ambiente melhor, também, na escola [...] a questão da disciplina, a questão da organização... isso a gente perdeu muito. –F.*). Tal declaração, de imediato, fez surgir uma reação contrária de uma docente, que foi de encontro às falas anteriores sobre a apologia ao autoritarismo militar vigente a partir de 1964 (*É, também não acho que seja o caminho... o caminho seria esse de...momento que a gente tá tendo aqui de pensa e discutí sobre isso, coisas que a gente não tá fazendo bem e melhorá. E penso que é dessa forma, não pela [fez gesto de imposição, força] ... não acredito que é pela imposição, não é isso. –M.*).

Enfim, foi praticamente unânime a fala dos docentes ao deixarem latente que os papéis que seriam da família e da sociedade estão sendo repassados à escola, em detrimento da função desta em ensinar os conteúdos curriculares necessários para os alunos se desenvolverem com êxito na vida escolar e profissional.

No entanto, houve discordância, como já citado, a respeito da contribuição que uma escola militar teria à EJA, bem como, sobre cogitar a volta do regime totalitário militar, embora muitos dos professores, nestes temas, tenham preferido ficar quietos e não opinarem, não oportunizando aprofundamento destas discussões.

Descompasso entre o sistema social/cultural e o sistema educacional e legal

Ainda quanto à falta de referência da sociedade em relação aos seus governantes e a falta de estrutura familiar, um dos professores seguiu fazendo um comparativo da conjuntura atual com o período da ditadura militar no Brasil (iniciada em 1964), argumentando que as leis, as regras, a organização e os valores da época levavam ao maior comprometimento com a escola e, conseqüentemente, maior disciplina (...*na minha visão, começa lá com a política governamental, né?! –F.*). Também criticaram o sistema educacional, que perpassa ações

governamentais que mudam o tempo inteiro, sem controle, sem censura para nada, culminando em desorganização e falta de parâmetros para docentes e para discentes (*A educação tá parada, porque a aceleração foi tão grande e nós ainda buscando coisas, entendeu? Coisas que ainda... não cabe mais. –Ca.*).

Bem como, uma professora aproveita para se expressar contra a cobrança constante que a SMED faz em relação aos índices de aprovação, reprovação e evasão, afirmando que há preocupação com números em detrimento da qualidade do trabalho, discurso legitimado por outro colega (*...a questão dos índices, a gente trabalha em cima dos índices, não é?! Então, uma turma, toda ela, eles tão prontos pra seguinte? C. Ele considera quantitativamente, eu acho que nunca se tomô cuidado com a qualidade! E o número, ele é muito cru, né?! Ele é fácil de se enganar. E a qualidade, como é que fica? Existe um índice, o índice tã lá em cima, mas será que a qualidade, né?! –F.*), sem problematizar a respeito da própria continuidade dos estudos dos alunos, os quais muitas vezes se formam nesta EJA incapacitados, quanto aos conhecimentos mínimos, para prosseguirem, em especial nos cursos profissionalizantes (reivindicação dos alunos participantes), nos quais a base teórica os professores afirmaram ser muito vasta e complexa (*Eu acho que eles não têm noção do que é... eu vô lá estuda... da complexidade e da dificuldade que eles vão enfrentá. –Z. É muito difícil, principalmente o integrado com o Ensino Médio, quando eles chegam a base teórica é enorme, tudo isso antes de mexê nos motores. –Cl. Imagina os nosso aqui? –Ca.*).

Ainda sobre uma crítica ao sistema legal brasileiro, uns docentes descrevem o problema que se tornou o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), pois, na prática parece que os alunos menores de idade são plenos de direitos e não têm deveres, sendo que esta colocação foi legitimada por outros professores presentes, criticando o ECA (*Com as mudanças no ECA e outras coisas, o que que aconteceu? –F. Ah, o ECA! –V. Só direitos! –D. O aluno acaba sendo ele o ator principal, só ele... com todos os direitos. –G. Todos o direitos e nenhum dos deveres –Cd.*).

E, finalizando esta abordagem a respeito do sistema, a crítica ferrenha realizada pelo diretor da escola foi de que o governo e muitas outras pessoas consideram que a escola tem que exercer um papel assistencial que não é dela, inclusive havendo a cobrança de que a instituição de ensino é responsável até para tratar problemas familiares, psicológicos de alunos (*...a escola tem que tratá a família, tem que tratá os responsáveis, tem que tratá o aluno... aluno que tem mutilação, aluno que tenta suicídio, o aluno... a escola tem que tratá, é isso que eu ouço lá [SMED e Conselho Municipal de Educação]. –G.*). Então, ele foi enfático ao defender que a escola não fará trabalho social (*Nós não fizemos isso, não fizemos*

trabalho social. –G.) e que os professores estão lá para ensinar conteúdos nas suas disciplinas que eles estudaram para trabalhar e que, jamais irá cobrar dos profissionais da educação escolar funções que não são deles (O professor em sala de aula, ele vai dá os conteúdos que ele foi... que ele estudô pra isso...é isso que eu vô cobrá dele. Agora, trabalho social eu não vô cobrá, a minha escola não vai fazê. –G.).

Ao encontro disso, uma professora destacou a fala dos alunos participantes descrevendo, ironicamente, que a escola deveria procurar os alunos adultos quando desistissem e que teria que fornecer caderno, lápis e demais materiais escolares (*Eu também vejo isso, argumentaram ali... que tem que dá caderno, que tem que í em casa chamá. –A.*), inclusive outra docente descreveu que, mesmo agora ganhando uniforme, vários não querem usar (*Quando tem, não querem usá –Mt.*).

Portanto, a equipe escolar vê-se exercendo funções e tendo atribuições que não seriam dela, bem como, sem muita autonomia para agir pedagogicamente devido a várias interferências externas em suas ações, havendo concordância do grupo focal sobre o descompasso existente entre o sistema social/cultural e o sistema educacional e legal da educação escolar.

Infrequência dos alunos ou frequência sem comprometimento

E, quanto à infrequência de alguns na escola (*Alguns. –Cl. Alguns faltam. –A E aí não tem uma sequência. –V. Mas tem gurizada que mora aqui atrás e não vem. E ainda reclamam! –Z.*), uma professora destacou que outros que vão, vão para socializar, como se a escola fosse só ponto de encontro, comparando a instituição de ensino a um clube (*Pra alguns é o clube, né? É o lugar de encontro. Só socializa, é clube que eles frequentam, troca uma ideia com o colega. Pra alguns, né?! É como se fosse o clube. Eles frequentam a escola, mas estudá mesmo, não! –Cl.*), havendo muito desinteresse, descontentamento e nenhum envolvimento com o processo de ensino aprendizagem, sendo que um número considerável deles já chega na escola perguntando a hora que irão embora (*E quando estão aqui, aí querem saí mais cedo. –D. A primeira pergunta: -Que horas a gente vais saí hoje? -M. Mas no portão, gurias, eles perguntam que horas vão saí hoje? Como assim?! Tu tá chegando! –D.*), sugerindo que saíam mais cedo e chegam a declarar que não gostam de estar na escola (*E tem u menino, [...] ele deixô bem claro pra mim, assim ó: -Eu não gosto de vim pra cá!- Mas nem abre o caderno. – Eu só venho pra não incomodá a minha mãe pelo conselho (Conselho Tutelar).- -Z.*).

Esta falta de engajamento nos estudos se evidencia, conforme os professores, quando não há produtividade nas tarefas ofertadas dentro e fora da sala de aula, sendo que muitos não participam (...*muito poucos querem trabalha, muitos nem copiam. Eles tão ali pra atrapalhá. Não tão nem copiando. –Cd.*), efetivamente, das propostas e quando o fazem é com a promessa de receberem nota ou alguma forma de recompensa (...*quem responde mais, amanhã vô trazê uma caixa de BIS [chocolate]... gente, é só assim. –Cd.*). Bem como, quando os professores se propõem a fazer uma aula diferente, como alguns alunos sugeriram, vários desrespeitam os professores e os colegas com posturas inadequadas (*Aí, os mais novos, era uma gritaria, já era um frege [desorganização]. –Mt. Tem uns que não querem, querem atrapalhá, né?! –Cd.*). Também, alguns docentes descrevem que, ao proporcionarem aulas com vídeos (filmes, documentários e peças teatrais) com discussões, muitos dos discentes perguntam quando terão aula para poderem copiar matéria no caderno (...*daqui a pouco: -Tá, mas quando que a gente vai copiá?- -Mt. A professora não deu nada. –A.*), sempre se reportando à aula tradicional como ideal/legítima, especialmente os alunos mais velhos, embora estes ajam respeitosamente (*Os mais velhos podem até não gosta, mas respeitam. –D.*). Tanto que, quando avisam com antecedência aos alunos de que, no dia seguinte, haverá trabalho pedagógico diferenciado eles não comparecem (*E avisa do filme um dia antes [risos]... –G. Eles não veem. –Mt. –Ah, mas eu vô vim a aula pra vê filme? –V. Amanhã vai tê filmezinho, eles não veem. –Cd. Bem assim, resistem. –D.*).

Em suma, os docentes ressaltam, em sua maioria, o dilema que é envolver vários dos alunos nas propostas educacionais pela falta de responsabilidade destes com a escola, sendo que nenhum professor contrariou tal afirmação. Bem como, que a infrequência é um problema para o bom andamento do trabalho pedagógico.

Metodologia, planejamento profissional docente e recursos didáticos/pedagógicos

As práticas educacionais evidenciam-se como mais tradicionais (...*às vezes, eu me culpo assim, por não fazê uma coisa melhor, uma aula melhor. –Ca. ...eu tenho comigo isso, um tradicional bem feito! –M.*), entretanto há relatos de tentativas de ações pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras, mas, em geral, associadas ao não êxito no que tange ao desenvolvimento (...*o ano passado comprei um data-showzinho, pequenininho [...] ah, não deu certo, era quarta vez que eu tava passando e já tava desistindo. –Mt.*).

Neste ponto, há relativa contradição, pois apesar das reclamações sobre a impossibilidade em ofertar aulas diferenciadas, devido à indisciplina, uma professora disse não o fazer por questões de indisposição pessoal, mas que quando planejou e propôs tais

aulas, foi muito produtivo e percebeu, de fato, a construção dos conhecimentos, especialmente, quando aliou fatos do cotidiano e da mídia aos conteúdos (*Eu tive uma ocasião aqui, que eu fui lá pro laboratório [pesquisa]... aí expliquei, mostrei [associando à mídia]. Eles realmente aprenderam, fiquei faceira. –Ca.*).

Também, algumas docentes destacaram que não há grande oferta de material na EJA, como há no ensino regular (*Durante o dia têm livros, né?! [...] tu não tem um livro...abram o livro na página tal que tá ali, tão vendo? E tu não tem isso, né?! –Ca. A gente encontra tão pouco material sobre Educação de Jovens e Adultos, deveria tê metodologias pra... por onde que vai caminhá. –M.*), para diversificar a didática, mas, implicitamente, confessaram que não buscam, ficando latente que, para alguns, não há um planejamento prévio e recolhimento de recursos antecipadamente.

Quanto à teoria/prática pedagógica, um dos professores participantes destacou que a metodologia ativa (*...como é que funciona essa metodologia ativa hoje? [...] Não é mais o professor que expõe o conteúdo e o aluno copia e aprende o conteúdo...nessas metodologias a gente tem que fazê com que o aluno, ele seja uma parte ativa nesse trabalho [buscado os conhecimentos]. –F.*) seria uma forma de envolver mais os alunos nas atividades pedagógicas, já que eles têm várias estratégias tecnológicas de pesquisarem e tentarem se apropriar mais dos estudos, contudo, ele próprio e os demais colegas ressaltaram que os alunos da EJA não tem autonomia para assim agir (*Mas nem todo mundo tem esse perfil de í busca, í atrás! –Ca. Mas eles não têm maturidade... –M.*), infelizmente. Portanto, certas docentes destacaram que é preferível uma metodologia tradicional bem feita que induza/direcione os alunos a pensarem realmente, a tentar inovar muito com um público (*...nós professores nos perdemos muito quando tentamos empregá metodologias das quais nós não dominávamos, porque tínhamos poucos conhecimentos e não fomos buscá e aí... –M.*), em geral, descomprometido e não construir nenhum conhecimento. Ao encontro disso, foi resgatado no debate o período histórico brasileiro da ditadura militar (1964-1985) em que havia regras mais rígidas à sociedade e a escola era mais controladora/normativa, e que tal caráter disciplinador ajudava na qualidade da educação.

Ainda em relação à metodologia, além dos aspectos já mencionados, muitos professores ironizaram ora dizendo que um dos exemplos bons citados pelos alunos era ela (*Essa sô eu, sô eu! –Mt.*) e outra disse que não seria ela (*Eu tenho certeza que não sô eu, proque eles não aprendem nada [risos]. Claro que não! –Cl.*), pois os alunos delas não aprendem nada. Porém, quando voltaram a falar seriamente evidenciaram a grande paciência que é preciso ter com alguns que precisam de várias explicações iguais (*Eu penso que a gente*

tem que tê muita paciência, cada ano que passa tê mais paciência. –V.) para compreenderem a matéria, por outro lado, muitos não se concentram (...às vez, tu tá lá explicando com a maior boa vontade, querendo que eles se envolvam e têm aqueles que não se envolvem. –V.) e não se esforçam para entender o que está sendo dito repetidamente.

Entretanto, quanto àqueles alunos com mais idade, que insistem no pedido de explicação, há constrangimento ao solicitarem ajuda devido ao deboche dos alunos mais novos por não terem facilidade em aprender (*Isso acontece às vez com os mais velhos, né?! Eles não entendem e com vergonha, não perguntam, os outros dizem: -Isso a professora já falô. Ah, de novo-. –Mt.*), gerando inibição na participação. Tal fator destaca que existe equívoco dos professores, quando falaram que não há discriminação/exclusão na EJA desta escola, não percebendo, portanto, que o preconceito geracional está presente (*...tinham uns quantos senhor de idade e eles tinham dificuldade, né?! E gostavam que fizessem duas explicação, mesmo que fosse uma coisa bem simples, até que os outros começavam: -Vai conta história de novo!- Aquela turma dos velhinho... E hoje eu vejo só um deles, né?! Só o seu P.. –Mt.*) e, conseqüentemente, não salientaram trabalhar contra estas posturas.

No que tange à negação mencionada, mesmo existindo o problema, novamente evidencia-se o comportamento de uma professora ao discordar sobre a existência de alguns outros desajustes (*bulling*, homofobia) apontados pelos alunos participantes da pesquisa, ao indagar se estes faziam mesmo parte do público da EJA da escola São Pedro (*Foi aqui na escola que tu fez a pesquisa? –Cl.*), já que ela não via tais problemas ali (*Não vejo isso na EJA. Acho que isso aconteceu lá no regular. –Cl.*). Tal pensamento foi reforçado pelas contribuições de mais dois professores (*Na EJA não! –G. Eles se aceitam, são amáveis. Não excluem! –Ca. Inclusive, agora tem uns quantos homossexuais. Não tem preconceito com ninguém. –A.*).

Outro exemplo claro disso foi que, no decorrer do trabalho com este grupo focal de docentes, muitos deles, por algumas vezes, ao serem lidas as contribuições discentes, riam e salientavam que a professora de Português estava sentindo-se mal, devido a forma coloquial que tais participantes estavam a dizer as palavras (*A professora de Português vai infartá. [risos] –D. Eu sô calma, sorte minha. [risos] –Cl. Quem sabe tua próxima pesquisa tu faz nesta área de linguagem? [risos] –M.*).

Esta prática pode sugerir o preconceito linguístico dos professores, que talvez possam agir em sala de aula expondo seus alunos a esta e a outras situações em que os educandos considerem-se inferiorizados pelas suas culturas.

E, ainda pensando uma ruptura com formas mais tradicionais da dinâmica da aula, quando foi relatado que a disposição das classes sempre é uma atrás da outra, uma professora afirmou que isso não é determinante para melhorar o aproveitamento da aula (*Então eu vejo nesse sentido, não é a ordem das classes, é a forma como a gente tá desenvolvendo aí. –M.*), pois ela circula muito entre os alunos; já outra relatou que por serem aulas curtas e em seguida haver troca de professores falta tempo hábil para cada um organizar as classes de acordo com sua proposta, dificultando a logística do trabalho, pois não otimiza cada período, bem como, há escassez de funcionários para organizar e limpar a escola após as aulas e deixar as classes padronizadas ajuda no trabalho deles (*...e acho que nem todos os professores irão querê, assim, as classes. Aí o professor entrá e tê que arrumá como ele qué... é, tem isso. Às vezes, quando têm pouquinhos, a gente pede pra fica mais perto, mas eu penso... e outra, funcionário, também, não tem, as classe têm que fica mais ou menos organizada pro outro dia...tudo é uma questão de... uma coisa leva a outra. –Cl.*).

Deste modo, percebe-se da maioria dos docentes que pode haver uma resistência em ofertar aulas diferenciadas devido à postura dos alunos; ao planejamento prévio necessário para a fuga da aula que usa livro, cópia do quadro, explicação, exercícios de fixação e correção; à insistência em dispor os alunos sempre da mesma forma; e ao reclamar que não há recursos didáticos à EJA, mas conotando que, por outro lado, não há busca e tentativa, normalmente, de usar outros espaços pedagógicos da escola atribuindo tal escolha, em geral, a não colaboração dos alunos para ofertarem aulas diferentes.

Também, a possibilidade de implementar metodologias mais inovadoras pode causar insegurança aos professores e, no que tange às tecnologias, muitos afirmaram que os alunos não têm autonomia para buscar conhecimentos, bem como, muitos discentes têm arraigado que o ideal de aula é mesmo o copiar, ouvir a explicação até compreender as matérias, resistindo a formas inovadoras de ensino/aprendizagem.

Em contrapartida, algumas professoras entraram em contradição ao relatarem que, quando oportunizaram aulas práticas e diversificadas, propondo-se fazer um planejamento elaborado e antecipado, os alunos se envolveram e, de fato, aprenderam os conteúdos.

Estrutura do espaço escolar

Desenvolvendo a discussão a respeito do espaço, tratamos aqui sobre as considerações dos alunos e professores, analisadas, também, pelo diretor da escola.

Houve aprofundamento do tema sobre a estrutura escolar, assim, o diretor enfatizou que muitas reivindicações feitas pelos alunos já foram resolvidas, recebendo a confirmação e

elogios dos professores presentes (*Fizeram muitas reformas, né?! As salas todas estão assim [arrumadas e bem pintadas como a que estávamos]. –D. Tá bem acima da média! –F.*), mas que os ventiladores e os quadros das salas estão em estudo financeiro e em análise sobre as possibilidades que o prédio oferece (paredes antigas) para instalar novos equipamentos (*Todos os ventiladores forma comprados na festa junina [...] Pois é, isso [quadros] tá na lista também. [...] Esse reboco é muito antigo e não segura...até o ventilador, que a gente tá trocando e colocando na parede, é muito peso e cede. –G.*), ficando evidente que há um esforço considerável para melhoria das condições, neste aspecto, do trabalho pedagógico. Neste momento dos diálogos, algumas professoras aproveitaram para enfatizar sobre a necessidade de produtos e de serviços ainda pendentes quanto à qualidade (*Vamo fazê uma campanha e trocá esses quadro, né diretor? –Z. Esse aqui [ventilador] faz um barulhão, né?! Parece que já vai caí. R.*), sendo que o diretor demonstrou muita abertura para escutar e acatar ideias (*...sim, sim [...] vamos dá uma olhada. [...] Pois é, isso tá na lista também. –G.*), evidenciando que sua gestão é aberta e participativa. Por outro lado, uma compreensão docente de que, obviamente, tudo precisa de verba (*Mas tudo que tem pra reformá, Deus o livre, tem que manda vim um caminhão de dinheiro. –D.*).

Também ficou percebido que, apesar de algumas reclamações anteriores quanto à falta de material didático/ pedagógico, há acessibilidade a tudo na escola (material escolar, sala de xérox, laboratório de informática, ginásio, biblioteca) e, se não há utilização, implicitamente se percebe, que é por escolha dos professores, já que neste momento ninguém reivindicou tais recursos.

Desta maneira, foi percebido, por meio das falas convergentes dos docentes, que muitas realizações, para melhorar o espaço físico escolar, já tinham sido feitas e que muito engajamento há para outras melhorias, havendo, também, concordância de que as prioridades são os quadros e os ventiladores.

Capacidade/envolvimento escolar dos discentes e qualidade do ensino

No decorrer das contribuições os professores chegaram a um debate caloroso sobre as limitações que muitos alunos têm, já que se demonstram incapacitados (*...um menino que tava fazendo prova, lá da T6 [formando do ensino fundamental], perguntando se o país dele era Bagé. –Mt.*), quanto aos conhecimentos mínimos (*Eu vejo que muitos têm dificuldade de abstraí, né?! –F. Muita! M.*), de sequer estar nas Totalidades Finais na EJA, ressaltando que é um público com bastante *déficit* cognitivo (*Eles têm enorme dificuldade! –Ma.*). Mais além, um professor problematizou a respeito questionando se seria *déficit* ou atraso (*Eu ouvindo*

vocês falando, eu me pergunto uma coisa assim: -Que... vou usá uma coisa que a A. falô, falô em déficit, mas seria déficit ou seria atraso? -F. É, déficit é uma coisa e atraso é outra, entendeu? -Cd. Acho que tem o atraso porque tem o déficit. -Ca. É, também. -V. Concordo contigo. -Cd.), acompanhado de afirmações de outras professoras de que os alunos afirmam não ler, de forma mais embasada, nenhum tipo de conhecimento. Isso culmina, de acordo com os docentes, na falta de condições de interpretação/compreensão do texto, que perpassa todas as áreas da educação escolar (*É interpretá, não sabem interpretá!* - Ma.).

Neste ponto, quando encaminham a discussão para o tema atraso, alguns docentes salientam que a própria escola, em se tratando do seu papel de, efetivamente, ensinar, está enfraquecida (*...a base ficou muito fraca!* -F.), não conseguindo dar uma boa base de fundamento para que o aluno saia realmente preparado em cada etapa de ensino/aprendizagem. Corroborando a tal colocação, um professor enfatiza que precisa haver uma construção gradativa e é como se ‘pulsasse’ fases, havendo incompletudes no processo (*Na escola, talvez falte um pouco mais desse apoio, de se aplicá aquilo que tem que se aplicado, pra gente podê evolú, construí.* -F.), indo ao encontro da grande defasagem (expressão de outra professora colaboradora) existente (*...a função da defasagem, do problema que dá no dia e acaba passando pra noite.* -Z.).

Aos docentes é inegável o despreparo de vários alunos (*...é exatamente isso, ele tem a parte da informação, então ele não qué pensa [...] eles não querem saí da zona de conforto. É muito complicado...* -M.), não condizendo seus conhecimentos com a Totalidade em que deveriam estar (*...o aluno quando chega aqui tem uma dificuldade maior.* -F.).

Todavia, por outro lado, os professores, em geral, não mencionaram como uma possibilidade de, mesmo precisando voltar bastante nos conteúdos, partir de tais lacunas mais urgentes e ir completando/compensando para produzir aprendizagens mínimas em cada nível, exceto uma docente que descreveu partir dos conhecimentos prévios discentes (*Eu não posso dá uma coisa que eu sei que ele não construiu ainda, então tem que ir muito devagar, né?! Tô indo bem assim, devagar com os meus...* -R.). É uma postura profissional docente importante, já que, se o aluno foi aprovado para determinada Totalidade, ele não irá retroceder, então passa a ser de responsabilidade de cada professor ensinar, de fato, apesar dos vários percalços.

Neste aspecto, surge a reflexão sobre até que ponto a escola reduz seu nível de exigência quanto às aprendizagens mínimas necessárias em cada etapa escolar para acompanhar os alunos que pouco sabem, ou se os discentes pouco sabem pela condição rasa no processo de ensino/aprendizagem escolar. Assim, houve um discurso uníssono, dos que

contribuíram com falas, de fracasso escolar, com exceção de uma professora que disse tentar resgatar e partir do que os alunos sabem para avançar nas aprendizagens.

Currículo, culturas e culturas escolares

Agora trataremos do ponto-chave desta tese que é a percepção que os professores precisam ter a respeito da relevância em abordar as culturas e considerá-las no currículo da EJA, desmistificando a cultura escolar, desconstruindo-a e reconstruindo-a constantemente.

Para isso é preciso romper com algumas formas equivocadas de ‘enxergar’ cada aluno, pois alguns professores podem ter certas barreiras discriminatórias em relação ao pouco saber escolar daquele (*...eu fazia muito trabalho com debate, não fluía, vai pro âmbito pessoal e fica muito complicado. Não dá! –M. Tê que relacioná [...] eles vão tê dificuldade...abstrai e vê uma aplicação naquilo. F.*), ficando latente um relativo descomprometimento com quem chegou ou despreparado, ou com *déficit*, ou com atraso, ou ainda, e principalmente, com sua ‘bagagem’ cultural fora dos padrões eruditos que a escola idealiza.

No que trata das culturas, além de todas as nuances até aqui destacadas, quando se abordou gostos musicais, trazendo o exemplo mencionado pelo professor, de canções no recreio diurno (público infantil), havendo uma solicitude, por parte dos alunos, de que o repertório fosse músicas que eles estão habituados a ouvir, sugerindo *funks* com letras vulgares e erotizadas. A escola, por sua vez, atendeu aos pedidos deixando tocar as músicas indiscriminadamente, alguns pais souberam disso e reagiram contra, argumentando que na escola deveria ter critérios para escolha das músicas (*...o funk acabou ‘rolando’ no recreio e alguns pais reclamaram, mas são as músicas que eles conhecem, que eles escutam em casa... então, o que que acontece, na escola não pode. –G. Funk lá fora pode, aqui dentro não! -D*). O diretor salientou que na frente da instituição de ensino ele já viu/ouviu os mesmos pais irem buscar seus filhos com aparelhos de som (rádio, celular, caixas musicais) propagando as mencionadas músicas por eles criticadas e que tais crianças, se conhecem as músicas, são habituadas a ouvir, já que solicitaram na escola. Então, algumas outras professoras reforçaram tal discurso de que há um conflito entre o que a escola poderia fazer e trabalhar e as vivências dos alunos. Neste ponto, encaminhou-se a discussão à realidade da EJA, sendo o público mais ‘maduro’, uma professora também disse ser inviável abordar tais letras de músicas com os jovens, mesmo de forma crítica, pois não conseguem manter uma problematização em um bom nível, levam para o lado pessoal e acabam até brigando (*Eles*

não tem capacidade de pensa o funk de uma forma mais problematizada... –M.), alegando já ter tentado fazer e não deu certo.

Sobre isso, outra professora foi bem enfática quando expos a condição divergente da escola em relação às culturas dos alunos, pois descreveu que a vestimenta mais ‘à vontade’, a música mais vulgar, o vocabulário sem cerceamento social, o uso do celular... tudo isso fora da escola é prática, mas dentro da instituição de ensino é proibido, e ao fazer o gesto de isolamento da escola, sugeriu uma discrepância entre as experiências dos discentes e as possibilidades sociais, culturais e pedagógicas do colégio (*Fiquei questionando aquilo ali que tu falô, fiquei pensando e não consigo chegá a um pensamento. Lá fora o celular pode, mas aqui dentro não pode. Lá fora, o funk pode, aqui dentro não pode. Lá fora as mães usam shortezinho, topezinho e pode, aqui dentro não pode...parece que a escola tá meio... sei lá... [fez gesto de um caixinha, um quadrado, sugerindo fechamento, afastamento]. –Mt.). Entretanto, umas docentes defenderam que é preciso agir e se comportar de acordo com cada contexto social e que na escola precisa haver uma conduta adequada ao ambiente escolar, deixando implícito tal necessidade para o bom andamento do trabalho e o respeito a todos (*Mas a gente sempre explica a diferença, vai passeá é com uma roupa, vai pro velório é com uma roupa, vai pra escola é com outra roupa... não é?! É que nem ter disciplina, não é?! –Cl. Dependendo, claro! –D.).**

Porém, estas mesmas professoras, juntamente a outras observações, retomaram tal questão dizendo que a escola não se restringe ao trabalho com conteúdos/disciplinas e para contemplar a diversidade é importante uma proposta conjunta que considere os componentes curriculares e as vidas dos alunos (*Faz parte da vida das pessoas toda essa diversidade. A escola vai muito além do conhecimento das disciplinas. –Cl. Eu vejo como um conjunto de ações e conhecimentos que regem, que desenvolvem a aprendizagem... eu vejo assim, é um conjunto de tudo. –Z.), precisando haver mediação entre as culturas da escola e as culturas extramuros escolar, precisando existir uma transposição (termo repetido algumas vezes), insinuando diálogos interculturais fundamentais para despertar maior interesse dos alunos e construir maiores conhecimentos, precisando que a instituição de ensino renda-se a certas mudanças (*Então, eu acredito que algumas coisas dessa cultura, que o nosso aluno traz, nos servem pra tentar transpor, exatamente o que o F. diz...cheguei lá e vi... se fala tanto em erotização precoce, né?! A mídia fala, a questão da propaganda infantil, através da mídia. E aí, eu enquanto escola tenho que colaborá com isso? Eu entendo que não é por aí, mas é o diálogo, mas é nosso papel sim, fazê com que ele possa fazê outros caminhos, buscá outras possibilidades. –M.). Também, foi destacada a grande influência que a sociedade, em especial**

os jovens, tem da mídia com culturas ‘importadas’ de outros países (...quando a gente olha a cultura, os costumes [...] a gente acaba adquirindo costumes de outras...de outros países, de outras culturas, né?! –F.) e, conseqüentemente, do capitalismo que visa o lucro das vendas da cultura fabricada e que possa ser introjetável pela fácil aceitabilidade, gerando grande consumo (A gente não pode esquecer das interferências do capitalismo, muitas coisas, principalmente na questão cultural! –M.).

Tudo isso rendeu uma complexa discussão sobre a sociedade atual (Não, eu consigo entendê que ela não está preparada pra essa demanda que a gente tem hoje. E isso é em tudo: planejamentos, metodologias, professores... em tudo... até na... a própria parte física da escola. Então a gente tem, assim, um novo, um novo...uma nova perspectiva, uma nova clientela e nós estamos no mesmo lugar. A educação tá parada, porque a aceleração foi tão grande e nós ainda estamos buscando coisas, entendeu? Coisas que ainda... falando em planejamento... não cabe mais isso. –Ca. Então o perfil do aluno mudô bastante, eu concordo que as metodologias, principalmente as metodologias que, por eu tê aprendido dessa forma e sê um pouco mais tradicional, né?! Eu concordo que elas precisam sê utilizadas em determinados momentos, mas como a gente analisa, assim, a questão do foco do aluno... o aluno, ele é... ele hoje, ele é uma...um produto do meio em que ele vive, dum meio que é de informação, né?! Se tu for analisá. [...] acho que a escola tem que se rendê a uma mudança, além do que tá na legislação...o sistema mudô muito, né?! –F.).

Mas não foi dito, em nenhum momento, que esta discussão é readequada aos alunos e levada para sala de aula, o que contribuiria muito para formação crítica que perpassa a leitura e a interpretação dos implícitos e subjetivos, ampliação das visões sobre a cultura de massa, compreensão sobre os processos do mercado publicitário e comercial do entretenimento/lazer... enfim, várias situações em que todos estão imersos, mas podem não ter uma reflexão sobre isso.

Bem como, não foi citado que há um projeto pedagógico voltado à temática da drogadição, presente na vida de alguns alunos da escola, podendo haver uma proposta que fale desde a saúde, a segurança, as leis, perspectivas de vida e o papel da aprendizagem escolar para a transformação pessoal, social, profissional, financeira, cidadã, familiar, etc.

Assim, quase todos os professores esboçaram um diagnóstico de certas culturas que os alunos estão imersos, houve uma problematização a respeito entre os professores, todavia, parece não haver uma proposta educacional escolar de ir ao encontro destes temas, aliando-os aos conteúdos escolares.

O currículo escolar, construído pelo diálogo, vai além de ensinar conteúdos

Apesar dos docentes perceberem a transferência da responsabilização à escola, do papel que seria da família e de políticas públicas conjuntas de assistência social (...*as leis entendem que a escola de ensino fundamental tem que fazê serviço social. –G.*), da saúde e para o mundo do trabalho, e alguns afirmarem que não concordam, certas professoras entendem que devem seguir tentando construir consciência e ações que vão ao encontro de melhores valores e condições à vida, apesar de todos os desafios neste trabalho, sendo enfatizado por uma docente que é papel do professor dialogar e preparar à vida, também, rompendo com a ideia de estagnação dos alunos (*Eles não veem a escola como lugar de transformação, né?! Que aqui é um caminho, que aqui é um degrau que eles têm que passa. Eles não tem essa expectativa, né?! –Ca.*).

E para tal, duas professoras em especial, destacam a extrema relevância do diálogo quando descrevem que muitos alunos têm, em evidência os mais velhos, necessidade de conversar e relatar sobre suas vivências, interesses (...*o que eles mais gostam é contá o que eles fazem! –R.*) e, até, angústias, no caso de alguns mais jovens (moças), atribuindo, também, à perceptível carência que muitos parecem ter ao evidenciarem, implícita ou explicitamente, que não têm ninguém mais para conversarem, falando, inclusive, sobre os problemas mais íntimos à coordenação da EJA na escola (...*ele precisava conversa com alguém, então ele acabava sempre me contando. Mas assim, a maioria gosta de relatá [...]. Os mais jovens é aquela carência, eles abriram a vida deles. –D.*).

Em contrapartida, outras professoras evidenciam que pouco ou nada sabem sobre as realidades dos alunos, pois no decorrer das discussões, ao citarem situações específicas com certos alunos, não tinham, em geral, muita propriedade argumentativa quanto às condições de vidas deles, narrando somente questões explícitas (*Vocês já viram as mãos dela? É como se ela mexesse no carvão, na terra, no lixo, alguma coisa assim. As mãos bem escuras, assim. –Cl. Pode sê no lixo, talvez... –Mt. Pode sê, eu pensei nisso, não sei –Cl. O outro, seu O., desistiu, né?! –Mt.*). Isto demonstra que não há uma forma de buscar maiores informações a respeito dos alunos, vislumbrando entender melhor os perfis deles para poder agir de forma mais substancial pedagogicamente. Claro que a dinâmica de uma escola de EJA (um ano letivo em um semestre), na qual o tempo é ainda mais restrito que o ensino regular (3 horas/relógio por dia), bem como, havendo infreqüência considerável de alguns alunos torna-se, praticamente, impossível, cada docente conversar individualmente com cada aluno, mas poderia haver uma logística de cooptar informações importantes para (re)construção do currículo.

Enfim, tais diálogos poderiam corroborar para ir de encontro às afirmações convergentes dos professores de que vários alunos não têm perspectivas futuras, não se valorizam como seres humanos e como agentes sociais de mudança e que não percebem na escola uma forma de transformarem suas vidas.

Já, alguns docentes entraram em contradição dizendo que a escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade, mas argumentaram que os alunos não estão preparados para tal, devido à apatia peculiar de maior parte do público da EJA.

Perfil do aluno contemporâneo de EJA e identidade docente atual da EJA

Neste ponto, traçamos um perfil do aluno de EJA, moldado pelos professores, e como os docentes percebem-se quanto as suas identidades profissionais na sociedade.

Todos os fatores elencados nas problematizações com o grupo focal levaram, em vários momentos dos diálogos, à discussão a respeito do perfil, em geral, do aluno existente na contemporaneidade, sendo as contribuições: aluno com muito acesso às informações (especialmente a internet), porém quase que nenhum aprofundamento formal dos conhecimentos (*São pessoas voltadas a tanta informação, né?! Abre celular tem informação, o mundo de agora, abre o google, pergunta qualquer coisa, responde tudo, e são, parece, que vazios de conhecimento. –Mr.*), faltando, pelo menos minimamente, referencial teórico, leitura escolar e de mundo (*Lê e não compreende! –D.*); falta de condição dos alunos para uma reflexão mais profunda, abstrata e complexa (*...e eles já chegam com déficit cognitivo, [...] vem pra EJA com aquele déficit, já tem, já tem... –A.*); muita preguiça de ‘pensar’ e demasiado desinteresse (*Eles leem: -Onde é que tá a resposta, professora?- Então, eles não tem esse hábito. –Cd. Não tem interesse, o interesse dele não tá aqui. -Cl.*); um comodismo tremendo e negativa de muitos para saírem da zona de conforto; e incapacidade de compreensão de que a qualificação da vida prática está aliada à busca maior por aprendizagens (*É um objetivo que tá perdido aí. –D.*).

Todavia, alguns professores citaram alunos que são exceções, explicando que são mais velhos e que tem muita vontade de resgatar o tempo perdido e aprender muito (*Já os mais velhos, das Totalidades Iniciais, é uma ansiedade muito grande, né?! Eles querem aprendê tudo que eles deixaram, eles querem aprendê tudo assim ó, desesperadamente, por isso que eles querem enchê o caderno. Quanto antes, mais, mais, mais e mais. Pra tudo aquilo que ficô [fez o gesto pra trás]. –R. E ela é aposentada, tem bastante dificuldade, mas um esforço assim, um esforço enorme. –M.*).

Uma das observações finais que se faz, a partir das declarações dos professores, é que muitos no decorrer dos discursos usavam a nomenclatura do sistema escolar e situações experienciadas do/no diurno/regular (6º, 7º anos; cultura musical, por exemplo), embora sendo docentes da EJA e sendo mobilizados a falar sobre a EJA neste grupo focal, sugerindo que pode haver uma não identidade formada de docente de EJA, bem como, uma não identidade problematizada do discente de EJA (...eles vão empurrando, empurrando... a tabuada mesmo, eles tão lá no 6º, 7º ano, eles não sabem a tabuada... –A. Quando tu sabe que eles podem usá numa prova no 8º, 9º ano –G.).

Tal identidade profissional do professor pode ser abalada, também, quando eles descrevem que vários outros profissionais e entidades ‘ditam’ como deve ser o trabalho em sala de aula, ocorrendo muitas interferências externas de projetos sobre infinitos temas, exigências de gestão e psicólogos (*A gente tá tão assim, que ditam as coisa que a gente tem que fazê, né?! –Ca.*), por exemplo, para aprovação de alunos e decisões impostas, que refletem na sala de aula, sem opinião/participação dos docentes. Por outro lado, há uma permissividade e até uma passividade destes profissionais em relação a isso (*A gente permite que façam isso! –M.*), de acordo com uma das afirmações.

Percebe-se um determinismo sobre as identidades mencionadas (*Vai cedendo, né?! –D. É, vai cedendo...é. –M.*), que pode acarretar, de certo modo, um fatalismo ou até um comodismo ao insinuar que são situações que não podem ser mudadas, justificando uma certa inércia quanto às transformações educacionais possíveis e quanto às reflexões e às ações culturais, sociais, políticas, cidadãs, profissionais, familiares e humanas, sendo estas tão cruciais no trabalho com a EJA.

Por fim, nota-se uma confluência dos professores, que explicitam seus pensamentos, ao expressarem sobre as identidades discentes e docentes na EJA.

Rematando este capítulo, salientamos que ele define a peculiaridade deste trabalho ao apresentar e aprofundar o estudo na escola São Pedro e com os participantes da investigação que fazem parte da referida comunidade escolar, sendo que todas as contribuições, embasadas nas teorias anteriormente feitas, é que definiram o estudo de caso desta pesquisa de conclusão do Doutorado com considerações específicas e únicas.

Na sequência, apresentamos a síntese dos resultados da tese, refletindo de forma complexa a respeito de todos os dados coletados e discursos proferidos que são relevantes ao tema proposto, subsidiando, portanto, as interpretações de maneira fundamentada para seguir na discussão dos resultados.

Capítulo V

Síntese dos resultados e discussão dos resultados

*“Com o livro de nossa cultura
E a música dos povos para representar
O ressurgimento de nossas raízes
Olhe, sorria, goste da sua cor
Procure sempre sua consciência
E jamais tenha vergonha de falar de amor”*
Música Povo Brasileiro, composição de Natiruts

*“Cada um de nós deve saber se impor
E até lutar em prol do bem estar geral
Afastar da mente todo mal pensar
Saber se respeitar
Se unir pra se encontrar”*
Música Mutirão de amor, composição de Jorge Aragão

O capítulo apresentado agora tange aos resultados da investigação realizada e à discussão dos resultados, sendo que aqueles estão baseados em todos os dados relevantes ao tema principal proposto, buscando procurar respostas às perguntas elencadas inicialmente, bem como, descrevendo as ações tomadas, paulatinamente, as reações e os discursos dos participantes, os quais corroboraram com contribuições tão importantes e os principais dados coletados.

Inicialmente, após planejar e estruturar a investigação, a prática disse respeito ao primeiro contato com a escola, na qual fomos muito bem recebidos, tendo já de pronto a autorização para pesquisa e acesso a todos os documentos solicitados.

Nesta primeira análise documental tínhamos a intenção de procurar evadidos, pois buscávamos este público, para poder contatá-los e depois entrevistá-los. Todavia, nas fichas de matrículas constavam que alunos tinham sido efetivados, portanto, frequentaram a escola e evadiram, contudo nunca tinham comparecido em uma aula da EJA. Tal equívoco nos causou muito transtorno neste ponto do trabalho, já que contatávamos os ‘ex-alunos’, baseados nos registros de cada ficha, porém muito deles não tinham frequentado tal modalidade de ensino.

Isto gerou muita frustração por não conseguir chegar aos possíveis participantes e por causar uma insegurança a cada telefonema (tendo o agravante que muitos já não estavam mais naqueles números de telefones registrados no cadastro escolar) que tentávamos aos ‘ditos evadidos’. Então, buscamos um redirecionamento na pesquisa quanto ao público a ser participante, culminando na busca por evadidos que regressaram aos estudos, sendo o contato muito mais fácil, pois os localizamos na própria escola, bem como, fizemos os relatos

autobiográficos educativos, individualmente, nos períodos de aula, dos quais, voluntariamente, cada participante se dispôs a colaborar.

Quanto às fichas de matrículas ressaltamos, conforme já mencionado nesta tese, que elas eram baseadas no mesmo modelo utilizado no ensino regular (ANEXO III), ou seja, voltado para um formulário com dados infantojuvenis e não de jovens e adultos, acabando por ser em detrimento de informações muito relevantes para serem cadastradas como relações com o mundo do trabalho, estado civil, constituição familiar (nº de filhos e contatos deles, por exemplo) e documentos que possuem (muitos não têm documentos mínimos para exercício da cidadania e ter isso relatado na ficha colabora para encaminhamentos devidos e para a proposta pedagógica).

Desta forma, ao final de 2017, foi feita reunião com equipes diretivas e secretários das escolas com EJA para reformulação da referida ficha, visando a colaboração de todos os envolvidos no processo de recolha dos dados, a participação democrática dos agentes escolares e a melhor fundamentação das questões ao discutí-las no coletivo.

Retomando os relatos autobiográficos educativos e suas análises, o que se evidenciou muito, no que tange às participantes da pesquisa, foi a questão de gênero feminino, pois a maioria delas, de forma implícita ou explícita, destacou que a maternidade precoce, o cuidado com os filhos e até a falta de apoio de cada companheiro aos estudos, contribuiu para o afastamento da escola ou dificultou, grandemente, a dedicação ao ensino/aprendizado na EJA. Também, algumas mencionaram que provinham o lar sozinhas ou ajudavam no sustento da família, ficando nítida a sobrecarga da mulher com suas várias funções: materna, do lar, provedora e de estudante, passando a ficar a escolaridade em um segundo plano ou, até, não ficando em plano algum.

Outro aspecto que merece atenção, foi a violência e drogadição destacadas por alguns alunos na entrada e na saída da escola, fator preocupante e que corroborava a não frequência de alguns, em certos momentos, na aula, até pelo fato de certos alunos precisarem de transporte público para tal deslocamento e ficarem à mercê da insegurança pública ao esperarem o ônibus.

Ainda sobre a locomoção dos alunos à escola, apesar de alguns discentes residirem longe da instituição de ensino, não atribuíram à distância um motivo dificultador para frequência, até pelo fato de alguns residirem próximo de outras escolas com EJA e preferirem ser alunos da EMEF São Pedro, o que confere a esta instituição um certo *status* de maior qualidade, fator corroborado pela associação que fazem à localização mais central dela, sua

grande estrutura física (principalmente, agora após a reforma), diversidade do público e, teoricamente, maiores recursos ofertados.

Entretanto, quanto à oferta de alfabetização na EJA a mantenedora –SMED- tem reduzido o número de escolas, apesar de mais de 4% da população com mais de 15 anos não saber ler e escrever (IBGE, 2017), e, conseqüentemente, de turmas de TA, T1 e T2, condição que dificulta muito o acesso³⁵ e, os poucos que conseguem frequentar, se deslocam de muitos outros bairros para poderem se alfabetizar.

Agora, ampliando a discussão a todos os discentes da EJA que participaram desta investigação, percebemos, quase como unânime, a reclamação a respeito das posturas inadequadas de alguns alunos, com conversas em momentos inapropriados, desrespeito a professores e colegas, uso do celular em sala de aula sem autorização, risadas e brincadeiras infantilizadas em situações que deveriam ter concentração na aula, enfim, um conflito geracional muito grande que atrapalha o próprio andamento da aula e a aprendizagem de quem, de fato, quer aprender.

Esta situação dá-se pelo fato da EJA desta escola ter maior parte dos alunos constituída por adolescentes e jovens, público que não cumpriu suas atribuições de estudantes no ensino diurno, ou foi, por algum motivo, excluído do processo regular de escolarização. Sendo assim, muitos deles, no caso os menores de idade, estão na EJA por obrigação legal, já que os pais/responsáveis por eles respondem judicialmente pela não matrícula e não frequência dos seus tutelados com idade inferior a 18 anos.

Tal obrigatoriedade, em geral, implica uma ‘rebeldia’ de alguns que não estão estudando por prazer e não vislumbrar um investimento educacional escolar a longo prazo em suas vidas. Esta falta de visão sobre ter a escolaridade como investimento pessoal, cidadão, social, cultural e profissional, inclusive, é razão de conversa entre os alunos mais velhos e experientes e os jovens descritos, na intenção daqueles aconselharem a estes para darem valor aos estudos e otimizarem o tempo perdido, culminando em maior qualidade de vida...recomendações que parecem não ter muitos resultados e acabam fazendo parte do grupo que senta no ‘fundão’ (lugar no qual muitos alunos com tal perfil sentam e no qual fica mais fácil conversar, rir, brincar, utilizar o celular, não fazer as atividades), conforme dizem muitos de seus colegas.

³⁵ Ressaltamos que a primeira pesquisada, única evadida que não havia retornado às aulas até o final desta pesquisa, era da classe de alfabetização e disse ter desistido dos estudos, também e prioritariamente pela distância.

Outra condição que favoreceria a melhoria da oferta de EJA e, talvez, colaboraria para despertar maior interesse dos referidos alunos descomprometidos com a escola, é que poderia haver disponibilidade de iniciação a cursos profissionalizantes, buscando atender aos interesses dos discentes e começando uma preparação ao mundo do trabalho.

Entretanto, quando os alunos, após descreverem suas culturas e identidades nos relatos autobiográficos educativos, disseram que a escola pouco ou nada utilizava de suas experiências no currículo escolar, podendo estar latente a falta de envolvimento, de muitos adolescentes e jovens nas práticas pedagógicas, pode ser atribuída à ausência de diálogo entre suas vivências e os conteúdos abordados.

Detendo-nos mais sobre o planejamento didático/pedagógico da EJA nesta escola, conforme os alunos, ficou evidente a falta de discussão coletiva para construção do currículo, não possibilitando situações de explanação por cada um sobre suas culturas, bem como, a falta de oportunidade de problematização a respeito das ideias construídas de cultura escolar.

No que tange às metodologias, quando os alunos pesquisados relataram a rotina, até podemos dizer, enfadonha de aula (fazer a chamada, passar matéria no quadro, os alunos copiam, o professor explica e fazem exercícios), torna-se nítido que a prática cotidiana não é (re)pensada com algo diferente, no sentido de surpreender positivamente, de variar as estratégias de ensino para envolvê-los mais, utilizando recursos diversificados e inovadores. Este é um dos pontos em que mais fica explicitada a cultura escolar tradicional, pois, conforme sabemos, é um modelo didático replicado há tempos.

Diante tal constatação, os próprios alunos participantes da pesquisa compreendem a necessidade de romper com as ações pedagógicas elencadas, já que propuseram atividades como: visualização de filmes e documentários, uso do laboratório de informática para pesquisas (uma das participantes da pesquisa disse que seria muito importante entender mais desta tecnologia, pois não consegue usar quase nada dos recursos do celular, por exemplo), explorar mais a biblioteca, passeios pedagógicos, enfim, outras formas metodológicas que tornariam mais atraentes e eficientes as aulas. Contudo, alguns deles descreveram que as poucas tentativas dos professores em mudar a prática tornam-se limitadas pela falta de postura de certos alunos, os quais não colaboram com a proposta ao conversarem e fazerem bagunça, atrapalhando o trabalho docente e a aprendizagem dos demais discentes.

Dessa forma, pensar no diálogo com todos estes educandos, vislumbrando saber mais sobre suas culturas e aliá-las aos conteúdos pode contribuir para melhor envolvê-los no processo de ensino/aprendizagem em que, alguns alunos participantes da pesquisa relataram que os professores buscam conversar com eles, até no sentido de saberem mais sobre suas

vidas e criarem um vínculo, mas não há descrição a respeito de um aprofundamento maior desta pesquisa subsidiada nas culturas discentes intencionado utilizá-las no currículo escolar.

Quanto às contribuições dos docentes que dialogaram no grupo focal, iniciando as questões da busca pela EJA, sendo que as percepções dos professores apontam para motivos mais genéricos, pela grande demanda que há: melhoria de condições no mundo do trabalho e alunos se sentiam/sentem excluídos do ensino diurno. Isso legitima a constatação prática de que a maioria dos alunos na EJA é de adolescentes e jovens, em detrimento do público adulto e idoso.

Este predomínio de alunos mais novos na idade implica uma necessidade de contemplar um trabalho de inclusão aos discentes mais velhos, precisando existir um diálogo respeitoso entre todas as gerações e um trabalho pedagógico que perpassasse todas suas culturas. Porém, o que se constatou é que, embora alguns professores tenham dito que não há discriminação/preconceitos dos jovens com os idosos, durante as práticas escolares, outros professores descreveram a falta de respeito daqueles com estes, por solicitarem maiores explicações e terem certas dificuldades, inibindo as participações e diálogos, bem como, os momentos de indisciplina dos adolescentes em sala de aula.

Este fator, foi muito enfatizado pelos docentes como um grande entrave do bom desenvolvimento da educação escolar na EJA, pois a falta de postura adequada de muitos alunos atrapalha demasiadamente o ensino e a aprendizagem de quem realmente quer aprender.

E, indo ao encontro da discussão sobre mudanças de metodologias e temas abordados para despertar mais o interesse destes indisciplinados, os professores destacam que nada adianta, já que ao propiciarem atividades diferenciadas (filmes, documentários, músicas, vídeos) tais alunos incomodam ainda mais, não sabendo aproveitar as oportunidades de terem mais conhecimentos e, às vezes, impedindo que outros discentes as tenham, bem como, muitos alunos dizem preferir aulas mais tradicionais (livro, quadro, giz, explicação e exercícios).

Tratando ainda sobre o conflito geracional, não ficou evidente que haja um trabalho pedagógico que iniba atitudes de discriminação, pois os professores citaram as situações, mas não apontaram ideias e ações que vão de encontro aos referidos desrespeitos.

Em relação às expectativas dos alunos referentes aos estudos e suas vidas, os docentes relatam que não percebem entusiasmo/interesse e foco em ideais presentes e futuras, descrevendo que a maioria está na escola por obrigatoriedade legal, ou ainda, por perceberem a instituição como local de encontro para socializar com amigos e nada mais. Bem como,

uma considerável baixa autoestima de grande parte dos discentes, chegando alguns alunos a se fazerem de vítimas (de acordo com o relato de certos docentes), por dizerem não serem capazes de aprender, de se desenvolver na vida e de almejar melhores condições profissionais, pessoais, sociais, culturais e econômicas.

Indo ao encontro desta falta de autonomia e responsabilidade com a aprendizagem por parte dos alunos, os professores descrevem que muitos deles têm grandes limitações cognitivas, despreparo para estarem nas totalidades que estão matriculados e dificuldade, sendo que houve uma discussão no grupo focal se isso seria *déficit* ou dificuldade de aprendizagem. Também destacaram que a qualidade do ensino público tem decaído muito, devido ao sistema estar fraco e o nível de exigências, sobre os conhecimentos mínimos dos alunos, cada vez menor.

Assim, destacam que é preciso uma incumbência aos discentes a respeito de suas funções e obrigações enquanto estudantes, sendo que muitos têm oportunidades de aprender e promover-se, mas não aproveitam, havendo uma postura de estagnação, de comodismo, de inércia e ausência de motivação. Tal condição, de acordo com docentes, está diretamente imbricado à falta de acompanhamento que os alunos menores de idade têm por suas famílias ou pelos responsáveis (que, em geral, só não querem responder à justiça por abandono intelectual de incapaz) sendo que tal desinteresse é reproduzido na escola pelos discentes.

Estas circunstâncias refletem na infrequência escolar, pois quando inexistente responsabilidade de pais e alunos com o processo educacional escolar, a ida à instituição de ensino ocorre somente para não configurar abandono dos estudos. E isto fica evidente quando muitos dos alunos, quando vão, já chegam na escola perguntando se é possível sair mais cedo, de acordo com os professores, caracterizando até um descaso com o trabalho pedagógico e desconsiderando toda a proposta de trabalho da escola e da EJA.

Vislumbrando romper com esta situação de desconsideração com a educação escolar, os professores dizem conversar bastante com os alunos, ao explicarem o quanto a escolaridade corrobora e, principalmente, corroborará à vida de cada um e a transformará, ao propiciar uma preparação fundamental ao mundo do trabalho, à cidadania, às relações sociais, à ampliação das culturas, à humanização, enfim, enfatizando que mais tarde sentirão muita falta dos estudos e que devem aproveitar a oportunidade agora.

Por outro lado, os diálogos que professores dizem ter com alunos denotam uma superficialidade, pois descrevem a motivação que tentam dar a eles e que ouvem os relatos de certos problemas que os discentes vivenciam, individual ou coletivamente, mas não implica um aprofundamento em tais interlocuções, na intenção de saber o suficiente para intervir

pedagogicamente, sendo que ficou evidente, por alguns exemplos que os docentes deram, de que não sabem vários aspectos importantes sobre os discentes, incluindo o mundo do trabalho (que na EJA tem muita relevância).

Também, constatamos que, em certos momentos, houve uma visão discriminatória em relação às culturas dos alunos. A primeira observação que fazemos é que, quando líamos os relatos dos alunos para embasar a discussão no grupo focal, os quais foram escritos e narrados de forma fidedigna, portanto, coloquial, ficou evidente o preconceito linguístico, pois os professores fizeram muitos comentários irônicos sobre as formas de dizer dos alunos. Já, durante as colaborações dos docentes na pesquisa, alguns criticaram as músicas escutadas pelos alunos, as roupas que eles e seus familiares vestem e seus interesses/suas vivências.

Claro que, se sabe a incompatibilidade de algumas atitudes dos alunos com as práticas escolares, mas as conhecer e problematizar sobre elas com os alunos é mister para formação crítica dos discentes e faz com que haja mais apropriação das culturas de todos para melhor intervir pedagogicamente, podendo despertar até maior interesse dos discentes pelas aulas.

Assim, há alternativas maiores para tentar envolver todos os discentes nas propostas pedagógicas, indo de encontro às ações estímulos-respostas, que alguns professores citaram, de recompensar (com doces e notas, por exemplo) os alunos que fizeram as atividades. Tal proposta ocorre por não existir uma consciência, por parte da maioria dos alunos, do valoroso bem imaterial dos conhecimentos escolares.

Bem como, os docentes destacam a falta de prospecção dos alunos quanto ao futuro, não intencionando a continuidade dos estudos e uma ascensão pessoal e/ou profissional, pois deram exemplo de alguns que não sabiam sequer a existência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou seja, não se interessam e talvez não dialoguem com mais ninguém fora da escola sobre tal possibilidade. Dessa forma, os professores dizem apresentar tal alternativa, como também, falam do ingresso no IFsul (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), no qual tem cursos profissionalizantes em nível de ensino médio e pós-médio, inclusive há visitação de alunos formandos na referida instituição de ensino na cidade de Bagé, vislumbrando a motivação deles à continuidade dos estudos, sendo que tal passeio é organizado pela SMED, com transporte gratuito e no horário de aula. Mesmo assim, não há muito interesse e pouquíssima adesão dos alunos.

Em contrapartida, quanto aos discentes mais velhos, especialmente da alfabetização, os professores descrevem que existe um grande engajamento nos estudos, mesmo tendo algumas relativas limitações, pois explicitam a vontade de resgatar o tempo perdido fora da escola. E, mesmo havendo certas aulas mais inovadoras e ações alternativas (palestras,

oficinas, dinâmicas), com as quais há relativa resistência, todos estes alunos participam e respeitam as propostas.

Ademais, a respeito de tal público, quando é preciso liberação dos alunos antes do horário previsto, ou seja, a aula não vai até o tempo programado por razões alheias à vontade da escola, a gestão e os docentes percebem um desestímulo destes alunos comprometidos com a dinâmica temporal da oferta das aulas, pois reclamam e salientam que se organizam logisticamente para serem assíduos na escola, mas largar cedo e “não ter aula” desmotiva muito.

Novamente, no decorrer das colaborações dos professores surgiu a falta de engajamento da maioria dos alunos com os estudos escolares, enfatizando que é preciso dedicação, repetição, ler várias vezes... ler muito, alunos concentrados e com postura corporal adequada para tal.

Portanto, alguns professores defenderam que não é a posição das classes em sala de aula (sendo que surgiu tal questão), em círculo, que determinará a aprendizagem, que tal ‘modernização’ não implica construir conhecimentos, pois, tradicionalmente, alunos que querem aprender sempre o fizeram. Bem como, quase todos os professores manifestaram-se contra a mudança da organização das classes, dizendo que uma atrás da outra ainda é melhor, para diminuir a indisciplina e pela falta de tempo hábil, dentro dos 45 minutos de aula, em geral, pois é complicado mexer nos móveis no início e depois mexer novamente para entregar a sala arrumada ao docente seguinte.

Em se tratando de certas resistências docentes às aulas diferenciadas, alguns deles assumiram que geralmente não utilizam outros recursos além dos já citados quadro, giz, explicações e exercícios, e que ao haver ruptura com tais práticas, determinados educandos envolvem-se muito no trabalho, demonstrando mais interesse. Todavia, aqueles alunos indisciplinados atrapalham mais o andamento das atividades, por compreenderem que aulas diferentes não são momentos de concentração e estudo, recaindo nas discussões já mencionadas.

Contudo, outros docentes destacaram que há situações de desinteresse dos alunos, mas argumentaram que buscar condições pedagógicas inter-relacionadas com o acesso às informações e às tecnologias (especialmente, celular), nas quais os discentes estão imersos, podem envolvê-los bem mais no processo ensino/aprendizagem, chegando um dos educadores a mencionar a metodologia ativa, cuja prática requer que os alunos, a partir de um tema ou foco pedagógico, pesquisem maiores conhecimentos relativos e socializem com professores e colegas suas aprendizagens.

Todavia, tais ações implicam muita autonomia e vontade de aprender dos educandos, e tais iniciativas não fazem parte do perfil de grande parte dos alunos da EJA, conforme discursos do grupo focal, destacando que aquele público tem preguiça de pensar e de romper com a zona de conforto. Tal condição é legitimada pela percepção dos professores ao tentarem desenvolver propostas em que as informações não estão todas explicitadas no texto, mas que precisam ser refletidas e interpretadas no seu implícito, evidenciando muito incapacidade discente em abstrair e associar determinados conhecimentos.

Bem como, de acordo com os docentes, práticas educativas escolares que almejam diálogos, promovendo debates em que os alunos explicitam suas ideias embasadas em conhecimentos construídos, acabam por encaminhar-se para embates pessoais, nos quais há falta de respeito e desvio do propósito pedagógico, tomando um rumo até de ofensas e desvirtuado. Portanto, busca-se evitar tais proposições que fogem ao controle e provocam condições de constrangimento e fuga do propósito pedagógico.

No que tange, pontualmente, ao aproveitamento das culturas dos alunos, iniciado pelo conhecimento sobre elas por parte da gestão e dos professores, ficou evidente um relativo distanciamento entre as realidades discentes e o currículo escolar, já que aqueles até sabem algumas músicas que em geral seus alunos gostam, por exemplo, mas dizem que uma problematização crítica sobre as letras do *funk*, como referência citada, é impossível por não terem capacidade de refletirem. Também, os docentes criticaram muito suas formas de vestir, seus vocabulários e os programas televisivos que assistem, mas em nenhum momento descreveram que há uma projeto educacional escolar voltado à mídia, à linguística ou aos modos de se apresentarem, somente dizendo que há regras escolares que precisam ser cumpridas e que é preciso ter determinadas posturas adequadas à escola, o que de fato é preciso, mas não tornam estes efervescentes contextos culturais discentes em momentos pedagógicos, perdendo ricas possibilidades de aprofundar conteúdos curriculares de forma extremamente pertinente.

Entretanto, teoricamente outros docentes salientaram a relevância de romper com tal distanciamento, destacando que a escola precisa ir muito além dos conhecimentos sobre as disciplinas, indo ao encontro do trabalho conjunto com as culturas dos alunos. E, uma das professoras colocou que, em muitos momentos, a escola parece estar isolada (fazendo gesto de uma caixinha fechada), conotando um afastamento entre as vivências dos alunos e o que é trabalhado na escola, precisando haver uma interrupção desta prática, aproximando e coexistindo as culturas deles com as culturas escolares.

E, dentro de tais culturais, os docentes salientam os exemplos dos líderes brasileiros, das notícias diárias sobre corrupção, da banalização do roubo do dinheiro público para locupletar alguns e da violência no país a qual se tornou rotina, em detrimento de políticas públicas de qualidade e de investimentos devidos à sociedade brasileira. Outros professores veem tais informações como importantes para acontecer, mesmo que lentamente, a justiça aos governantes e seus beneficiados, não só ao povo que não é privilegiado pelo tráfico de influência.

Mediante tal discussão no grupo focal, veio à tona a falta de parâmetros morais e éticos de representantes da população, que deveriam dar bons exemplos, e das famílias, que não exercem o papel de educar para sociedade e para cidadania. Tudo isso reflete na escola, precisando que os professores falem infinitas vezes sobre as regras, mesmo assim havendo afronta dos alunos utilizando celulares e fones de ouvido, capuz em sala de aula, agindo com desrespeito com colegas e professores e, já na porta da escola, saem usando drogas.

Por estas tristes situações que os docentes vivenciam é que alguns deles falam em disciplinarizar mais os comportamentos, precisando haver leis mais firmes e sanções mais duras, pois se chegou a um ponto em que a escola não pode mais atribuir como sua responsabilidade funções que deveriam ser do estado e das famílias, precisando acontecer uma retomada no seu papel de ensinar conhecimentos que lhes são conferidos, sem preocupações com as demandas externas citadas.

Dessa forma, alguns professores defenderam o “retorno da ditadura” como única maneira de colocar limites e cercear os ciclos infundáveis de transgressões dos alunos e da sociedade, necessitando haver normas impostas, até pela força, se for o caso. Tal ideia foi exemplificada pelo reflexo bom que o controle do estado tinha na escola (citando a ditadura que houve no Brasil), sendo que a censura, conforme um professor, limitava muito certas posturas e condicionava para um ambiente bem melhor.

Outro ponto importante nos relatos docentes foi a crítica ao sistema educacional, que, de certa forma, é reflexo das leis governamentais que legitimam muito direitos aos alunos em detrimento dos deveres (citam o ECA como exemplo claro de equívoco neste sentido), pois a preocupação principal das secretarias de educação é a cobrança quanto aos índices, tendo que aprovar maior número possível de alunos, mesmo que muitos estejam despreparados para avançar para outra turma/outro nível mais complexo. Isso corrobora, ainda mais, para a desqualificação do ensino e sobrecarrega os professores com atribuições que não são somente suas, não havendo a contrapartida de apoio por parte da mantenedora e compromisso em estudar por parte dos alunos.

Também, ao descrever nesta tese a logística dos recursos humanos que trabalham nas escolas com EJA, fica evidente um fator que muito prejudica a qualidade, que é a troca constante de professores³⁶ e, eventualmente, coordenadores de EJA nas escolas, pois a continuidade de uma prática de gestão e pedagógica fica abalada pela impossibilidade de construir-se vínculo com a instituição de ensino e com os discentes, bem como, de acompanhar devidamente cada turma e, conseqüentemente, cada educando.

Incluído nesta discussão está o despreparo na formação que vários professores têm em ministrar componentes curriculares que não são da sua área de graduação e da sua experiência profissional, tendo inúmeros professores de Pedagogia dando aulas de História, Geografia, Ensino Religioso, Matemática, Língua Portuguesa... Especialmente na EJA, cuja política de ‘acomodar’ professores que precisam ou querem trabalhar à noite torna o processo de ensino/aprendizagem prejudicado, já que, mesmo existindo boa vontade destes professores e busca pelas informações das áreas que não são suas, não há uma base mínima formativa. Claro que isso não determina o esforço e a dedicação de um professor, mas legitima um discurso e uma ação para fazer o que se pode, dentro das condições oferecidas, e não uma busca pela superação em prol da melhoria, baseada em *práxis* fundamentada.

Tal condição ajuda a condicionar o abalo, destacado pelos professores, que a identidade profissional docente está sofrendo, pois além das interferências externas da SMED, há palpites de outros lados, de outros profissionais no trabalho pedagógico, no qual eles não deveriam ter interferência, havendo uma certa permissividade até por parte dos profissionais da educação escolar, tornando cada vez mais frágil a autonomia do professor, que baseado na prática equivocada de educação democrática, acaba cedendo à libertinagem de pessoas que querem interferir no fazer pedagógico sem contribuir à educação escolar.

Diante todas essas reflexões, defendemos que não existirá uma unicidade na nomeação da cultura escolar, muito menos, nas relações humanas, sociais, pedagógicas, de poder, políticas, cidadãs e culturais, sendo que as culturas escolares coexistem a partir das perspectivas de cada um da comunidade escolar. Assim, na logística prática, também, nenhuma das culturas escolares, funcionalista, estruturalista ou interacionista, fica obsoleta, pois todas as nuances tradicionais e emergentes das culturas escolares fazem-se presentes no espaço educacional escolar.

Inclusive, quanto aos aspectos mais reacionários sobre elas, destacamos o quanto pessoas mais velhas tendem a resistir às inovações pedagógicas, pois as referências que

³⁶ Muitas vezes no meio do semestre e às vezes até mais para o final do semestre, chegando a ocorrer mudanças, no mesmo componente curricular, mais de uma vez por semestre.

tiveram da escola, em relação aos que a frequentaram na infância, são marcadas por uma cultura escolar situada em outro espaço/tempo e, tendencialmente, começa a gerar um consenso de ser vista como retrógrada, pensando a contemplação da diversidade e da democracia, e a trazem muito arraigadas para instituição de ensino, tornando difícil, muitas vezes, certas práticas educacionais. Aliás, até as novas gerações podem entender como legítimas atitudes didáticas/pedagógicas reservadas ao habitual, historicamente falando, dependendo de suas construções conceituais e práticas a respeito das culturas escolares, portanto, também rechaçando as mudanças.

À vista disso, tutelamos a ideia de que eleger uma para ser defendida e almejada nas teorias e práticas pedagógicas, buscando ir ao encontro da qualidade da educação, não implica que as outras não estejam latentes no cotidiano da instituição de ensino/aprendizagem, em razão de haver momentos de resgate de ações didáticas/pedagógicas tradicionais e atuais; definições e atitudes curriculares ora conservadoras, ora inovadoras; escolhas e aplicações de epistemologias e metodologias da educação, que em alguns momentos, são menos ou mais, ou ainda, não são resistentes às transformações sociais, humanas, culturais, ambientais, paradigmáticas, políticas e econômicas.

Tais considerações, nos remetem, novamente, à diversidade e à heterogeneidade encontrada, na escola, de participantes, tanto docentes quanto discentes, que trazem consigo arraigados seus contributos de ideias e ideais sobre as culturas e sobre as culturas escolares, portanto, compreendemos que nenhum segue à risca somente uma definição de cultura escolar, pois, nas suas identidades culturais, familiares, sociais, como alunos e, no caso docente, como professores, cada um é determinado pelos contextos em que viveu e vive, por conseguinte, objetiva e subjetivamente, transitam entre as várias referências de culturas escolares.

Assim, mais uma vez, reservamos a importância do diálogo problematizador para trazer à tona todas essas variantes de conceitos, em prol da clareza sobre o que buscar como melhor conceito para subsidiar o trabalho pedagógico em cada contexto.

Por isso defendemos aqui o trato pluralista dos conceitos de culturas e de culturas escolares, sendo que cada membro da instituição de ensino não é constituído de uma só cultura, bem como, no coletivo, ao dialogar e construir identidades culturais da escola, é preciso compreender que, mesmo uma pessoa que pode defender uma visão mais tradicional de cultura escolar (distribuição das classes, relação docente/discente, etc...), pode, também, considerar uma atualização e modernização necessárias utilizando, por exemplo, o celular em

sala de aula para fins pedagógicos, a partir do trabalho com canções que os alunos gostam de ouvir.

Além disso, a heterogeneidade de pensamentos e práticas das pessoas em uma escola, bem como, a diversidade cultural em cada grupo não comporta tais terminologias abordadas e acionadas no singular, sendo fundamental, quando se almeja um espaço pedagógico democrático, dialogar em prol de um currículo elaborado a cada contexto educacional com sentido, com significado, com envolvimento, com criticidade, com aprendizagem real, enfim, culminando em ensino relevante que vá ao encontro da consolidação potencial e transformadora da cidadania, da humanização e da solidariedade, da sustentabilidade, da qualificação ao mundo do trabalho, da inteligibilidade, ou melhor, indo além, da sabedoria, cujo conceito implica agir no mundo de forma consciente, buscando a qualidade de vida, e conseguindo colocar em prática, pertinentemente, as teorias e ações aprendidas.

Observou-se que a maioria dos professores saiu satisfeita por ter participado deste encontro, já que foram propiciados diálogos e que todos, em menor ou maior escala, contribuíram para discussão, tendo oportunidades de questionarem o trabalho desenvolvido na EJA e, principalmente, questionarem-se enquanto profissionais, a partir das relevantes contribuições de seus alunos. Isso foi evidenciado por uma das professoras quando explicitou que momentos assim ajudam na reflexão sobre a prática pedagógica.

Agora, em se tratando da discussão dos resultados, o qual encaminha a pesquisa para o fim, é responsável pela análise e problematização de todas as informações relevantes coletadas na investigação, destacando os aspectos que vão ao encontro dos conceitos de cultura escolar, abordados conceitualmente no Capítulo I por Tura (1999 e 2000), por Júlia (2001) e por Silva (2007); e de evasão na EJA, no Capítulo I por Patto (1999) e no Capítulo II por Pinto (2000), Eiterer e Oliveira (2014) e Bosco (2016), inter-relacionando os dados de forma reflexiva para sustentar conclusões que contribuam à melhoria da educação na referida modalidade de ensino.

Para tal, propomos uma reformulação na oferta da EJA na rede municipal de ensino de Bagé – RS, vislumbrando maior legitimidade das identidades para alunos de EJA e a professores de EJA, em uma instituição de ensino exclusiva que contemple as culturas, com embasamento no Capítulo I, cujas contribuições são de Certeau (1995), Geertz (2008) e UNESCO (2019), e as culturas escolares de toda a comunidade escolar, reconstruindo, pela constante *práxis* pedagógica, as ideias e ideais de culturas escolares.

Primeiramente observamos que ao discutir os resultados, o faremos aqui por tema, buscando trazer contribuições de toda a pesquisa e de todos os participantes, focando em problematizações dos resultados já elencados no capítulo anterior.

Para contextualizar ainda mais o trabalho na EMEF São Pedro, observamos que o público que a busca na EJA o faz por ser a escola mais central com tal modalidade de ensino, ficando mais acessível a muitos que vêm de outros bairros. Porém, no que tange à alfabetização não há muita opção de oferta na rede municipal, sendo que há somente três escolas que disponibilizam as TA, T1 e T2, isso, também, justifica a grande procura por matrículas nesta escola.

Quanto à ficha de matrícula nos resultados mencionada, tal fator foi percebido detidamente no desenvolvimento deste trabalho de tese, pois as fichas de matrículas foram metodicamente analisadas e muitas informações que seriam relevantes estarem no cadastro, sequer eram questionadas/elencadas. Em 2018 já passou a vigorar o novo documento de cadastro (ANEXO IV), facilitando o tramite de armazenamento das informações pertinentes sobre os alunos da EJA, considerando este um dos positivos e colaborativos resultados desta pesquisa.

No que trata do assunto gênero e discriminação, encontrado no Capítulo II e discutido por Freire (2011), as jovens e as mulheres têm o agravante para dificultar seus estudos, ficando em uma condição fragilizada ao serem mais responsabilizadas pelos filhos e cobradas pelos companheiros sobre suas outras funções: domésticas, cuidadoras dos familiares e, muitas vezes, provedoras do lar. Tal temática precisa ser abordada no trabalho pedagógico com todos na intenção de desconstruir preconceitos relativos à cultura de dominação com a mulher. E, em relação às políticas públicas, a mantenedora poderia ofertar recreação e cuidado aos filhos pequenos das alunas da EJA em horário concomitante aos seus estudos escolares, fator que poderia contribuir demasiado à frequência nas aulas e à continuidade da escolarização das discentes mães.

Outra abordagem que não pode ser desconsiderada quando há discussão sobre evasão, reprovação e cultura escolar é a drogadição e a violência na porta e entorno da escola, pois os alunos estão imersos, ora como usuários ora como testemunhas destas realidades, neste grande problema social que, obviamente, não é só da escola. Assim, mais uma vez, sugerimos projetos educacionais escolares que contemplem esta cultura, com respaldo de pessoas especializadas para tratar sobre o assunto, como: profissionais da saúde, para tratar das consequências ao corpo humano e o comprometimento das relações sociais oriundas da dependência química; agentes de segurança, para falar e mostrar o que ocorre com pessoas

que se envolvem com o tráfico; ex-dependentes químicos com relatos pessoais de superação; representantes de clínicas para recuperação de drogados, instruindo os trâmites para busca e permanência do/no tratamento; enfim, mesmo que os docentes sintam-se em condição delicada, de insegurança e constrangedora para tratar de tal problemática, pode haver parcerias de especialistas para conscientizar tal público, podendo incluir até os familiares dos alunos neste projeto.

Obviamente, o referido uso de drogas corrobora muito para a falta de postura adequada de muitos alunos na sala de aula. Isso justifica, mais enfaticamente, a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que aliem os conteúdos mínimos necessários a serem desenvolvidos na EJA e as culturas discentes, podendo envolvê-los no currículo escolar, conceito muito bem problematizado por Silva (2007), por Gadotti (2011) e por Silva & Luz (2014), e reconstruir novas culturas, nas quais a maioria passará a ser agente.

A ausência de tais propostas interculturais – Capítulo I, em Torquato (2013), que em geral ocorre, de acordo com muitos dos professores e alunos participantes da pesquisa, legitima e reforça o distanciamento entre o currículo escolar e as vivências dos alunos, indo ao encontro de maiores conflitos e dificuldades em envolver didaticamente os discentes.

Por outro lado, algumas ideias de culturas escolares trazidas por educandos e educadores contribuem com a noção de que é importante um continuísmo de práticas mais tradicionais na educação escolar: muita matéria para copiar no quadro e o professor como detentor do conhecimento e disciplinador, tendo o aluno um papel mais passivo de aprendiz, discutido por Freire (1981), no Capítulo I.

Assim, é preciso refletir sobre tais pensamentos de forma crítica, dialogando, conforme abordagem no Capítulo I, refletida por Bakhtin (1997), a respeito das contribuições empíricas e conceituais de tais culturas, tanto de alunos quanto de professores e gestores. Para, então sim, buscar uma ruptura paradigmática que vá ao encontro de uma educação escolar participativa e culmine, de fato, em ações interculturais e de reais construções de conhecimentos.

Entretanto, os envolvidos na pesquisa ressaltam a dificuldade de buscar a prática de aulas diferentes, na intenção de ir ao encontro da ruptura da rotina escolar e despertar maior interesse ofertando recursos pedagógicos diversificados, sendo que, quando há tal tentativa ocorrem, também, muitas frustrações dos docentes e incapacidade de concentração e boa produção dos discentes que, de fato, querem aprender, devido à indisciplina de alguns.

Apesar disso, observamos uma tentativa dos professores para saberem algumas informações sobre as vidas dos alunos, um interesse muito importante de acontecer quando se

almeja uma aproximação humana, social e cultural, vislumbrando melhorar o trabalho educacional escolar, a partir do vínculo educador-educando, de acordo com o Capítulo II, baseado nas discussões de Castorina, Lerner, Ferreira & Oliveira (2003). Todavia, parece que há um diálogo, mas não acontece um aproveitamento do que é dito nas interlocuções do currículo, perdendo-se oportunidades ímpares de aliar as culturas discentes com as culturas escolares.

Outro aspecto que merece destaque é o uso do celular pelos alunos e professores na sala de aula, sendo que foi confidenciada a sua utilização ‘escondida’, apesar das regras dizerem que não pode. Contudo, a relevância de trabalhar as tecnologias em sala de aula foi mencionada pela maioria dos participantes. Então, por qual razão não se possibilitam práticas pedagógicas que aproveitam os celulares, geralmente com internet, nas propostas de busca por conhecimentos diversos? A cultura digital está posta na vida de todos, especialmente dos jovens, assim aproveitar tal recurso formalmente pode captar muito interesse deste público, envolvendo-os mais nas propostas educacionais.

Mediante informações que surgiriam em uma atividade destas, vários textos e contextos das culturas discentes emergiriam e classificariam o que poderia ser aproveitado no currículo, por intermédio do diálogo, colaboraria para desmistificar certos preconceitos que foram explicitados, como o linguístico, trazido no Capítulo I desta tese, por Freire & Shor (1986), por exemplo. Sendo até importante uma proposta de educação continuada aos professores a respeito de que ninguém fala errado, já que há formas de dizer da cultura dita popular e formas de dizer da cultura dita erudita, e que ambas estão no mesmo patamar de importância e respeitabilidade, sendo que a escola precisa preparar os alunos para conhecer a norma culta da língua, subsidiando os alunos para agirem no mundo e utilizando-a quando for necessário.

Esta interconexão das culturas de maneira democrática poderá ajudar a envolver mais os alunos na escola, indo de encontro a muitos relatos, especialmente dos professores, de que os alunos não têm perspectivas de vida, de que há uma falta de entusiasmo com os estudos e ausência de sonhos, planejamentos e busca por realizações pessoais, sociais, culturais, profissionais e cidadãos no presente e no futuro.

Neste ponto, também defendemos aqui a importância do trabalho com as produções/manifestações artísticas pela música, pela dança, pelo canto, pela pintura, pela Literatura, pelo cinema... Independentemente do componente curricular trabalhado, quase sempre é possível aliar ao currículo escolar. Assim, o fomento, pela Arte, à capacidade de sonhar, imaginar, prosperar nas ideias e ideais, conhecer outras realidades humanas, sociais,

políticas, cidadãs, econômicas e culturais, entre outras, possibilita a ruptura com a estagnação e o fatalismo, condicionando à transformação e à melhoria de vida, aliando arte dita popular e arte dita erudita.

Mais uma vez, resgatando as experiências vividas pelos alunos e suas subjetividades, conforme Ribeiro (2015), no Capítulo I, e, até ampliando, pela comunidade escolar (famílias, líderes/representantes comunitários e amigos dos membros da escola), o espaço representativo de tais conhecimentos e culturas, indo ao encontro da contemplação das identidades existentes na instituição de ensino e entorno, fomentará a participação mais responsável dos educandos e de seus tutores, podendo ser tal proposta muito pertinente, já que, conforme os docentes participantes, há muita falta de responsabilidade, abordagem realizada no Capítulo I, através dos autores Machado (2004) e Silva (2007), com os estudos por parte deles... Talvez pelo fato de muitos não se enxergarem no processo educacional escolar e, conseqüentemente, não se perceberem atuantes nas construções das aprendizagens. Dessa forma, a referida autonomia explorada nesta prática corroborará, provavelmente, à autonomia na vida dos discentes, inclusive, até de seus familiares, pois, a partir do momento em que suas identidades culturais são percebidas e consideradas até mais pessoas poderão retomar seus estudos, percebendo na escola de EJA um trabalho de aprender pela e para cidadania, conceito referido nesta tese por Freire & Nogueira (1989), conscientes de seus direitos e comprometidos com seus deveres.

E, ainda no que tange à temática da identidade, mencionada no Capítulo I, em documento da UNESCO (2019) e por Torquato (2014), os profissionais da educação escolar também ganharão neste processo, pois podem perceber maior valorização do seu trabalho ao construírem, coletivamente, condições de deixar o ensino mais ‘forte’, sendo que muitos docentes reclamaram que o ensino escolar tem ficado cada vez mais ‘fraco’, que os conhecimentos mínimos necessários para um aluno ser aprovado, estão cada mais reduzidos e que a cobrança externa para melhores índices chegam até a desmoralizar o empenho dos professores em avaliar positivamente quem, de fato, merece e se esforça para tal.

E, aprofundando o assunto sobre alunos que se dedicam aos estudos e a maioria que não, havendo inclusive situações de desrespeito dos mais jovens com os mais velhos, questão referenciada no Capítulo I por Soares, Giavoneti & Gomes (2011), debochando e criticando pelas dificuldades que estes externalizam, é preciso criar um ambiente de respeito e harmonia entre as diferentes gerações que coabitam o espaço da escola, necessitando propiciar discussões e ações que vão de encontro a tal conflito, vendo nesta diversidade possibilidades únicas de propostas interculturais, democráticas e inclusivas. Isso envolverá, provavelmente,

alunos antes desinteressados e valorizará alunos dedicados ao contemplar suas vivências e questionamentos sobre o currículo.

Claro que, para tal, a logística estrutural e organizacional, discutida por Bloter (1976), no primeiro Capítulo, da oferta de EJA na escola reflete muito em toda prática da sala de aula, já que, quando alguns participantes da pesquisa disseram: que tem alunos que chegam bem depois de iniciar as aulas; que o tempo para servir a janta é dentro do período de aula e tal ‘intervalo’ é muito extenso; que por variados motivos os alunos soltam mais cedo; que há recursos didáticos/pedagógicos na instituição, os quais, em geral, não são utilizados; que a disposição das classes (mesas) dos alunos nunca é feita de maneira diferente; e que, no verão, muitos dos ventiladores não funcionam... Tudo isso interfere no fazer pedagógico do professor, pois a execução de um planejamento, problematizando a partir do Capítulo I, com Pereira, Shaffer & Bello (2008), precisa ser constantemente interrompida para o entre e sai de alunos nas salas, com o agravante que cada hora/aula tem somente 45 minutos de duração nas Totalidades Finais. Este fator contribui muito ao argumento de professores sobre a impossibilidade de mexer nos móveis para agrupar os alunos ou colocá-los em círculo, já que teriam que organizar a sala ao final, perdendo ainda mais do tempo. Bem como, a produtividade de professores e alunos em espaços muito quentes no verão e muito frios no inverno corrobora à improdutividade de todos e à infrequência de muitos, considerando que nesta região as temperaturas são extremas em ambas as estações.

No que tange à mantenedora SMED, conforme já foi referenciado, não possibilita condições de consolidar a disponibilidade de um quadro docente com formação específica à EJA, bem como, com sequência no acompanhamento das formações ofertadas aos professores, e com certa estabilidade na modalidade, pois não há concurso público para docentes nesta área, implicando em constantes mudanças no quadro funcional³⁷ e acomodação de pessoas indicadas por questões de afeição ou filiação partidária, sendo que alguns dão aulas em componentes curriculares diferentes de sua formação, agravando ainda mais a problemática. Também, compreendemos como legítima a reclamação dos docentes ao dizerem que a secretaria de educação só se preocupa com a diminuição dos índices de evasão e reprovação, não havendo muito preocupação com a qualidade do trabalho e valorização do trabalho pedagógico, chegando a insinuar que a escola de EJA é para socializar e mesmo que

³⁷ Constatou-se que, no período de pesquisa desta tese, houve três orientadoras educacionais, em momentos distintos, atendendo a EJA nesta escola e, ao final desta investigação não havia nenhum profissional da área para colaborar no trabalho de atender aos alunos com maiores problemas e tentar resgatar os infrequentes/evadidos, sobrecarregando, assim, a coordenadora da EJA, a qual acaba acumulando mais esta função. Bem como, tal troca constante dificulta muito a sequência de um trabalho de qualidade na OE.

o aluno saiba muito pouco sobre os conhecimentos mínimos do currículo, precisa aprovar, descaracterizando, assim, o principal papel da instituição de ensino.

A demasiada ‘flexibilidade’, para não dizer facilidade, de avanço ao aluno descomprometido e sem embasamento mínimo para aprovar a um nível que, teoricamente, ele seria mais exigido, reflexão feita por Soares, Giavoneti & Gomes (2011), no Capítulo inicial desta tese, provavelmente, contribui muito ao pensamento, de parte do grupo focal, a respeito do retorno da ditadura no país como solução para maior disciplina e responsabilidade dos alunos e seus tutores, pois compreendem que normas bem mais rígidas moralizariam mais a educação escolar e dariam maior respeitabilidade ao professor e ao processo pedagógico³⁸. Sobre esse diálogo, não houve uma discussão mais profunda sobre o que tal regime implicaria à EJA, mas preferimos acreditar que se houvesse fomento à continuidade desta conversa entre os professores, eles chegariam à conclusão de sua impossibilidade, devido ao cerceamento dos direitos à gestão, aos docentes e aos discentes, e que tal proposta, obviamente, vai de encontro à educação democrática necessária em uma escola que prioriza a cidadania.

Mediante todas estas nuances administrativas e educacionais, acabamos por defender aqui a opção de ofertar na rede municipal de Bagé uma única escola Polo de EJA, a qual poderia ser na EMEF São Pedro pela sua grande dimensão física, podendo haver mais de uma turma para cada Totalidade, de acordo com a demanda de cada Semestre letivo. Tal ideia vem ao encontro da busca pela centralização para melhoria da gestão, qualificação do quadro docente e atuação pedagógica, pois:

- Seria possível formar um corpo de gestão (diretor, coordenador, supervisor pedagógico, coordenador de projetos interculturais e orientador educacional) capacitado e cooperativo, precisando ser escolhido por experiência e comprometimento profissional (sugerindo-se um processo seletivo), concentrando esforços à qualidade administrativa da EJA;
- Haveria uma redução considerável do corpo docente, gerando muita economicidade ao dinheiro público, permanecendo os professores habilitados e, de fato, preparados para atuarem na EJA (sugerindo-se um processo seletivo³⁹) e nas suas específicas áreas (componentes curriculares);

³⁸ A escola aqui pesquisada, no ano de 2019, passou a ser cívico militar no turno da manhã, firmando parceria entre governo federal e municipal. Tal proposta pretende ser ampliada a todos os turnos da instituição de ensino.

³⁹ Seleção entre professores que já são da rede municipal de ensino, com prova escrita, na qual conhecimentos específicos da área e sobre EJA seriam exigidos; análise do currículo, considerando experiências pedagógicas e profissionais voltadas a tal público; análise de projetos educacionais, que contemplariam a qualidade da - educação na EJA; e recolha de relatos autobiográficos educativos.

- Condicionaria a contratação de profissionais capacitados, de acordo com as demandas que surgirem (interesses dos alunos e necessidades do mercado de trabalho), para ministrarem cursos de iniciação ao mundo do trabalho e cursos profissionalizantes;
- Teria um técnico de laboratório;
- Disponibilizaria um bibliotecário;
- Disponibilizaria espaço de recreação e cuidado para crianças, atendendo os filhos de educandas/educandos da EJA no horário que estes estão em aula;
- Ofereceria atendimento de educação infantil e recreacionistas capacitados para o cuidado com a primeira infância;
- Facilitaria a demanda de rondas para dar suporte no controle/segurança do espaço escolar, atuando, principalmente, na recepção da escola;
- Condicionaria melhor o trabalho de serventes/merendeiras disponíveis, especialmente, nos turnos vespertino e noturno;
- Facilitaria, grandemente, o acompanhamento dos profissionais na secretaria da escola em todos os turnos, para dar suporte administrativo à gestão de EJA e trabalhar com eficiência nas matrículas e rematrículas de tal público;
- Seria possível um profissional da Psicologia para respaldar os atendimentos necessários neste campo do conhecimento, tanto aos alunos quanto aos professores e gestores;
- Possibilitaria a contratação de professores de música, de dança e de teatro;
- Disponibilizaria melhor profissionais habilitados para trabalharem no AEE (Atendimento Educacional Especializado), de acordo com as necessidades que surjam (intérprete de LIBRAS, cuidadores, Braile);
- Haveria transporte escolar gratuito por zoneamento, para contemplar os demais bairros da cidade, para buscar os alunos e levar de volta ao final das aulas, pois o custo com motoristas e combustível ainda seria muito menor do que manter mais de 80 professores atuando nas 8 escolas com EJA, como é hoje;
- Gerenciaria mais eficazmente os recursos financeiros à EJA, pois com toda a economia que seria feita com tal otimização dos recursos humanos, muita verba poderia ser investida para qualificar os espaços físicos das salas de aula à EJA: com recursos didáticos/pedagógicos aliados à tecnologia por sala (computador e data-show), com, pelo menos, um ar condicionado por sala; maior investimento em obras literárias voltadas ao público da EJA; montagem de um laboratório de Ciências; uma sala específica para trabalhos artísticos; salão

de dança e expressão corporal; refeitório amplo e dentro do prédio⁴⁰; sala de AEE bem equipada para atender ao público incluído, com real acessibilidade; um laboratório de informática com máquinas novas e constantemente atualizadas e assistidas (viabilizando até cursos a distância-EAD); salas equipadas para iniciação ao ensino profissionalizante ou aptas a receber material locado, temporariamente, atendendo diversificados cursos preparatórios ao mundo do trabalho; sala de cinema e sala de música com diversos instrumentos musicais; quadra poliesportiva e ginásio coberto para jogos, eventos e até solenidades mais formais como a própria Formatura da EJA, que ocorre semestralmente;

- Contemplaria melhor o trabalho de formação continuada com professores, funcionários e gestão por possibilitar muito a sua intensificação e a sua otimização, podendo ser desenvolvidas propostas com professores por área do conhecimento, por projetos interdisciplinares e interculturais, oficinas pedagógicas, para planejamentos bem contextualizados, com aperfeiçoamento sobre as tecnologias, podendo haver parcerias semanais ou quinzenais com docentes universitários e diálogos constantes com a SMED, condições muito mais favorecidas pela centralização do atendimento.

Tal oferta exclusiva poderia implicar disponibilidade da EJA em mais de um turno ao conseguir idealizar e otimizar um espaço que fosse reservado somente à Educação de Jovens e Adultos⁴¹, já que muitos adolescentes e jovens não têm outra ocupação, portanto, poderiam estudar de manhã, de tarde ou no vespertino, bem como, poderiam ter preparação ao mundo do trabalho na sequência do seu turno de estudo ou no turno inverso. Isto poderia implicar até em oferta de turno integral (manhã e tarde, por exemplo) aos adolescentes, contemplando ações educacionais, profissionalizantes, culturais, artísticas e sociais.

Além disso, ter um prédio estruturado somente à EJA corroboraria à construção de maiores identidades de educandos de EJA, pois, infelizmente, ainda percebemos, em algumas escolas que ofertam esta modalidade de ensino: ausência de recursos, que têm aos alunos do regular diurno, aos alunos da EJA; por, no turno da noite, ter ausência de secretário na escola, da equipe diretiva (que, em geral, tem as chaves de outros espaços com materiais pedagógicos) e, algumas instituições, até de funcionários para fazer as refeições, a limpeza

⁴⁰ Uma das escolas com EJA da rede municipal (EMEF João Severiano) tem o refeitório uma quadra depois da escola, sendo que o acesso é externo, causando um transtorno logístico muito grande à gestão da escola e muita preocupação quanto à segurança dos alunos.

⁴¹ Para defender ainda mais nossa ideia, salientamos que há, em média, 600 matriculados e rematriculados na EJA por Semestre e que muitas escolas da rede municipal de ensino não chegam nem perto deste número de alunos, somando os três turnos. Isso legitima, grandemente, a importância de uma instituição que atenda com exclusividade tal público.

dos espaços; e certa segurança/controlado do espaço escolar, pois algumas escolas não têm ronda.

Ainda tratando sobre identidade, os docentes teriam um maior reconhecimento ao se perceberem selecionados, preparados e constantemente capacitados, com respaldo de um grupo docente e gestor colaborativo e competente, e com uma diversificada/qualificada estrutura física e de recursos didáticos, para tratar com situações diversas, contemplando, de fato, propostas pertinentes à EJA e indo ao encontro do trabalho com a diversidade cultural, referenciada no Capítulo I, pela UNESCO (2019) e pelo pensador Fagundes (2016), e as culturas escolares, o qual tanto defendemos nesta tese, e, principalmente, construindo e legitimando a identidade profissional de um professor de EJA.

Portanto, se os espaços físicos escolares ajudam a conferir os conceitos das culturas escolares, haveria novas definições sobre elas em uma instituição idealizada e redefinida para dialogar e atuar somente com o público da EJA, pois com espaços físicos adequados/propícios e profissionais capacitados à adequação de variadas atividades e práticas pedagógicas, reconstruir, constantemente, o currículo, torna-o com extrema vivacidade ao considerar as identidades culturais de todos, culminando na qualidade, efetiva, da educação escolar de EJA e podendo corroborar, de forma sensata e pertinente (com reais construções de conhecimentos), à diminuição dos índices de evasão e reprovação.

Assim, quanto ao trabalho docente, ficará mais fácil problematizar sobre que culturas escolares estão explícitas e latentes nas suas concepções, nos entendimentos dos discentes, nas relações interpessoais estabelecidas, na disposição do prédio e dos móveis escolares, nas disponibilizações dos recursos didáticos/pedagógicos e seus usos, ou não usos, na abertura ao diálogo democrático, ou não democrático, pelos gestores e professores, enfim, tendo claro cada conceito de cultura escolar posto e vivido na instituição de ensino, implicando em conhecimentos reais sobre as culturas escolares: funcionalista, estruturalista e interacionista, discutidas por Barroso (2019), no Capítulo I, para poderem elencar, analisar e eleger qual delas estará em foco teórico e prático, em detrimento das demais.

Isso legitima ainda mais a relevância desta pesquisa sobre culturas e culturas escolares, já que traz à tona questões fundamentais para fomentar interlocuções necessárias pela comunidade escolar do que se espera da escola e seus membros, a partir de uma reflexão crítica sobre as historicidades identitárias de uma escola específica de EJA e de cada pessoa nela imersa.

Ainda sobre as culturas escolares, retomamos que não há um conceito único que a identifica e que é vigente em uma escola, ou até mesmo em uma sala de aula, pois a

funcionalista, a estruturalista e a interacionista coabitam em um mesmo espaço, considerando a diversidade cultural dos sujeitos escolares e suas convicções sobre cultura escolar. Portanto, além dos docentes terem clareza sobre os tipos de culturas escolares existentes é preciso problematizar com os alunos sobre elas, almejando a reflexão crítica a respeito de qual delas deve ser predominante, indo ao encontro da educação escolar participativa e de qualidade que aqui se defende.

Nesta secção analítica/reflexiva, a partir das problematizações e discussões fomentadas sobre os dados da pesquisa, destacamos as convergências e as divergências entre os discursos, a eficiência, ou não, da logística de recursos humanos e de materiais estruturais e didáticos, as identidades sociais e culturais dos colaboradores, as gestões da SMED e da escola com seus prós e contras à qualidade do ensino, as epistemologias e metodologias vigentes na EJA, abordadas no Capítulo II, por Morin (2001), por Hernandez & Ventura (1998), por Freire e Nogueira ((1989) e Freire (2001), a avaliação qualitativa, no mesmo trecho teórico referenciada por Saul (2000), o currículo escolar, os documentos legais e organizacionais sobre a EJA e da escola, as facilidades e dificuldades que alunos e professores encontram no trabalho discente/docente e, fundamentalmente, as percepções sobre as culturas escolares conceituadas, vivenciadas e idealizadas pelos participantes da pesquisa.

Tudo isso, corroborou à proposta que desenvolvemos neste capítulo de sistematizar a oferta de maneira a juntar as escolas que atendem a EJA, em uma só instituição de ensino com trabalho exclusivo de atendimento a tal modalidade de ensino, com oportunidade de escolarização em qualquer turno, professores selecionados e constantemente em formação continuada, uma estrutura física com várias salas com propostas educativas, culturais, artísticas, profissionais e tecnológicas, quadro técnico disponibilizado às oficinas referentes ao mundo do trabalho, firmando parcerias com outras instituições, currículo reconstruído a cada turma de EJA, transporte gratuito aos alunos, cuidado aos filhos de educandos que estão em sala de aula, enfim, uma estrutura, de fato, adequada aos discentes de EJA e que vá ao encontro do atendimento das demandas elencadas nesta pesquisa.

Enfim, tal escola única e integrada, possibilitaria consolidar identidades de alunos e professores da EJA, reinventar, coletivamente, ideias e ideais de culturas escolares, em prol da qualidade pedagógica.

Por fim, concluímos este trecho descritivo da tese entendendo que a intenção primeira do capítulo foi atendida, pois narramos todas as informações pertinentes a ela, de forma ordenada, considerando os dados e os relatos autobiográficos educativos dos alunos/evadidos

e discussões do grupo focal para fomentar as problematizações e discussão dos resultados, sobre as análises das confrontações referentes aos elementos recolhidos.

Baseados nestas conduções reflexivas e propositivas, encaminhamos a tese para finalização formal na secção a seguir, intitulada de considerações finais.

Considerações Finais

*“Deixe a sua mente vagar
 Não custa nada sonhar
 Viajar nos braços do infinito
 Onde tudo é mais bonito
 Nesse mundo de ilusão
 Transformar o sonho em realidade
 E sonhar com a mocidade
 E sonhar com o pé no chão
 Estrela de luz que me conduz
 Estrela que faz sonhar
 Estrela de luz que me conduz
 Estrela que faz sonhar”*

Música Sonhar não custa nada (samba enredo), composição de Paulinho da Mocidade

A partir da inquietação sobre o tema desta tese, fomentada pela prática vivenciada na EJA, especificamente, na rede municipal de ensino, em Bagé –RS, Brasil, iniciamos este trabalho para discutir as razões pelas quais os alunos evadem, aliada à problematização de suas percepções a respeito da cultura escolar. Ampliando tal conceituação, através dos relatos autobiográficos educativos dos evadidos que regressaram, a expandimos com debates pertinentes ao tema junto a professores e a gestores (grupo focal), sendo que todos os participantes da pesquisa são de uma mesma escola eleita – Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro.

O breve histórico da educação de jovens e adultos e os dados estatísticos sobre a realidade da EJA no Brasil, acompanhados da discussão sobre os mesmos na cidade de Bagé, as informações mais detalhadas sobre a referida escola da rede com EJA, bem como as escritas científicas mencionadas trazem, assim, questões que fundamentam a necessidade de discutir a cultura escolar, pois evidenciaram que podem haver obstáculos entre ela e as culturas das vidas dos alunos, constatadas pelos discursos que explicitam suas identidades culturais e seus pensamentos sobre o modelo escolar predominante.

Dessa forma, defendemos aqui que o diálogo, embora possa ser conflituoso, é mister nas relações pedagógicas, especialmente com alunos da EJA, os quais têm maiores experiências de vida e, algumas vezes, é na escola, com docentes e com colegas, que estabelecem algum vínculo de consideração e maior interlocução. Então, é preciso incentivar que, no trabalho educacional escolar, haja condições para que todos os envolvidos sintam-se possibilitados de expressarem-se de maneira respeitosa e colaborativa, em momentos de diálogo no coletivo e em conversas mais reservadas com professores e equipe gestora e que,

mesmo no conflito discursivo, haja construções de conhecimentos e formação cidadã, almejando a igualdade nos direitos e o reconhecimento das diferenças étnicas e/ou culturais.

Baseados nessa premissa, procuramos desenvolver esta tese sustentada no diálogo, visando coerência entre a teoria que aqui trazemos e a prática que defendemos, priorizando a escuta dos que, de fato, fazem parte e são os principais atores deste processo educacional – alunos, professores e gestores.

Assim, primeiramente, buscando responder a uma das questões desta pesquisa, se há influência da cultura escolar na evasão da EJA, fomos ao encontro da emergência de conhecimentos sobre as condições de vidas dos discentes, suas ideologias, suas relações familiares e afetivas, suas religiões, suas questões de gênero, seus anseios, suas leituras de vida e prospecções pessoais e profissionais, seus interesses e suas limitações, surgindo vários subsídios para uma construção de currículo que poderia possibilitar a fusão de suas culturas aos conteúdos escolares necessários de serem trabalhados.

E, no que tange ao principal tópico desta tese, forneceram informações muito relevantes sobre os entendimentos que têm de cultura escolar, sendo que alguns se reportaram a ideias mais tradicionais sobre o espaço físico (alunos sentados, sempre, um atrás do outro), metodologias mais convencionais, como colocar conteúdos no quadro, os alunos copiam e o professor explica a matéria, indo ao encontro de aulas expositivas em que o fomento às interlocuções não são quase praticados e da ausência de busca e/ou oferta de recursos didáticos pedagógicos diversificados. Mas, em geral, estes mesmos discentes que entendem essas práticas como ideais, reclamam das posturas de muitos colegas, adolescentes e jovens, que não se envolvem nas atividades e só atrapalham com indisciplina e falta de respeito e de educação.

Em contrapartida, outros alunos defendem que é preciso haver ruptura com ações pedagógicas tradicionais, e salientam a necessidade de metodologias diferenciadas em espaços educacionais diversos e readequados, contemplando as tecnologias e as realidades dos alunos, suas culturas e suas identidades. Todavia, há concordância quanto à falta de postura de muitos colegas, os quais em nada corroboram ao bom andamento das aulas.

Dessa forma, respondendo à segunda questão de pesquisa aqui elencada, entendemos que os evadidos que regressaram evidenciaram de forma explícita e latente condições da cultura escolar funcionalista – transmissora de culturas e da cultura escolar estruturalista – cultura produzida pela modelização das formas e estruturas da educação escolar, as quais são predominantes na escola com EJA investigada e podem, sim, ter contribuído com a decisão pela desistência dos estudos, pois quando não há interlocuções democráticas no processo

educacional escolar e não há consideração pelas realidades dos alunos (culturas, experiências, sonhos, desejos, perspectivas), não existe, também, identificação, afinidade, coparticipação, realização, interculturalidade e cumplicidade no trabalho pedagógico, e quando alunos não se veem pertencentes, não ocorre a legitimação no desenvolvimento participativo da educação escolar, acabando muitos alunos por evadirem.

Ainda assim, tais alunos retornam ao âmbito escolar, seja por obrigatoriedade legal, seja pela tentativa de resgatar a melhoria social, trabalhista, cultural, humana, cidadã, política, econômica e educativa da instituição de ensino, ou seja, se o processo pedagógico da EJA fosse revisto e/ou aprimorado, indo ao encontro da cultura escolar interacionista - que estuda cada escola especificamente, visando produções culturais construídas nas relações entre os seus membros, os espaços e os saberes, a qual defendemos aqui, provavelmente, os índices de evasão diminuiriam.

Visando atender à terceira questão de pesquisa, buscamos contemplar sua resposta a seguir, problematizando a respeito da consciência de percepções, por parte de gestores e docentes, sobre a relação entre cultura escolar e evasão na EJA e suas leituras sobre as opiniões dos alunos evadidos que regressaram.

Assim, em relação aos professores e gestores, muitos têm pensamentos elaborados quanto ao trabalho que seria mais pertinente à EJA, mas, assumem que, geralmente, não o fazem ou por falta de recursos, ou muita ausência de colaboração de vários alunos (problemas comportamentais), ou, ainda, por certa acomodação/desmotivação causada pela ausência de engajamento dos alunos ao estarem sem metas de vidas, sem expectativas, sem comprometimento e sem responsabilidade com o processo de ensino. Também, declararam que as práticas são mais tradicionais para haver um certo 'controle' do trabalho, pois, devido à indisciplina discente, não é possível existir propostas diferentes e que este público não tem maturidade para problematizações e mediações mais elaboradas, bem como, ao manterem a disposição das classes uma atrás da outra, inibem as posturas inadequadas.

Tais condições explicam manifestações de alguns professores que disseram defender o retorno da ditadura para melhorar a educação brasileira, pois disseram haver exacerbada falta de limite e responsabilidade por parte de alunos e familiares, fator aquele que entendem ser determinante para o retorno de comportamentos adequados ao ambiente escolar, ou seja, respeito aos professores e aos colegas. Explicaram que isso não seria um autoritarismo, mas a retomada da autoridade na escola.

Quanto às declarações relativas à cultura escolar, muitos foram contraditórios por compreender que é necessário haver diálogos entre professores, alunos, gestão e currículo,

para legitimar conceitos e atitudes que considerem mais as vivências de todos, contemplando um trabalho pedagógico intercultural, no entanto, há dicotomia entre as práticas culturais dos alunos e as atividades pedagógicas em sala de aula.

Porém, os docentes e gestores não demonstraram clareza conceitual relativa à cultura escolar, conseqüentemente não percebemos aptidão deles para agir administrativa e pedagogicamente em prol de um trabalho que problematize sobre tal tema e, muito menos, apesar da discussão no grupo focal, nos seus discursos explicitados foram capazes de criar vínculos associativos entre a cultura escolar e a evasão na EJA. Assim, sempre houve a declaração docente de que as razões para os alunos desistirem dos estudos tinham um cunho de problemas pessoais dos alunos (o que não incluiu a perspectiva da cultura escolar por cada evadido) ou falta de comprometimento deles, ou seja, um discurso de fracasso escolar, o qual não atribui responsabilidades à escola no referido processo.

De encontro a isso, defendemos, prioritariamente, nesta tese a necessária problematização a respeito do conceito de cultura escolar na perspectiva de cada sujeito no delineamento pedagógico, pois é a consciência reflexiva sobre tal termo, ou melhor, a coexistência de várias versões e compreensões sobre ele que precisam culminar no entendimento de que é fundamental percebê-lo no plural, ou seja, as culturas escolares.

Aliás, vamos além, no que tange aos principais conceitos elencados nesta tese, novamente tutelando que o trato das culturas e das culturas escolares precisam ser pluralistas, embora muitos autores conceituem-nas e classifiquem-nas no singular, por compreendermos que nenhum envolvido no processo educacional da instituição de ensino esteja imerso em uma só cultura, bem como, divergimos da concepção ‘pura e homogênea’ de cultura escolar, pois elas se correlacionam, se influenciam e “coabitam”, assim, o que precisamos promover é a busca pela educação democrática na qual a cultura escolar interacionista seja predominante, em detrimento da funcionalista e da estruturalista.

E, mesmo tratando de uma escola somente, como foi o caso desta pesquisa, a restrição institucional não determina que haja uma só leitura por parte de sua comunidade, pois as interpretações são objetivas e subjetivas a partir da perspectiva de cada um, considerando os espaços físicos da escola, as normativas/regras, as relações pessoais, sociais e pedagógicas, as relações de poder estabelecidas, as metodologias educacionais praticadas e recursos utilizados para tal, as epistemologias que embasam o trabalho, e o próprio interesse docente, ou não, pelas culturas dos alunos, enfim, vários aspectos que regem as ideias e ideais de cada um sobre as culturas escolares.

Dessa forma, cientes da necessidade de arguirmos sobre a primeira questão de pesquisa explicitada na conclusão feita nesta tese, trazemos, a seguir, as opções políticas e os modelos educacionais que podem embasar as práticas pedagógicas na escola pesquisada.

Diante de uma certa incongruência entre os discursos epistemológicos pertinentes à EJA proferidos pelos docentes e as práticas descritas pelos alunos, professores e gestores, percebemos uma falta de sintonia entre a teoria e a ação, cujo embasamento, consciente ou inconscientemente, dá-se pela teoria do conhecimento tradicional no modo de ensinar, pois, em grande parte, pode não se basear no diálogo, portanto, pouquíssimo considera as vivências, as necessidades, as culturas e as identidades dos educandos.

Tal constatação nos leva a crer que a percepção de currículo é limitada e limitadora, pela busca de ‘dar conta’ de conteúdos que muito podem estar desassociados da vida dos alunos, sem a tentativa de construir uma proposta curricular de inserção cultural, social, cidadã, profissional, artística, entre outros âmbitos das experiências discentes que poderiam ser contempladas.

Também, não localizamos informações sustentadas de que haja utilização bem planejada e coordenadamente mediada de recursos didáticos/pedagógicos variados, o que ocorre em detrimento da inovação tecnológica, havendo a recorrência, quase sempre, ao quadro, ao giz, à cópia e à explicação dos conteúdos. Bem como, a organização do espaço físico não contribuiu para uma visão mais arrojada que propicie interlocuções entre os pares discentes e entre alunos e professores.

As referidas práticas são ainda mais legitimadas pelo fator de grande indisciplina de vários alunos, na tentativa de mantê-los ocupados escrevendo/copiando e, portanto, inibindo posturas e falas impróprias. Porém, não há uma reflexão que, talvez, justamente a mudança conceitual e prática de currículo, transformações metodológicas e dialógicas é que poderiam determinar a mudança de tais comportamentos, indo ao encontro do envolvimento da maioria nas atividades e construindo, efetivamente, conhecimentos.

Outro fator que merece destaque é a (des)organização do tempo escolar, sendo que alguns alunos evidenciaram que grandes períodos das aulas são ‘roubados’ pela flexibilização do horário para entrada dos alunos e efetivo início da primeira aula e pelo horário do jantar que fica, muitas vezes, estendido, comprometendo as aprendizagens. Cabe ressaltar, como já dito anteriormente, que a EJA já é um ano letivo em um semestre e deveria ter quatro horas relógio de aulas por noite, mas, na prática são três horas... E, o período de efetivo trabalho escolar acaba por ser ainda mais reduzido pelos descuidos que podem ser propositais, na intenção de ‘matarem’ aulas, tanto por parte dos professores quanto dos

alunos. Esta situação transpõe, implicitamente, que o direito do aluno ter aula de qualidade no tempo mínimo definido é burlado e que o valor deste trabalho é questionável.

Estas análises conclusivas sobre as percepções referentes à cultura escolar nos levam à leitura de que as políticas educacionais vigentes na escola pesquisada não vão ao encontro de práticas democráticas de ensino/aprendizagem (uns chegaram a defender a volta da ditadura como solução), já que, geralmente, não há escuta dos principais envolvidos no processo escolar, que são a razão de existir da EJA. E, quando raramente ocorrem, pode não acontecer uma conexão entre as contribuições dos discentes e os conteúdos escolares, portanto, pode não haver uma construção coletiva do currículo, tornando a escola reprodutora e transmissora de conhecimentos.

Esta condição docente talvez seja consequência das políticas gestoras de EJA, que tratam o quadro de professores com relativo descuido quanto aos conhecimentos mínimos necessários para ministrarem as aulas, colocando professores para darem aulas em disciplinas diferentes de suas formações, bem como, há mudanças constantes de docentes e participantes de gestão, comprometendo o vínculo entre alunos, professores e gestores e a continuidade de uma boa proposta de trabalho.

Portanto, o olhar crítico desta tese, por intermédio dos discursos de evadidos que retornaram aos estudos, seus professores e gestão, sobre cultura escolar só legitima a importância de fomentar ocasiões de diálogos reflexivos sobre a percepção de cada um a respeito da própria cultura escolar, questionando e buscando responder aos problemas elencados nesta tese e indo ao encontro da contemplação da diversidade das identidades culturais presentes na escola e reconstruindo pareceres e fazeres sobre as culturas escolares.

Assim, destacamos o quanto este estudo pode corroborar à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na EJA, sendo que o diálogo intercultural, que inclui as culturas escolares, pode tornar as atividades pedagógicas atraentes aos alunos, vívidas por perpassarem suas experiências e suas reais necessidades, envolventes ao inter-relacionar suas expectativas aos conteúdos mínimos de cada etapa de ensino, almejando envolver até os alunos, que muito foram destacados nesta pesquisa pelos professores e colegas, que não se engajam em nenhuma proposta educacional, que têm a intenção de ir à escola para atrapalhar os outros e não conseguem produzir conhecimentos.

Também, salientamos que, encontros estratégicos entre professores e gestão, para debater os discursos proferidos por alunos sobre as culturas escolares é fundamental para que a prática docente e de gerência educacional seja repensada e aprimorada. Esta situação foi oportunizada nesta pesquisa, fomentado a discussão respeitosa no grupo focal sobre as

culturas dos alunos e cada entendimento a respeito de cultura escolar, desencadeando manifestações de conhecimentos dos alunos, desconhecimentos dos alunos, o limite ao considerar as culturas dos alunos, a exposição das percepções dos professores no que tange às culturas escolares, as decepções, as satisfações e as expectativas docentes ao exercerem a profissão e as possibilidades e os entraves da gestão ao administrar a escola, bem como, considerações sobre a mantenedora (SMED).

Por conseguinte, esta proposta de educação continuada dos professores tendo com base os temas cultura escolar e evasão na EJA, a partir das contribuições discentes, mostrou-se uma forma muito eficaz na busca pela ascensão qualitativa da *práxis* pedagógica, já que as interlocuções levaram todos à reflexão crítica.

Também, observou-se que a maioria dos professores saiu satisfeita por ter participado deste encontro, já que foram propiciados diálogos e que todos, em menor ou maior escala, contribuíram para discussão, tendo oportunidades de questionarem o trabalho desenvolvido na EJA e, principalmente, questionarem-se enquanto profissionais, a partir das relevantes contribuições de seus alunos. Isso foi evidenciado por uma das professoras quando explicitou que momentos assim ajudam na reflexão sobre a prática pedagógica.

Sabemos as poucas possibilidades de paradas com professores para discutirem a própria prática devido à falta de tempo imposta no trabalho com a EJA, mas é possível otimizar esses encontros formativos podendo surgir momentos de problematizações como os nesta tese feitos, aliados ao planejamento coletivo que contemple as demandas surgidas no debate.

E, por fim, baseados em todos os estudos elencados nesta pesquisa, propomos uma escola Centro de Referência para EJA em Bagé, o qual poderia servir como modelo para outras instituições e redes (com transporte disponibilizado aos alunos, por zoneamento), compilando o trabalho ofertado a tal público, nas oitos escolas hoje existentes, em uma só, na qual todos os investimentos de recursos humanos, didáticos, tecnológicos, físicos, estruturais, de formação ao mundo do trabalho, às questões sociais, culturais, artísticas e humanas possam ser plenamente contempladas. Tal proposição vai ao encontro da consolidação de um trabalho que, de fato, legitime as identidades docentes, discentes e gestoras de EJA, almejando a busca permanente de reconstruções das culturas escolares na educação de jovens e adultos.

Portanto, também defendemos aqui nesta tese que, pelo público reduzido e espalhado em cada uma das oito escolas de EJA na rede municipal de ensino, pode ocorrer uma desqualificação do trabalho pedagógico e gestor, pois dificulta o acompanhamento

administrativo das escolas e da SMED; interfere no processo formativo continuado dos professores, inclusive onerando muito os cofres públicos (pelo número excessivo de docentes na EJA) e recai na dificuldade de falta de professores a algumas disciplinas, bem como ausência de muitos profissionais com especialização em orientação educacional; e, conseqüentemente, reflete de forma negativa no processo educacional dos alunos, já que se torna muito difícil construir culturas escolares à EJA a partir de uma criticidade, muitas vezes, impossibilitada pela escassez de momentos de reflexões e de ações problematizadoras.

Também preservamos aqui a ideia de que, conforme explicitado pelos professores e gestão da escola pesquisada, a instituição de ensino tem assumido funções que não são suas, tentando suprir a ausência da família, exercendo ações assistencialistas, psicológicas, de segurança pública e médicas, sendo que sequer profissionais habilitados para tais cargos ela possui. Isso corrobora para uma visão distorcida e descomprometida com o principal e o fundamental propósito da escola, o qual precisa ser construir conhecimentos curriculares mínimos necessários para preparar seus alunos à cidadania, à humanização, ao mundo do trabalho, à sustentabilidade, à ampliação das culturas populares, eruditas, científicas e escolares.

Claro que os temas sobre violência, drogadição, sexualidade, gênero, planejamento familiar, desemprego, constituição familiar, entre outros que implicam experiências negativas e frustrantes aos discentes, podem e devem fazer parte do currículo e das culturas escolares, mas a busca pela resolução dos referidos problemas não pode ser somente da escola e em detrimento dos ensinamentos e aprendizagens mínimos para preparação de cidadãos capacitados e críticos para viver em sociedade de forma solidária, responsável e com sabedoria.

Para tal, o envolvimento dos responsáveis pelos alunos menores de idade seria crucial, já que na EJA há muitos alunos com este perfil, pois a apropriação, por parte dos pais, do trabalho pedagógico, o compromisso em buscar ajuda paralela em casos de necessidade (da assistência social, da saúde pública, conselho tutelar, promotoria da juventude), a responsabilidade com a frequência/assiduidade do aluno na escola e a preocupação sobre seu envolvimento nas propostas educacionais faria muita diferença no processo escolar e, obviamente, culminaria em ações pedagógicas mais exitosas.

Concluindo, salientamos que a proposição desta pesquisa, além de buscar a relevância social que todo trabalho acadêmico precisa ter, visa multiplicar no Brasil e em outros lugares do mundo os discursos e as discussões aqui proferidos por ter um caráter, além da educação e da cultura escolar, humano, social, cultural, político, cidadão, artístico, econômico e

profissional e que pode fazer muita diferença na qualidade de vida das pessoas jovens, adultas e idosas.

Por fim, refletimos sobre as limitações da pesquisa, sendo proposto que, como continuidade deste trabalho ou aprofundamento empírico por outros docentes e pesquisadores, fosse realizada uma investigação nas outras sete escolas com EJA da rede municipal de Bagé (contemplando assim todas as instituições de ensino com EJA), na intenção de aprofundar os temas aqui abordados, para melhor subsidiar as discussões propostas aqui. Bem como, ampliando problematizações sobre os conceitos desta tese com encontros de formação continuada junto aos docentes, sempre a partir dos discursos de seus alunos referentes às culturas escolares.

E, considerando que este trabalho deve ser lido por outras redes de educação de jovens e adultos no Brasil e em outros países, sugerimos que o trabalho seja o mais amplo possível em cada mantenedora de ensino e suas escolas para melhor tratar dos temas com educandos e educadores, fomentando discussões bem embasadas e respaldadas nos relatos dos principais envolvidos no processo educacional, com o propósito de qualificar a oferta de EJA a partir do trabalho com as culturas escolares de maneira pertinente e adequada.

Referências

- Alcoforado, L. (2012). *As Histórias de Vida na Educação e Formação de Adultos: o desafio de promover uma auto(eco)confrontação transformativa e emancipatória*. In Pesquisa (Auto)Biográfica, Temas Transversais. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos. (pp. 29 – 54). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. (Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Amorim, F. L. A. de (2017). *Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares : a forma continuada de professores/as com a diferença* (Tese Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Espírito Santo, Brasil.
- Aranha, M. L. A. (1996). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Bagé, Prefeitura Municipal de (2018). *Diretrizes para organização da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional.
- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN: 978-85-326-5707-7.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bagno, M. (2010). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- Barbosa, J. (2019). *Reflexões de Educador/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de Jovens e Adultos*. Educação de Jovens e Adultos. Retirado de <https://docplayer.com.br/15133758-Reflexoes-de-educadoras-es-e-educandas-os-sobre-a-evasao-na-escolarizacao-de-jovens-e-adultos.html>
- Barroso, J. (2012). *Cultura, Cultura escolar, Cultura da escola*. UNESP – Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. *Princípios Gerais da Administração escolar*. Retirado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_to6.pdf
- Bastos, L. C. (2017). *Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA*. (Tese do Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais. CAPES – Plataforma Sucupira. Retirado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5192905
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Blotter, A. H. (1976). *Cultura e relação de poder na escola*. *Revista Educação & Realidade*, v. 35, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ISSN 0100-3143.
- Bosco, D. M. C. (2006). *Relatório de Estágio III: a inclusão digital e a Educação de Jovens e Adultos*. UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, Brasil.
- Bosco, D. M. C. (2014). *Projeto interdisciplinar: inclusão digital na EJA*. Retirado de deborabosco.blogspot.com.br

- Bosco, D. M. C. (2016). *Educação de Jovens e Adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens* (Dissertação de Mestrado em Ensino de Línguas). UNIPAMPA: Universidade Federal do Pampa. CAPES: Plataforma Sucupira. Retirado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3353552
- Brasil. Câmara dos Deputados (1967). *Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos*. Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967.
- Brasil. Câmara dos Deputados (1879). *Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o imperio*. Lei 7.247, de 19 de abril de 1879.
- Brasil. Câmara dos Deputados (1890). *Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal*. Lei 981, de 8 de novembro de 1890.
- Brasil. Câmara dos Deputados (2012). *Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação*. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma atualizada-pe.pdf>
- Brasil. Câmara da Educação Básica (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB 11, de 10 de maio de 2000. Retirado de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático de EJA, à formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA e à publicação de experiências de EJA todos com ênfase na Economia Solidária*. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Retirado de <http://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3280-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-de-15-de-dezembro-de-2008>
- Brasil. Ministério da Educação – MEC (2018). *Sobre o Fundeb, o que é?* Retirado de <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>
- Brasil. Ministério da Educação – MEC (2019). *Programas e ações*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=13690>
- Brasil. Presidência da República (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. De 24 de fevereiro de 1891.
- Brasil. Presidência da República (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil. Presidência da República (2001). *Plano Nacional da Educação*. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

- Brasil. Presidência da República (2004). *Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar*. PNATE. Lei 10.880, de 9 de junho de 2004. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm
- Brasil. Presidência da República (2009). *Programa Nacional de Alimentação Escolar*. PNAE. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm
- Brasil. Ministério da Educação. CONFITEA (2016). *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. –Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação (2019). *Ministério da Educação aprimora processos educacionais*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>
- Brasil. Ministério da Educação (2014). *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*. Retirado de portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file
- Cabral, E. M. & Vieira, C. M. C. (2014). Técnicas Qualitativas de produção de dados: características qualitativas de processo de construção. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*. Universidade de Coimbra: Coimbra, Portugal. ISSN 2236-7101.
- Carino, J. (1999). A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*, 67, 153-182.
- Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. & Oliveira, M. K. (2003). *Piaget – Vigotsky*. São Paulo: Ática.
- Certeau, M. (1995). *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránsky – Campinas, SP: Papirus. ISBN 85-308-0330-2.
- Chiarotino, Z. (1988). *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- Clark, K. (2008). *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva.
- Claude, R. P. (2005). *Direito à educação e educação para os direitos humanos*. SUR Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2. Retirado de http://dhnet.org.br/dados/revistas/sur/revista_sur_02.pdf#page=37
- Constituição de 1934 (2019). *Legislação informativa – Constituição de 1934 – Publicação original*. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Costa, A. Z. & Braga, F. M. (2018). *Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 21-37, maio/ago. ISSN 2176-7912. Retirado de <file:///C:/Users/Debora/Downloads/569-Texto%20do%20artigo-1666-1-10-20180511.pdf>
- Cruz, N. C. (2016). *“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público*. (Tese de Doutorado ao curso de Pós-graduação em Educação). UEMG. Belo Horizonte, Brasil. Retirado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4324923
- DBSeller (2015). *Relatório Estatístico por escola*. Sistemas integrados. Prefeitura Municipal de Bagé. Retirado de <https://www.dbseller.com.br/>
- DBSeller (2016). *Relatório Estatístico por escola*. Sistemas integrados. Prefeitura Municipal de Bagé.. Retirado de <https://www.dbseller.com.br/>

- DBSeller (2017). *Relatório Estatístico por escola*. Sistemas integrados. Prefeitura Municipal de Bagé.. Retirado de <https://www.dbseller.com.br/>
- DBSeller (2018). *Relatório Estatístico por escola*. Sistemas integrados. Prefeitura Municipal de Bagé.. Retirado de <https://www.dbseller.com.br/>
- Diário Oficial da União (2019). *Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação*. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Retirado de <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>
- Eiterer, C. L. & Oliveira, P. C. S. (2015). “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. Retirado de https://www.ufmg.br/prpq/imagens/producao_cientifica/2008/ciencias_humanas_bibliografia.pdf
- Fagundes, G. A. (2016). *Iguais ou iguados na diferença? A problematização da cultura escolar*. (Dissertação do Mestrado em Educação). Universidade de Blumenau, Blumenau, Brasil.
- Falsarella. A. M. (2018). Os estudos sobre a Cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Campinas: Educação & Sociedade*. 39, 144. Retirado de: [www.scielo. Br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf)
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Filho, J. B. (2001). A ciência normal e a educação são ciências opostas? In M. Bursztyn *Ciência, ética e sustentabilidade*. ISBN 85-249-0783-5. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127492>
- Freire. P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia*. 31. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Nogueira, A. (1989). *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2011). *A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. 1. Ed. – Rio de Janeiro: LTC. ISBN 978852161333-6.
- Gentil, V. K. (2005). *EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente*. Retirado de http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf
- Geraldi, J. W. (2004). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Atica.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. UAB/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS.
- Ghiraldelli, P. J. (1966). *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gómez, J. P., Barreto V. S. & Lacerda, J. S. (2011). *Comunicação, educação e cidadania: saberes e vivências em teorias e pesquisa na América Latina*. João Pessoa-Natal: editora da UFPB. ISBN 978-857745-837-0
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*. Universidade Federal da Bahia. 12, 149-161.

- Hernandez, F. & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Proporção de pessoas por nível de instrução (%)*. Retirado de <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,45,46,47,48,128&ind=4699>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Educação – taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais*. Retirado de <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>
- Ireland, Timothy’ D. (2012). *Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade*. Instituto Paulo Freire de Espanha. Rizoma freirean, 13. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba.
- Josso, M. C. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Retirado de: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf
- Julia, D. (2001). *A cultura escolar com objeto histórico*. Tradução: Gizele de Souza. Retirado de www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281
- LDB 4024 (2019). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1961). Retirado de <http://www.wp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>
- LDB 9.394 (2019). Brasil – MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (1996). Retirado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Laraia, M. C. (2017). *Memória, discurso e ensino: A Educação de Jovens e Adultos e suas produções de sentido*. (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem). Instituição de Ensino: UNIVÁS. Pouso Alegre. Brasil. Retirado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5081655
- Lima, L. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos*. Unidade de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho. ISBN 972-9050-24-4.
- Lopes, B. E. M. (2017). *Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares*. (Tese de Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, Brasil. Retirado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20325/6/Evas%C3%A3oEscalarEnsino.pdf>
- Machado, A. R. (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Eduel: Londrina.
- Marli, E. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Martins. R. (2013). Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, 12, 1, 143-153.
- Martins, V. (2018). *Aspectos Jurídico-Educacionais da Carta de 1824*. Retirado de: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5608
- Mello, R. T. (2015). *História, memória e vivências: A EJA no norte de Minas Gerais 1940-1960*. (Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, Brasil. Retirado de

- https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2719304
- Morin, E. (2001). *Os saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Práxis Educacional*, 11(20), 165-188. Retirado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5279>
- Oliveira, I. L. (2018). Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Século XXI: Diversas Formas de Aprender e Ensinar ao Longo da Vida. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 04, 34-45. ISSN:2448-0959.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedralli, R. & Cerutti-Rizzatti, M. E. (2013). *Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita*. Belo Horizonte: RBLA.
- Pereira, N. M., Shaffer, N. O. & Bello, S. E. L. (2008). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIVE/UFRGS.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Pierro, M. C. Di. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*. 26, 92, 1115-1139. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Pierro, M. C. Di & Haddad, S. (2015). *Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional*. 35, 96, 197-217. Campinas: Cad. Cedes.
- Pinto, Á. V. (2000). *Estudo particular do problema da educação de adultos*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Angola: Escolar Editora. ISBN: 978-989-669-065-6.
- Resolução Nº 343. (2018). *Garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna*. Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.
- Ribeiro, R. (2015). *A escola é cidade: a cidade é escola: a educomunicação aplicada à arte*. São Paulo: Choque cultural.
- Ribeiro, P. R. C. (2008). *Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar (caderno pedagógico – Anos Iniciais)*. FURG: Rio Grande.
- Rocha, W. M. (2015). *Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza*. (Tese de Doutorado). Fortaleza, Brasil. Retirado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3039>
- Sant'Anna, S. M. L. & Mello, A. H. (2014). Formação continuada de professores e professoras da educação de jovens e adultos: múltiplos sentidos da docência. In S. Sant'Anna & L. Forell. *Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos* (pp. 13-31). Porto Alegre: UERGS.
- Santos, M. P. dos & Castro, C. B. (2012). As relações entre a escola e a cultura escolar sob o olhar da gestão. *Imagens da Educação*. 2, 3, p. 69-78.
- Saul, A. M. (2000). *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.

- Scocuglia, A. C. (2018). As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*. 10. ISSN 1984-9605.
- Silva, T. T. (1995). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica: Belo Horizonte.
- Silva, A. C. M. & Luz, A. A. (2014). EJA: aja e já! In S. Sant'Anna & L. Forell. Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos (pp. 232-241). Porto Alegre: UERGS.
- Simões, A. (1994). Desenvolvimento intelectual de Adultos – FORUM I. In L. C. Lima, L. Unidade de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 972-9050-198.
- Simões, L. J., Ramos, J. W., Marchi, D. & FILIPOUSKI, Ana Mariza. (2012). *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra.
- Soares, L.; Giavonetti, M. A. G. C. & Gomes, N. L. (2011). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. ISBN 978-85-7526-150-7.
- Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras.
- Souza, E. C. (2010). Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. *Ciências Humanas Sociedade Em Ver*. Seropédica 32, 2.
- Souza, M. C. & Santana, J. M. A. (2017). *O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro*. Âmbito jurídico. Retirado de http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368.../
- Todos pela educação (2017). *Atraso escolar e trabalho forçam evasão na Educação Básica*. Retirado de <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33802/atraso-escolar-e-trabalho-forcam-evasao-na-educacao-basica/>
- Torquato, C. P. (2013). Interculturalidade, políticas de letramentos e ensino. In: IV Congresso Internacional da SOFELP. *Interculturalidade, educação e Encontro de Pessoas e Povos*. 1. Assomada: Universidade de Santiago, Cabo Verde.
- Torquato, C. P. (2014). *Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade*. Campinas: Pontes Editores.
- Torres, C. A. (1992). *A educação de adultos como política pública: a experiência na América Latina*. Campinas: Papirus.
- Tura, M. L. R. (1999). Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: M. A. R. Gonçalves. *Educação e cultura* (pp. 87-112). Rio de Janeiro: Quartet.
- Tura, M. L. R. (2000). *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UNESCO (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília. Hamburgo: UIL. ISBN: 978-85-7652-120-4
- UNESCO (2019). *Declaração Universal sobre a diversidade cultural*. Retirado de www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf
- Universidade de Coimbra. (2017). *Banco de Dados*. Retirado de <https://www.uc.pt/fpce/biblioteca/biblioteca/pesquisa/bases>.
- Vasconcelos, L. M. *Interculturalidade*. (2015). Retirado de www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf

- Vieira, C. M. C. (1998). A observação participativa: aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados. *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra: Universidade de Coimbra. Doi 125 899/98.
- Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII. 2, 89-116.
- Vieira, C. M. C. (2011). *Relatório do programa, conteúdos e métodos de ensino das matérias da unidade curricular de Metodologia da Investigação em Educação II*. Psicologia e Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vygotsky. L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winch. P. G. (2014). *Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no Ensino de Língua Portuguesa*. UFSM: Santa Maria.

ANEXOS

ANEXO I
DADOS SOBRE ESCOLARIDADE NO MUNICÍPIO DE BAGÉ –
FONTE: CENSO 2010/IBGE

M Dados sobre escolaridade em B... X Gmail - Dados sobre escolarida... X +

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=0146f5e52c&view=lg&permmsgid=msg-f1589831848417860495

Grupo de idade	Total			Sem instrução e fundamental incompleto			Fundamental completo e médio incompleto			Médio completo e superior incompleto			Superior completo			Não determinado	
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens
Total	101091	47728	53363	47361	23567	23794	20201	9358	10843	24325	11351	12974	8904	3314	5590	300	131
10 a 13 anos	7905	3907	3997	7818	3874	3944	63	16	47	-	-	-	-	-	-	23	11
14 anos	1893	1025	869	1559	837	722	303	168	135	-	-	-	-	-	-	31	21
15 a 17 anos	6092	3117	2976	2601	1495	1106	3040	1367	1673	366	209	158	-	-	-	85	49
18 e 19 anos	3909	1935	1973	1150	573	576	1570	799	771	1168	563	605	11	-	11	10	-
20 a 24 anos	9360	4709	4651	2285	1307	977	2466	1180	1286	4143	2059	2084	395	142	253	70	27
25 a 29 anos	9219	4507	4712	2404	1332	1071	1887	914	973	3890	1883	2007	1005	356	649	34	27
30 a 34 anos	8105	3906	4199	2324	1317	1007	1675	856	819	3065	1382	1683	1020	351	669	22	-
35 a 39 anos	7817	3702	4115	2790	1483	1307	1601	749	852	2494	1100	1394	920	357	563	12	15
40 a 44 anos	7979	3773	4206	3437	1760	1677	1403	715	688	2101	908	1193	1038	390	648	-	-
45 a 49 anos	8330	3915	4415	3403	1840	1563	1424	615	809	2246	1108	1138	1245	352	893	12	-
50 a 54 anos	7076	3252	3824	3145	1497	1649	1282	577	704	1631	736	895	1017	441	576	-	-
55 a 59 anos	6224	2938	3286	3156	1591	1564	1156	529	627	1191	530	661	722	288	433	-	-
60 a 69 anos	9146	4105	5041	5390	2482	2908	1415	633	781	1313	577	736	1028	413	615	-	-
70 anos ou mais	8036	2936	5100	5900	2178	3722	916	238	678	716	297	420	503	223	280	-	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

10:59 07/06/2019

ANEXO II

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAGÉ

Prefeitura Municipal de Bagé
Secretária Municipal de Educação
Educação de Jovens e Adultos

Proposta de organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede Municipal de Ensino de Bagé

1) Quanto ao ingresso dos alunos:

A idade mínima para ingresso do aluno na modalidade EJA (Ensino Fundamental) é de 15 anos de idade.

2) Quanto à matrícula:

A matrícula será efetivada mediante:

3) apresentação de documentos de identificação e de documentação escolar do aluno;

b) deverá ser feita sempre no início de cada Semestre/letivo (com prazos máximos até final de março e até final de agosto), exceto aluno oriundo da EJA, considerando que tal critério é fundamental para organização do trabalho pedagógico e de gestão da EJA em cada escola;

c) será efetivada, no caso de alunos oriundos do ensino regular, na Totalidade correspondente ao ano que ficou incompleto, ou seja, equiparando: Anos Iniciais, Totalidades Iniciais; 6º ano, Totalidade 3; 7º ano, Totalidade 4; 8º ano, Totalidade 5; e 9º ano, Totalidade 6;

Observação: só serão aceitos alunos menores de idade oriundos do ensino regular para T6 no II Semestre da EJA, com o propósito de não comprometer a qualidade do trabalho e garantir que estes alunos ingressem no ensino médio de imediato, concluindo os estudos em dezembro e já reiniciando os estudos em fevereiro (de forma que o aluno menor não fique ocioso um Semestre inteiro até aguardar o início do ano letivo do Ensino Médio, já que o ingresso no ensino médio da EJA não é possível devido à idade mínima ser de 18 anos e o regular não oferecer matrícula no meio do ano).

d) No caso do(a) candidato(a) à vaga (com mais de 18 anos) for reincidente por duas vezes, em evasão na EJA, não poderá mais efetivar a matrícula.

Obs. A falta de documentação escolar e/ou de identificação não será obstáculo para o aluno efetivar sua matrícula. A escola proporcionará apoio para que o aluno obtenha e apresente sua documentação. Entretanto, ele deverá ingressar nas Totalidades Iniciais e poderá fazer devidas avaliações para avanços até ao nível possível (Totalidade 3).

4) Quanto à frequência:

O aluno deverá obter o mínimo de 75% de frequência às aulas, conforme prevê a LDB 9394/96, em seu artigo 24, inciso VI. Para tal, serão consideradas as aulas e momentos presenciais e não-presenciais, na forma da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em seu artigo 32, parágrafo 4º e em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso II. Os estudos a distância não poderão exceder a 20% do total de horas de efetivo

trabalho escolar.

5) Quanto à transferência:

O aluno que quiser se transferir para outra instituição de ensino receberá histórico escolar com parecer descritivo e/ou notas. No caso de transferência de EJA para EJA entre escolas da rede municipal, poderá ingressar a qualquer tempo do semestre/letivo, ficando dispensada a classificação, devendo o aluno prosseguir os estudos.

6) Quanto à estrutura curricular:

- a) O currículo da EJA para os anos iniciais do EF compreende quatro áreas de conhecimento, as quais devem ser abordadas de forma globalizada, contextualizada, por meio de trabalho unidocente, em carga horária de 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.

Áreas do conhecimento	Carga horária semanal	Nº horas por totalidade	Total de horas Anos Iniciais
Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Educação Corporal)	20	400	1200
Ciências Naturais			
Ciências Sociais (História, geografia, Ensino religioso, Cidadania e trabalho)			
Noções Lógico-matemáticas			

- b) O currículo da EJA para os anos finais do EF compreende 4 áreas do conhecimento, as quais devem ser abordadas de forma interdisciplinar, por meio de trabalho pluridoscente, em carga horária de 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.

Áreas do conhecimento	Carga horária semanal	Nº horas por totalidade	Total de horas Anos Finais
Linguagens (Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Artes e Educação Corporal)	07	400	1600
Ciências Naturais	02		
Ciências Sociais (História,			

Geografia, ensino religioso, Cidadania e Trabalho)	07		
Noções Lógico-Matemáticas	04		

7) Quanto à organização do tempo de efetivo trabalho escolar:

- a) Aos alunos dos anos iniciais serão garantidas 1200 horas de efetivo trabalho escolar distribuídas em 3 semestres letivos, nas totalidades A, 1 e 2.
- b) Aos alunos dos anos finais serão garantidas 1600 horas de efetivo trabalho escolar, distribuídas em 4 semestres letivos, nas totalidades 3, 4, 5 e 6.
- c) Quando houver formação continuada e reuniões pedagógicas com professores, é possível recorrer às aulas a distância, totalizando até 20% da carga horária semestral, para tal realizando atividades compensatórias

8) A carga horária das aulas será distribuída da seguinte forma: o período de cada aula será de 45 minutos, ocorrendo quatro aulas por noite, totalizará três horas relógio, devido ao público da Modalidade, em geral, vir de uma jornada de trabalho, necessita de disponibilidade do ensino escolar de forma diferenciada. Em caso de haver a opção de ofertar recreio/intervalo, aos alunos e professores, de 15 minutos, tal tempo deverá ser compensado em sala de aula, passando a registrar três horas e quinze minutos. Por fim, para contemplar a carga horária de 4 horas relógio por dia serão ofertados, uma hora antes do início das aulas formais, oficinas, cursos e atividades extras (por exemplo: atividades físicas [dança, futsal], ensino profissionalizante, teatro, artesanato, entre outros), sempre com acompanhamento de, pelo menos, um membro da equipe diretiva.

9) Quanto ao número de alunos por turma e estrutura dos recursos humanos:

10) As Totalidades Iniciais (TA, T1 e T2) serão atendidas por uma única professora;

11) O número máximo de alunos por turma não deverá exceder: nas Totalidades Iniciais – 20 alunos e nas Totalidades Finais – 30 alunos, devido ao público ser muito diferenciado.

12) Quanto à avaliação e expressão dos resultados:

- a) A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos deve considerar as peculiaridades da modalidade EJA, onde se destacam os princípios da flexibilidade, identidade e metodologias adequados, conforme previsto no PPP e Regimento de cada escola.
- b) Os resultados parciais deverão ser divulgados bimestralmente aos alunos, por intermédio de um Boletim de rendimentos.

c) Aos alunos que se afastaram dos estudos por um tempo e retornaram à EJA dentro

do Semestre é necessário que seja feito um trabalho intensivo com os conteúdos perdidos pelo educando.

13) Quanto ao avanço dos alunos:

Conforme a LDB 9394/96, em seu artigo 24, inciso V, letras “c” e “d”, a avaliação do rendimento escolar do aluno deverá contemplar a possibilidade de avanço individual dos alunos nos cursos, etapas e séries, mediante verificação de conhecimentos. Assim sendo, fica estabelecido o seguinte:

- a) A todo aluno das totalidades iniciais, o avanço no currículo da EJA será garantido a qualquer tempo, desde que lhe sejam aferidos e reconhecidos os conhecimentos e habilidades mínimas previstas para cada totalidade, não sendo necessária a comprovação do cumprimento de carga horária mínima de efetivo trabalho e aproveitamento escolar.
- b) A todo aluno das totalidades finais, a partir da T3, o avanço no currículo da EJA será garantido desde que lhe sejam aferidos e reconhecidos os conhecimentos e habilidades mínimas previstas para cada totalidade e desde que possua registros anteriores de escolaridade regular, perfazendo pelo menos 1600 horas nos anos finais do Ensino Fundamental.

14) Quanto à conduta do aluno da EJA:

- a) Após o período de adequação às regras de cada escola com EJA e adaptação das condutas almeçadas com professores, colegas e equipe diretiva, bem como, após os devidos registros em atas (no caso de aluno menor, precisa ser assinado pelo responsável) haverá pertinentes sanções aos alunos que não cumprirem as normas, conforme as regras do Regimento de cada escola.

15) Quanto à certificação:

A certificação de conclusão do Ensino Fundamental dar-se-á apenas quando o aluno concluir com aprovação a totalidade 6 após cumprir, no mínimo, 1.600 horas com êxito.

Este documento deverá ser entregue aos alunos que ingressarem na EJA, juntamente com o Termo de Responsabilidade com as regras de cada escola, sendo que ambos devem ser devidamente assinado pelo aluno ou pelo responsável.

ANEXO III

FICHA (ANTIGA) DE MATRÍCULA PARA EJA



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAGÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

FOTO

FICHA DE MATRÍCULA

ESCOLA: _____

DADOS PESSOAIS			
Nome:		Código DB Seller:	
Nascimento:	Sexo: ()F ()M	Raça:	Tamanho Uniforme:
Naturalidade:	UF:	Nacionalidade:	
Filiação 1:	Profissão:		
Escolaridade:	Reside com o(a) aluno(a):		
Filiação 2:	Profissão:		
Escolaridade:	Reside com o(a) aluno(a):		
Responsável:	Profissão:		
Escolaridade:	Reside com o(a) aluno(a):		
DOCUMENTOS			
Certidão:		Folhas:	Livro:
RG:	Órgão Expedidor:	Data de Expedição:	CPF:
Bolsa Família: () Sim () Não		Nº Cadastro NIS:	
ENDEREÇO / CONTATOS			
Endereço:		Nº:	CEP:
Bairro:		Complemento:	
Telefone 1:		Telefone 2:	
Telefone 3:		Telefone 4:	
SAÚDE			
Diabetes: () Sim () Não Tipo: _____		Hepatite: () Sim, teve () Sim, tem () Não	
Alergia: () Sim () Não Tipo: _____		Tipo sanguíneo: _____	
Doenças Infectocontagiosas: () Não () Catapora () Caxumba () Outra Qual: _____			
Uso contínuo de medicamentos: () Sim () Não Qual? _____			
Restrições Alimentares: _____			
Necessidades Especiais: () Sim () Não Qual? _____			
CONTEXTO FAMILIAR			
Pessoas que residem na mesma casa		Parentesco	Idade
Renda Familiar:		Nº de pessoas que contribuem:	Residência Própria: () S () N
OUTRAS INFORMAÇÕES			
Transporte Escolar Público: () Sim () Não		Localidade: _____	
Autorização para o uso da imagem: _____			
Pessoas autorizadas a retirar o(a) aluno(a)			
Nome	Parentesco		Telefone

ANEXO IV

FICHA (ATUAL) DE MATRÍCULA PARA EJA

Renda Familiar:		Nº de pessoas que contribuem:		Residência Própria: () S () N		
CONTEXTO ESCOLAR						
Ano	Totalidade	Responsável pelo aluno	Responsável matrícula	Data		
ESCOLA DE ORIGEM						
Escola			Cidade	UF	Etapa	
<th>OUTRAS INFORMAÇÕES</th>						OUTRAS INFORMAÇÕES
Trabalha atualmente? () Sim () Não			Em quê? _____			
			Em que trabalha (ava)? _____			

Endereço: _____			Telefone: _____			
Por que motivo está retomando os estudos? _____						

Autorização para o uso da imagem e para passeios: _____						
OBSERVAÇÕES						

Observação: Matrícula foi cancelada pelo(a) aluno(a) na data de ___/___/_____ (só para maiores de 18 anos)

Assinatura do matriculado ou responsável

ANEXO V
AUTORIZAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES COM RELATOS E REGISTROS



UNIVERSIDADE DE COIMBRA – PORTUGAL
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
 Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade Educação
 Permanente e Formação de Adultos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
 (SEM FINS COMERCIAIS)

Eu, _____,
 diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, portador da cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, através deste documento, autorizo a pesquisa a ser realizada na referida instituição de ensino, para utilização em cursos de educação continuada a professores, para fins acadêmicos e trabalhos de extensão relativos ao projeto de tese do Doutoramento em Ciências da Educação, cujo tema é “Cultura escolar e Educação de Jovens e Adultos: perspectivas dos evadidos, que regressaram às aulas, em uma escola municipal de Bagé” desenvolvido pela doutoranda **Débora de Macedo Cortez Bosco**, com orientação do Professor Doutor **Luís Alcoforado**, da Universidade de Coimbra (UC) e da Professora Doutora **Clara Dornelles**, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Conforme informado pela pesquisadora doutoranda, o projeto prevê registros fotográficos e de observações em notas de campo, gravação em áudio de relatos autobiográficos educativos de alunos evadidos/regressos e dos professores da EJA, produção de análise dos relatos realizados por ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos e docentes, da rede municipal de Bagé. Os dados gerados serão analisados com o objetivo de compreender quais os fatores que contribuem para evasão pela perspectiva dos evadidos e implicações na/da cultura escolar. Este documento garante que os registros em áudio: (1) não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; (2) serão utilizados em publicações científicas, com objetivo de educação continuada de professores, apresentações públicas acadêmicas e em sala de aula, para fins de estudo.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que tenho ciência dos objetivos da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto acima indicado e cedo os direitos de materiais produzidos no contexto da referida pesquisa de tese. Também tenho pleno conhecimento de que a presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos depoimentos, de acordo com o conteúdo deste documento. Sendo assim, assino este termo de autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Bagé, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do diretor da escola : _____



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA – PORTUGAL
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade Educação

Permanente e Formação de Adultos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS

(SEM FINS COMERCIAIS)

Eu, _____,
 portador da cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____,
 residente à _____,
 nº _____, na cidade de Bagé, através deste documento, autorizo o uso de meus depoimentos para utilização em cursos de educação continuada a professores, para fins acadêmicos e trabalhos de extensão relativos ao projeto de tese do Doutorado em Ciências da Educação, cujo tema é “Cultura escolar e Educação de Jovens e Adultos: perspectivas dos evadidos, que retomaram os estudos, em uma escola municipal de Bagé” desenvolvido pela doutoranda **Débora de Macedo Cortez Bosco**, com orientação do Professor Doutor **Luís Alcoforado**, da Universidade de Coimbra (UC) e da Professora Doutora **Clara Zeni Camargo Dornelles**, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Conforme informado pela pesquisadora doutoranda, o projeto prevê registros de observações em notas de campo, gravação em áudio de relatos autobiográficos educativos de alunos evadidos/regressos e dos professores da EJA, produção de análise dos relatos realizados por ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos e docentes, da rede municipal de Bagé. Os dados gerados serão analisados com o objetivo de compreender quais os fatores que contribuem para evasão pela perspectiva dos evadidos e implicações na/cultura escolar. Este documento garante que os registros em áudio: (1) não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; (2) serão utilizados em publicações científicas, com objetivo de educação continuada de professores, apresentações públicas acadêmicas e em sala de aula, para fins de estudo; (3) é garantido o anonimato dos participantes.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que tenho ciência dos objetivos da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto acima indicado e cedo os direitos de materiais produzidos no contexto da referida pesquisa de tese. Também tenho pleno conhecimento de que a presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos depoimentos, de acordo com o conteúdo deste documento. Sendo assim, assino este termo de autorização.

Bagé, ____ de _____ de 2019

Assinatura do participante:

ANEXO VI

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO PEDRO

15. OBJETIVOS DA MODALIDADE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

- Proporcionar ao educando, fora da faixa etária de escolarização, o acesso e continuidade dos estudos, favorecendo uma formação de qualidade necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades físicas, intelectuais e sociais, visando a construção do conhecimento nas suas diferentes áreas, fortalecendo e resgatando sua autoestima e a consciência de ser um cidadão atuante e em sintonia com sua realidade e tempo.
- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;
- Ter acesso a outros graus ou modalidades de **ensino** básico e **profissionalizante**, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural;
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida;
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania;
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito na família e comunidade;
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação;
- Aumentar a autoestima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade;
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

cento (75%) das aulas dadas e, término do ano letivo, as ausências compensadas serão descontadas do total de faltas registradas no ano.

As atividades serão programadas, orientadas e registradas pelo professor da classe ou das disciplinas, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagens provocadas pela frequência irregular nas aulas.

23. INFRA-ESTRUTURA

A escola conta com:

- 01 secretaria
- 01 sala para professores
- 01 sala para direção
- 02 salas para a supervisão
- 01 sala para a biblioteca
- 01 refeitório
- 02 laboratórios de informática
- 01 sala de multimeios
- 01 sala de recursos
- 01 sala de AEE
- 08 banheiros- 05 para alunos
 - 01 para professores
 - 01 funcionários
- ✓ 02 quadras esportivas
- ✓ 01 ginásio coberto
- 16 salas de aula
- ✓ 01 auditório

25. DIREÇÃO

A Direção da Escola é o núcleo executivo que organiza, superintende, executa e acompanha todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Escolar.

São atribuições do Diretor:

- dirigir a Escola, cumprindo e fazendo cumprir as leis, regulamentos, o calendário escolar, as determinações superiores e as disposições deste, de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional;
- Representar estabelecimento perante as autoridades escolares;
- Presidir as reuniões e festividades promovidas pela escola;
- Visitar a escrituração escolar e as correspondências;
- Abrir, rubricar, encerrar e assinar os livros em uso na escola;
- Coordenar, juntamente com o supervisor, a elaboração, pelos docentes, da Proposta Pedagógica da Escola e dos Planos de estudos, bem como controlar sua execução;
- Organizar o horário dos docentes e discentes, solenidades e cerimônias da Escola, delegando atribuições e competências para a execução de tarefas especiais;
- Controlar o cumprimento dos dias letivos e horários de aula estabelecidos;
- Zelar pela legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;
- Tomar medidas de emergência em situação imprevista e outras, não previstas neste documento, comunicando imediatamente as autoridades competentes;
- Informar aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da Proposta Pedagógica.

26. SECRETARIA

A Secretaria é o apoio administrativo encarregado da execução dos trabalhos pertinentes à escrituração, correspondências e ao arquivo da Escola.

A Secretaria estará sob-responsabilidade de funcionário qualificado para a função e designado pela Secretaria de Educação.

São atribuições da Secretaria:

- Responder perante a Direção da Escola pelo expediente e serviços gerais a Escola;

- Organizar o arquivo de modo a assegurar a preservação dos documentos escolares e atender prontamente a qualquer pedido ou esclarecimento de interessados ou da Direção da Escola;
- Digitar e expedir a correspondência da Escola, submetendo à assinatura do diretor ou seu substituído legal;
- Escrever livros, fichas e demais documentos escolares de modo a assegurar a clareza ou fidelidade;
- Expedir certificados de conclusão de curso, históricos escolares e outros documentos;
- Assinar, juntamente com o Diretor, fichas, atas, certificados e outros documentos;
- Preparar e controlar o livro de ponto dos funcionários;
- Digitar notas bimestrais, depois de visadas pela supervisão, e expedir boletins;
- Cumprir outras determinações do Diretor da Escola, dentro da sua área de atuação.

27. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O Setor Pedagógico manterá a unidade e a continuidade do processo educativo, criando condições para a consecução dos objetivos da Proposta Pedagógica.

São atribuições do Supervisor Pedagógico:

- Participar na elaboração coletiva da Proposta Pedagógica, Plano de Desenvolvimento da Escola e o Calendário Escolar;
- Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, tendo como referência a LDB;
- Participar das reuniões pedagógicas, reuniões com pais e mestres, e outras por designação do Diretor;
- Participar das reuniões de conselho de Classe, garantindo a análise criteriosa do processo educativo, subsidiando o corpo docente;
- Participar das reuniões com a equipe escolar;
- Promover, coordenar, acompanhar, avaliar e controlar a execução do Planejamento Pedagógico;
- Coordenar a participação de docentes no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo o replanejamento de ações;
- Prestar assistência aos professores, através da proposição de técnicas, seleção e fornecimento de materiais didáticos e procedimentos de sistemáticas de avaliação,

visando atingir os objetivos do planejamento e a eficácia de sua execução e avaliação, e proceder a sua reformulação, se necessário;

- Articular a integração dos componentes curriculares, promovendo a interdisciplinaridade e a implantação de projetos;
- Orientar os professores na construção de uma ação dinâmica, crítica e criativa que favoreça o processo de aprendizagem e de recuperação;
- Controlar os indicadores educacionais, tais como: taxas de aprovação, reprovação e abandono, propondo e discutindo com os professores estratégias para melhorá-los;
- Assegurar e orientar o processo de compensação de ausências;
- Incentivar e oportunizar a formação continuada dos professores, dentro e fora da escola;
- Assessorar na formação das turmas, organização de horários e atividades extra-classe;
- Identificar alunos que necessitam de um atendimento diferenciado.

28. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O Serviço de Orientação Educacional coordena a ação que visa integrar o aluno ao meio e ao processo ensino aprendizagem para que alcance sua auto-realização.

São atribuições do Orientador Educacional

- Participar na elaboração coletiva da Proposta Pedagógica;
- Participar das reuniões pedagógicas, reuniões com pais e mestres, e outras por designação do Diretor;
- Elaborar Plano de ação do setor em consonância com a Proposta Pedagógica;
- Analisar as causas do baixo rendimento dos alunos considerando os fatores ambientais, familiares e pedagógicas, propondo encaminhamentos;
- Assistir o aluno nos aspectos sociais, econômicos, familiares, de saúde, de ajustamentos e rendimento escolar, que necessitem de intervenção, encaminhando-os aos serviços competentes;
- Acompanhar o desempenho e o comportamento do aluno no processo ensino-aprendizagem;
- Detectar continuamente frequência regular e faltas consecutivas, promovendo o processo de reintegração dos alunos;
- Convocar os responsáveis pelos alunos, sempre que necessário, visando o acompanhamento do processo educativo;

- Manter atualizada e arquivada a documentação dos alunos atendidos pelo serviço de orientação educacional;
- Participar e incentivar o desenvolvimento de atividades de integração escola-família-comunidade;
- Colaborar junto à direção, na obtenção de clima favorável ao entrosamento de alunos, professores e funcionários, visando melhor desempenho e integração de todos;
- Participar das reuniões de Conselho de classe, garantindo e colaborando os processos de apoio pedagógico e recuperação dos alunos;
- Desenvolver processos de aconselhamento aos alunos e suas famílias e aos professores, quando necessário e solicitado;
- Prestar informações e orientações com vista à preparação para o trabalho;
- Desenvolver atividades educacionais diretamente com grupos ou turmas com o auxílio dos Professores Conselheiros;
- Assessorar na formação das turmas;
- Apresentar relatório semestral ao Diretor, das atividades desenvolvidas pelo setor.

29. COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA

A coordenação da EJA assessora individualmente e coletivamente professores e alunos, no trabalho pedagógico, executando tarefas afins que viabilizam a execução do Projeto Político Pedagógico.

São competências do Coordenador da EJA

- Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- Acompanhar e orientar as práticas dos docentes;
- Auxiliar no trabalho da supervisão escolar respeitando legislação;
- Elaborar o Plano de Ação do serviço;
- Definir junto com a supervisão metas, estratégias de ação e cronograma de atividades;

- Contribuir para que o currículo oculto seja desvelado;
- Participar do trabalho de integração escola- família- comunidade;
- Estimular as trocas de experiências entre os segmentos que compõem a comunidade escolar;
- Assessorar individual e coletivamente os educandos no trabalho pedagógico interdisciplinar;
- Executar outras tarefas afins inclusive as cont. das na LDB.

30. TÉCNICO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

O laboratório de informática, equipado com computadores, impressora e outros equipamentos de informática, disporá de servidor habilitado para cuidar dos equipamentos e das demais atividades prevista para este ambiente, com finalidade de acompanhar e integrar as atividades pedagógicas ao processo educacional informatizado.

São competências do Técnico do Laboratório de Informática

- Responsabilizar-se pelo ambiente informatizado, usabilidade dos equipamentos disponíveis e correto funcionamento do LIE para o setor público e os objetivos educacionais da escola;
- Sensibilizar e motivar a escola para a incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo educacional;
- Ampliar a capacidade criativa do aluno no desenvolvimento de trabalhos escolares;
- Desenvolver trabalho de integração constante entre pessoal técnico administrativo, docente, discente, pais e comunidade;
- Manter agendamentos das atividades realizadas no LIE, democraticamente distribuídos entre a comunidade escolar;

psicomotricidade, autonomia, entre outras), afetiva e social para que o aluno construa de forma sólida e significativa os conceitos formais explorados na sala de aula.

São competências do profissional a Sala de Recursos

- Proporcionar atendimento educacional especializado ao educando "diferentes";
- Possibilitar suporte pedagógico e metodológico para as ações implementadas com o educando, na sala de aula;
- Auxiliar o professor na construção e adaptação de recursos e instrumentos que favoreçam o educando a ter acesso ao conhecimento.

36. ATRIBUIÇÕES DO CORPO DOCENTE

Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções.

Legislação do Corpo Docente

- Participar da elaboração das atribuições da Proposta Pedagógica e do Plano de desenvolvimento da escola;
- Elaborar e executar a programação referente à regência de classe e atividades afins;
- Participar das decisões referentes ao agrupamento de alunos;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Realizar atividades relacionadas à Orientação Pedagógica, atuando, inclusive como professor conselheiro, quando designado para tal;
- Planejar e executar estudos contínuos de recuperação, de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão aos alunos;
- Colaborar no processo de Orientação Educacional;
- Proceder à observação dos alunos, identificando casos que representem necessidades de atendimento diferenciado e encaminhando-os aos serviços especializados;
- Participar do Conselho de Classe;
- Cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Manter permanentemente contato com os pais de alunos ou seus responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos mesmos e obtendo dados de interesse para o processo educativo;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade.

- Participar de atividades cívicas, culturais, comemorativas e de lazer;
- Participar do Circulo de Pais e Mestre e outras instituições da escola;
- Manter atualizados os diários de classe e registrar continuamente as ações pedagógicas;
- Planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo;
- Encaminhar a Secretaria da escola as notas de avaliação bimestrais, anuais e de recuperação e os dados de apuração da assiduidade referentes aos alunos de sua classe, conforme especificação e prazos fixados pelo cronograma escolar;
- Comunicar ao Diretor ou ao serviço responsável os casos de suspeita ou constatação de doenças infectocontagiosas;
- Participar de cursos, encontros, seminários, proporcionados ou sugeridos pela Escola e /ou Secretaria de Educação, com a finalidade de promover a continua formação e o aperfeiçoamento profissional;
- Planejar seu trabalho, preparando diariamente suas atividades de forma a obter dos seus alunos rendimento escolar de qualidade;
- Permanecer junto a seus alunos no ambiente onde os trabalhos estejam sendo realizados, assegurando orientação constante e controle da conduta do grupo;
- Elaborar e cumprir propostas de trabalho escolar sob sua responsabilidade, preocupando-se, não só em ensinar os conteúdos pertinentes á sua disciplina, mas fundamentalmente com a formação do aluno como um verdadeiro cidadão;
- Zelar pelo bom nome da escola dentro e fora dela a ser pontual no cumprimento do horário escolar;
- Registrar, nos instrumentos próprios, todas as ocorrências durante as aulas, especialmente frequência e aproveitamento do aluno, matéria lecionada e outras observações importantes para o trabalho educativo, mantendo a escrituração em dia e sem rasuras;
- Comparecer às reuniões realizadas na Escola, quando convocado;
- Comunicar à Coordenação Pedagógica ou à Direção todos os fatos incomuns que ocorram na Escola, especialmente os que contrariam as disposições deste documento;
- Colaborar para que entre os professores, a direção e os demais elementos da escola se estabeleça um clima de respeito, união, solidariedade e crescimento mútuo;
- Colaborar para que o trabalho pedagógico cresça em qualidade e para que realmente se efetivem na prática a Proposta Pedagógica da Escola

- Responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação de equipamentos e instrumentos de uso em laboratórios, oficinas e outros ambientes especiais, próprios da sua área;
- Responder pela dinâmica de sua classe, mantendo a disciplina necessária para o trabalho pedagógico;
- Evitar atrasos e avisar, com antecedência, a Direção da Escola, quando não puder cumprir seu horário.

38. NORMAS DE CONVIVÊNCIA

O Corpo Discente é constituído de todos os alunos regularmente matriculados na escola.

Direitos dos alunos

- Os direitos dos alunos derivam substancialmente dos direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição da República, bem como dos que fixam o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor;
- Resguardados pela Família e pelo Estado ficam assegurados aos alunos as mais amplas liberdades de expressão e organização, para as quais a comunidade deve concorrer ativamente, criando condições e oferecendo oportunidade e meios;
- Constitui direito do aluno o acesso às atividades escolares. Constitui também direito do aluno ter assegurado as condições de aprendizagem, além do acesso aos recursos materiais didáticos da escola;
- É direito também do aluno ser respeitado em sua individualidade, receber orientação e atendimento em suas dificuldades de aprendizagem, bem como ser ouvido em suas queixas e reclamações;
- Ao Corpo Discente, pela inobservância do disposto no regimento Escolar poderá sofrer as seguintes sanções, aplicadas pelo Orientador Educacional, Coordenador Disciplina e ou pela Diretora.

MEDIDAS EDUCATIVAS

1. **ADVERTÊNCIA VERBAL**- registrada num termo de compromisso e devidamente assinada;
2. **ADVERTÊNCIA ESCRITA**- registrada num termo de ocorrência, com comunicação aos pais ou responsáveis, se o aluno for menor;
3. **SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA**- devendo o mesmo permanecer em outra dependência da escola realizando as atividades proposta pelo docente;

4. **REPARAÇÃO DO DANO**- quando houver dano patrimonial ou a terceiros, dentro da escola, seta objeto de reparação, ressarcimento ou outra forma de compensação do prejuízo, independente das sanções disciplinares.

- A aplicação das sanções ocorrerá sempre em decorrência de infrações disciplinares graves, devendo ser precedida, no que couber e documentadamente, de:

1. Abordagens educativas alternativas complementares, visando correção da postura e ou comportamento comprometedor;

2. Encaminhamento a especialistas;

- Os casos omissos serão resolvidos pela Direção, SOE e SSE.

Deveres dos alunos

- Conhecer, fazer conhecer e cumprir todas as normas da escola;

- Contribuir, em sua esfera de atuação, com a elaboração da Proposta Pedagógica;

- Comparecer pontualmente e assiduamente às atividades que lhes concernirem, empenhando-se no sucesso de sua execução;

- Cooperar e zelar pela boa conservação das instalações, dos equipamentos e material escolar, concorrendo também para as boas condições de higiene das dependências da escola;

- Acatar a autoridade do diretor, professores e demais funcionários da escola, tratand-os com educação e respeito, assim com seus colegas;

- Portar-se convenientemente em todas as dependências da escola decentemente trajado e aseado;

- Justificar suas ausências;

- Portar consigo identidade escolar e apresentá-la quando for exigido;

- Indenizar o prejuízo quando produzir danos materiais à escola ou a objetos da propriedade dos colegas, professores ou funcionários;

- Usar da lealdade na execução das provas, exercícios outras atividades escolares.

Será vedado ao aluno

- Entrar ou sair da sala de aula, durante as aulas, sem prévia autorização do professor;

- Ausentar-se antes do termino das aulas ou nelas entrar após o seu inicio, sem a autorização da Direção;

DEVERES DOS PAIS DE ALUNOS OU SEUS RESPONSÁVEIS

- Efetuar a matrícula de seu filho ou tutelado na escola;
- Responsabilizar-se pela frequência em todas as atividades escolares;
- Encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado quando necessário.

40. SERVENTE/MERENDEIRA/PORTEIRO

Estes serviços são desenvolvidos por profissionais qualificados para a função e designado pela mantenedora.

42. PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR

O Plano de Trabalho dos professores é elaborado segundo a Proposta Pedagógica da escola. Este Plano é elaborado individualmente nas séries finais do Ensino fundamental, por disciplina e por série e contém as informações relevantes para o desenvolvimento e implementação o currículo proposto pela escola e organizado nos Planos de estudos.

Quanto aos conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinares os professores organizam-se através de projetos.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental o ensino é globalizado e os programas são organizados por área de conhecimento e séries.

43. PLANOS DE ESTUDOS

A escola organiza formalmente o seu currículo nos Planos de Estudos, relacionado as disciplinas, projeto e atividades, atribuindo-lhes tempo, abrangência e intensidade, fixando a maneira escolhida para oferecer a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, levando em conta os conteúdos programáticos de cada componente curricular em termos de conhecimentos, habilidades e destrezas.

Os Planos de Estudo são elaborados pela escola, envolvendo todos os profissionais atuantes na área pedagógica.

44. CALENDÁRIO ESCOLAR

O Calendário escolar é elaborado de acordo com as disposições da legislação em vigor, reúne informações e programação de atividades que favoreçam o

desenvolvimento satisfatório das atividades curriculares, garantindo em sua organização o cumprimento da carga horária mínima anual. Sua elaboração é coordenada pela direção e serviço de orientação pedagógica, envolvendo toda comunidade escolar. Depois de homologado pela Secretaria de educação é incorporado ao Plano Escolar.

Os professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental terão 2h/a semanal para reunião de estudos, previstas sem prejuízo de carga horária para os alunos.

46. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um ato abrangente, porque contempla tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino aprendizagem como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural da escola, à formação de identidades e de valores humanos.

A avaliação constitui-se em elemento fundamental de auxílio à reflexão crítica das práticas pedagógicas dos educadores, pois a partir daí serão possibilitadas novas ações comprometidas com a educação de qualidade social. Pode-se desta forma, contribuir com a formação de sujeitos críticos, responsáveis e autônomos, engajados na transformação do contexto onde estejam inseridos e da sociedade como um todo.

Entendendo a avaliação como processo contínuo e permanente, cuja função precípua de reconhecimento da realidade se antepõe a de mediação de aprendizagem, a proposta avaliativa ora apresentada se coloca em três momentos fundamentais:

1. AVALIAÇÃO INTERNA DA ESCOLA

Criação de mecanismo, instrumentos e instância participativas que possibilitem a escola conhecer a sua realidade e traçar rumos para qualificar a prática. Avalia de maneira geral as ações escolares e, mais especificamente, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. Pontos fundamentais a serem avaliados na avaliação interna:

- avaliação do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico;

- avaliação geral da escola;

- avaliação das aprendizagens oportunizadas e suas relações com a prática pedagógica.

2. Avaliação do Aluno

Na avaliação serão utilizados diferentes instrumentos avaliativos onde são privilegiados os processos dos alunos, registrados em diferentes instrumentos de acompanhamento e em diversos momentos e formas.

3. Avaliação Externa

Serão elaborados instrumentos de avaliação a serem aplicados aos alunos do Ciclo de Alfabetização para avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, da práxis.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação é realizada ao longo de cada bimestre através de diversos instrumentos avaliativos que vão desde as observações e registros sistemáticos, com pesos diversificados, totalizando a nota de cada bimestre.

No término do ano letivo é extraída a média anual do aluno, em cada componente curricular, resultante da média aritmética das notas de cada bimestre.

A avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais utilizar-se a instrumentos diversificados e diferenciados que possibilitem demonstrarem e evidenciarem habilidades e condições essenciais para o satisfatório prosseguimento de estudos.

No primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental os resultados do desempenho do aluno são expressos através de parecer, não havendo retenção para o ano seguinte.

Os resultados obtidos ao longo de cada bimestre são comunicados aos pais ou responsáveis ao final de cada período através de reuniões, em instrumento próprio.

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

- Acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos;
- Avaliar se o aluno está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos;
- Avaliar a prática pedagógica e criar estratégias de melhorias;
- Repensar novas estratégias de trabalho em classe.

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, observando-se o comportamento infantil em relação aos aspectos social, afetivo, psicomotor e o aproveitamento por área de estimulação. O registro é através de parecer descritivo.

NO ENSINO FUNDAMENTAL

A avaliação de aproveitamento escolar do aluno tem por objetivo a verificação da aprendizagem qualitativa e quantitativa, com a preponderância do aspecto qualitativo.

O resultado da aprendizagem é aferido através de avaliação sistemática e continua dos diversos tipos de instrumentos avaliativos.

O aluno que não totalizar os 240 pontos anualmente (duzentos e quarenta) em até 03 componentes curriculares terá oportunidade de realizar o exame final (provão). A publicação das notas finais a qual indica que o aluno fará provão deverá ser divulgada com antecedência de 48h antes da data do provão.

Após o provão final será considerado aprovado o aluno que obtiver aproveitamento igual ou superior à nota cinquenta (50), isto é, a somatória da Média Final mais a nota do provão que será dividido por dois (02), onde o aluno deverá obter média final mínima 50.

A equipe do Conselho de Classe através de critérios específicos poderá rever as medias que foram inferiores a 50. Sendo que, a média para aprovação não poderá ser inferior a cinquenta (50).

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Avaliação de aproveitamento ocorre de acordo com a legislação vigente observando as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos.

Sendo que na Educação de Jovens e Adultos a avaliação e promoção é semestral.

Nos anos iniciais se dá por parecer e nos anos finais por nota, para os alunos com necessidades educativas das totalidades finais, avaliação poderá ser por parecer descritivo.

OBS: O aluno que não comparecer a avaliação deverá justificar sua ausência em quarenta e oito (48) horas junto ao Serviço de Orientação Educacional, para que o professor lhe oportunize uma nova avaliação.

ANEXO VII
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO ESPAÇO
FÍSICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL SÃO PEDRO

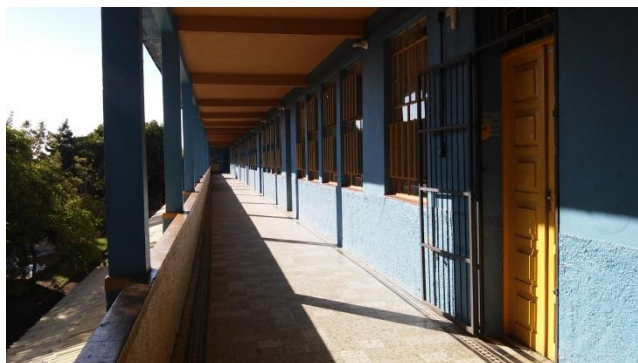


Foto 1 – corredor no 2º andar
(1ª porta em destaque – sala dos professores, e demais acessos são as salas de aulas e EJA)



Foto 2
(Escadas para acessar o piso superior)



Foto 3



Foto 4
(Rampas para acessibilidade no pavimento térreo)



Foto 5

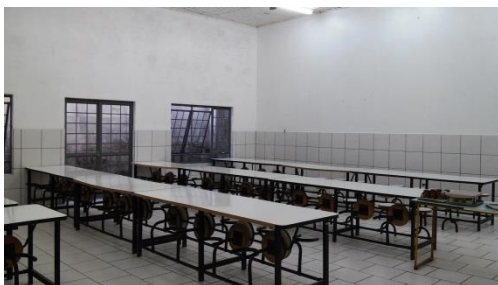


Foto 6



Foto 7

(Refeitório)



Foto 8

(Auditório – Salão Padre Muraro)



Foto 9

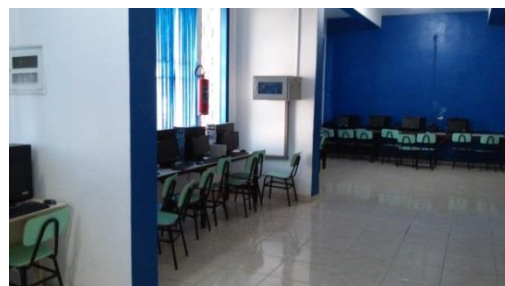


Foto 10

(Sala de informática)



Foto 11

(Quadra poliesportiva)



Foto 12
(Secretaria)



Foto 13



Foto 14

(Ginásio)



Foto 15
(Sala do AEE – Atendimento Educacional Especializado)



Foto 16

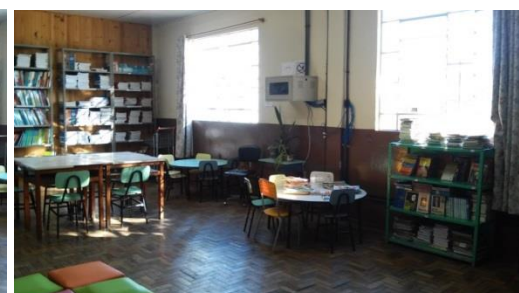


Foto 17

(Biblioteca)



Foto 18



Foto 19



Foto 20
(Fachada/frente da escola)

ANEXO VIII
REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL SÃO PEDRO

Prefeitura Municipal de Bagé
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal de Ensino Fundamental SÃO PEDRO
Av. Santa Tecla: n° 337 – Bairro Getúlio Vargas
Fone: (53) 3240-7741 - email: emefsaopedro@hotmail.com

REGIMENTO ESCOLAR

Bagé/2015

Secretaria Municipal de Educação

1 FILOSOFIA DA ESCOLA

A Filosofia da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro percebe a educação como um processo permanente e integral, fundamenta-se no compromisso de oferecer ao educando, oportunidades de aprendizagem com autonomia, criatividade, criticidade e competência, vivenciados a partir dos valores da democracia, da cooperação, do respeito, da responsabilidade e da afetividade, elementos importantes para a construção dos conhecimentos.

2 FINALIDADES

A escola está engajada nos princípios e fins da educação.

Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos educando visando o respeito às diferenças e à integração com a comunidade escolar, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes, preparados para conviver em sociedade e enfrentar os desafios do mundo. Reforçando os valores de respeito e comprometimento com pais, alunos, professores, funcionários e equipe diretiva.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral da Escola

Oferecer serviços educacionais de qualidade de acordo com as necessidades e características do desenvolvimento de cada faixa etária e modalidade de ensino, de forma a proporcionar espaço coletivo de fortalecimento da democracia, com respeito à diversidade, através de projetos que visem o preparo para o pleno exercício da cidadania tornando-os cidadãos críticos, responsáveis, autônomos e capazes de atuarem em sociedade.

Cabe à escola garantir que a Educação Inclusiva seja inserida no Projeto Político Pedagógico e no Regimento, enfatizando a diversidade como uma oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem, considerando que o aluno possui uma capacidade, interesses, motivações e experiências pessoais únicas, dada essa concepção a ênfase está em desenvolver um currículo que proporcione uma nova estrutura de escola.

Objetivos específicos

Através dos diversos segmentos a escola tem como principais objetivos:

- Garantir a efetivação de atividades diversificadas no planejamento diário do professor, a fim de que ocorra uma aprendizagem significativa;
- Promover reuniões, encontros e estudos entre a equipe diretiva, corpo docente e pais;
- Oportunizar atividades culturais, recreativas, desportivas e sociais;
- Estabelecer no calendário escolar, reuniões e formações pedagógicas que contemplem todas as áreas da educação;
- Oportunizar sempre que possível a participação dos professores em cursos, seminários e sessões de estudo;
- Realizar palestras com profissionais especializados e que sejam do interesse da comunidade escolar;
- Incentivar o desenvolvimento de projetos, trabalho e mostras;
- Oportunizar a utilização dos espaços da escola com atividades que favoreçam a aprendizagem;

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

A Escola funciona nos turnos diurno e noturno oferecendo os seguintes níveis e modalidades de ensino:

- EDUCAÇÃO INFANTIL – para crianças com 4 e 5 anos de acordo com a demanda existente.
- ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS - de 1º ao 5º ano (Anos Iniciais) e de 6º ao 9º ano (Anos Finais) para crianças e jovens a partir de seis anos, obedecendo data de corte etário.
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – de Ensino Fundamental, obedecendo a legislação vigente.

Objetivos

6


1 Educação Infantil

Buscar o desenvolvimento integral da criança de quatro e cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, compartilhando com a família o processo de construção de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um.

2 Ensino Fundamental

O ensino fundamental tem como objetivo oportunizar uma educação de qualidade visando o desenvolvimento integral dos educandos, através de atividades teóricas e práticas que auxiliem no desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social através dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades, formação de atitudes e valores e, o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

3 Educação de Jovens e Adultos – EJA

- Proporcionar ao educando o acesso e continuidade aos estudos, favorecendo uma formação de qualidade necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades físicas, intelectuais e sociais, visando a construção do conhecimento nas suas diferentes áreas, fortalecendo e resgatando sua autoestima e a consciência de ser um cidadão atuante e em sintonia com sua realidade e tempo;
- Dominar instrumentos básicos adquiridos através da cultura escolar, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania;

- Manter atualizada e arquivada a documentação dos alunos atendidos pelo serviço de orientação escolar.

6.4 Coordenação da Educação de Jovens e Adultos- EJA

A Coordenação da Educação de Jovens e Adultos em parceria com o Supervisor Escola e Orientador Educacional assessora individual e coletivamente professores e alunos no trabalho pedagógico, executando tarefas afins tais como:

- Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- Analisar e orientar as práticas dos docentes;
- Auxiliar no trabalho da supervisão escolar respeitando legislação;
- Elaborar o Plano de Ação do serviço;
- Definir junto com a supervisão e orientação metas, estratégias de ação e cronograma de atividades;

6.5 Docentes

A equipe docente é constituída por professores regentes de classe ou em atividades de apoio às atividades docentes.

Compete aos docentes:

Participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino, construído de forma coletiva e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação;

Elaborar, com a equipe pedagógica, a proposta pedagógica curricular do estabelecimento de ensino, em consonância com o Projeto Político- Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais;

Participar do processo de escolha, juntamente com a equipe pedagógica, dos livros e materiais didáticos, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino;

Elaborar seu Plano de Trabalho Docente;

Desenvolver as atividades de sala de aula, tendo em vista a apreensão crítica do conhecimento pelo aluno;

O plano da gestão abrange todos os segmentos da comunidade escolar: Círculo de pais e mestres, Conselho escolar, professores, funcionários, pais e alunos. Sendo construído com a participação de todos, submetidos à apreciação para aprovação e acompanhamento sistemático a cada seis meses.

6.8 Círculo de Pais e Mestres – CPM

O Círculo de Pais e Mestre visa integrar Escola – família - Comunidade a fim de prestar assistência em todas as modalidades.

Adotado o Estatuto Padrão, do Círculo de Pais e Mestre, rege-se por normas emanadas do órgão competente em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

As competências e atribuições do Círculo de Pais e Mestre são as previstas em estatuto próprio.

6.9 Conselho Escolar

O Conselho Escolar, resguardando os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria de Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógica-administrativa-financeira, sendo o órgão máximo da gestão ao nível da Escola, conforme legislação vigente.

O Conselho Escolar assessorará o diretor (a) em assuntos administrativos, pedagógicos e financeiros. Tem função consultiva, deliberativa e fiscalizadora.

A estrutura, a composição e as competências do Conselho Escolar estão previstas na Legislação vigente.

6.10 Formação Continuada

A Formação Continuada prevista no calendário escolar, cumprindo o previsto na legislação, destina-se a qualificação dos profissionais do Ensino Fundamental, sua

incorporação ao cotidiano da escola significa reconhecer que o tempo usado pelos docentes a estudar é tão importante quanto o empregado na relação direta com os alunos.

São espaços adequados para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções dos problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino.

É por meio da reflexão e da discussão aprofundada, que o professor encontra mecanismos para melhorar sua prática e compreender como proporcionar aos seus alunos um ambiente de construção de conhecimento.

Sala de Recursos

Neste espaço é oportunizado o desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e social que o (a) aluno (a) com deficiência construa de forma sólida e significativa os conceitos mais explorados na sala de aula.

O atendimento ao (a) aluno (a) ocorre preferencialmente, no turno inverso ao da classe regular sob orientação e acompanhamento do profissional responsável.

Compete ao Profissional da Sala de Recursos:

- Proporcionar atendimento educacional especializado ao educando com deficiência;
- Possibilitar suporte pedagógico e metodológico para as ações implementadas com o educando, na sala de aula;
- Auxiliar o professor na construção e adaptação de recursos e instrumentos que favoreçam o educando a ter acesso ao conhecimento.

Laboratório de Informática

O laboratório de Informática é um espaço pedagógico para uso de professores e alunos, com regulamento próprio, que tem por finalidade auxiliar a compreensão de conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental.

O laboratório de Informática é de responsabilidade do técnico de informática, com conhecimento básico da ferramenta, e com atribuições especificadas. No entanto, cabe ao professor

14 EXPEDIÇÃO DE DOCUMENTOS

A Escola expede documentos escolares nos termos e de acordo com a legislação educacional vigente.

15 HISTÓRICO ESCOLAR

O Histórico Escolar é o documento oficial do aluno desde a pré-escola e é fornecido nos seguintes casos:

- Por conclusão do Ensino Fundamental acompanhado de certificado de conclusão;
- Por transferência do aluno, no decorrer do ano letivo, informando a situação do aluno quanto ao ano que se encontra.

16 CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos alunos concluintes do 9º ano, será expedido Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental.

17 NORMAS DE CONVIVÊNCIA

As normas de convivência são elaboradas pela comunidade escolar envolvendo alunos, professores, pais ou responsáveis e Conselho Escolar, constando no Projeto Político Pedagógico, sendo construídas, avaliadas, reavaliadas ao final de cada ano letivo, ficando sob a responsabilidade da gestão escolar tornar público a toda a comunidade no início de cada período letivo.

O não cumprimento das normas abaixo mencionadas acarretará na adoção de medidas cabíveis:

- O horário de entrada é 8h pela manhã, 13h30min pela tarde e 19h à noite. Serão dados dois sinais, às 7h55min e 8h no turno da manhã e às 13h25min e 13h30min no turno da tarde, sendo que no turno da noite às 18h e 55min e 19h. Ao ouvir o primeiro sinal

o aluno deverá dirigir-se para dentro da escola e ao segundo sinal deverá encaminharse a sua sala de aula. A entrada fora do horário somente será permitida mediante justificativa dos pais e autorização por escrita de equipe diretiva; Faz-se ressalva ao noturno, nos casos em que o aluno trabalhador poderá ter um atraso de até 15min a partir das 19h, desde que comprovada junto a coordenação.

- O portão de acesso à escola será aberto com 10min de antecedência, portanto às 7h50min da manhã, às 13h20min da tarde e às 18h50min à noite. O fechamento do portão será 8h00min da manhã, às 13h30min tarde e as 19h00min à noite.
- O sinal de intervalo das aulas é para troca de professores, devendo, o aluno permanecer em sala de aula, organizando seu material para próxima aula. Em caso de necessidade de ir ao banheiro ou tomar água aguardar a chegada do professor, recomenda-se que o aluno utilize de preferência o horário de recreio para beber água e ir ao banheiro.
- Recomenda-se aos alunos que não tragam para as dependências da escola materiais alheios ao processo ensino-aprendizagem ou alto valor aquisitivo como: celular, câmeras fotográficas, dinheiro, etc. A escola não responderá pela perda de tais materiais.
- O uso de aparelho celular, mp3, mp4 e outros são proibidos durante o período de aula, conforme legislação vigente, salvo se planejado sua utilização pelo professor.
- Todos são responsáveis pela conservação da escola. Não será permitida a depredação do patrimônio público, sendo responsabilizado aquele que não zelar pela sua conservação.
- O prazo para justificativa de faltas às provas é de 48 horas após a realização das mesmas com atestado médico, sendo necessário o aluno solicitar junto ao Serviço de Orientação Educacional o formulário de justificativa que deverá ser apresentado ao professor para o qual deverá agendar nova data de avaliação e assinar o formulário. De posse do formulário o aluno deverá entregar o mesmo a supervisão ou orientação. Na Educação de Jovens e Adultos os atestados médicos deverão ser entregues a Coordenação.
- A escola consiste em um ambiente de aprendizagem onde devemos também fazer amigos aprender a conviver com as diferenças. Para assegurarmos este direito a todos não serão toleradas atitudes de desrespeito, brigas e ou discussões e aglomerações dentro da escola, incluindo-se a portaria e a frente da escola.

- É proibido fumar nas dependências da escola, e não será permitido ingerir qualquer gênero alimentício dentro da sala de aula.
- É proibido utilizar ou portar no recinto escolar, livros, impressos, gravuras ou escritas ofensivas à moral e bom costumes.
- Durante a realização das provas o aluno que for flagrado fazendo uso de anotações ou outros materiais sem autorização do professor responsável, será penalizado com anulação do referido instrumento avaliativo, sem direito a fazê-lo.
- É Proibido portar armas, objetos perigosos ou qualquer outro objeto não relacionado aos trabalhos escolares; caso o aluno se enquadre nos itens citados, o mesmo será encaminhado à equipe diretiva que entrará em contato com a família e órgãos competentes.
- É vedado o uso, o porte, o transporte e a comercialização de drogas ou entorpecentes.
- O uso do uniforme é obrigatório enquanto a mantenedora realizar sua distribuição.

17.1 Medidas Educativas

- Advertência verbal (diálogo com o aluno);
- Advertência escrita com comparecimento dos pais ou responsáveis, procurando solucionar os problemas. Caso precisar solicita-se auxílio do Conselho Tutelar e ou outros órgãos competentes;
- Reparação de Dano patrimonial, quando houver reflexo patrimonial, através da restituição, ressarcimento ou outra forma de compensação do prejuízo, em consonância com os pais ou responsáveis;
- Encaminhamento aos órgãos competentes;
- Os casos omissos serão resolvidos pela Equipe Diretiva, juntamente com os pais e ou responsáveis e os órgãos competentes.

18 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prevalecerá como referência a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9394/96, para as questões omissas neste Regimento.

ANEXO IX
ROTEIRO ORIENTADOR PARA EXPLICITACÃO DAS
EXPERIÊNCIAS NOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS
EDUCATIVOS DOS EVADIDOS/REGRESSOS

Perguntas norteadoras/promotoras do início dos diálogos com evadidos:

<u>Temas orientadores</u>	<u>Subtemas</u>	<u>Objetivos de cada Subtema</u>	<u>Questões norteadoras: guias do diálogo</u>
1. Apresentação do Participante	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil etário - Perfil socioeconômico - Documentos que possui - Localização da sua residência em relação à escola (próximo ou longe) - Crença religiosa - Grupos sociais com os quais convive - Hábitos sobre leituras de textos de circulação social 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o perfil geral de cada colaborador, para melhor compreender sobre suas condições de vida, convívios e culturas 	<p><i>Fale sobre ti, onde vive, como vive, tuas condições de vida, teus grupos de convivência, tua crença religiosa, política e teus hábitos de leituras e na mídia:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a tua idade? 2. És casado(a)? Tens filho(s)? 3. Reside próximo ou longe da escola? 4. Qual a tua renda mensal (média)? 5. Recebes alguma bolsa? 6. Alguém mais que reside contigo tem renda? Qual o valor (média)? 7. Frequentas algum clube, movimento tradicionalista Gaúcho, igreja ou centro religioso, associação de bairro sindicato ou outro tipo de escola ou curso? 8. Qual a crença religiosa que segue? 9. Costumas ler? Exemplifique: 10. Costumas escutar rádio? Exemplifique: 11. Que estilo(s) de música(s) que gostas? 12. Costumas assistir TV? Quais programas? 13. Gostas de filmes? Exemplifique: 14. Usas computador ou celular com internet? Na internet, exemplifique o uso:
2. Constituição familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Estado civil - Número de filhos - Pessoas com quem reside 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber sobre suas relações familiares, se é dependente ou provedor do lar e também a respeito de sua socialização e afetos mais próximos 	<p><i>Relate sobre tua família, com quem mora e como se relaciona com ela:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o teu estado civil? 2. Tens filho(s)? Reside(m) contigo (se tiver)? 3. Qual das pessoas com quem moras que tem mais aproximação e boa relação? Explique:
3. Constituição familiar e escolarização	<ul style="list-style-type: none"> - (Se menor de idade) Os pais/responsáveis acompanhavam o processo escolar do(a) filho(a) - Filhos menores de idade - O fator familiar contribuiu ou dificultou à escolarização 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender até que ponto a família corroborou, ou não, para escolarização e/ou evasão 	<p><i>Explique se de alguma forma a tua família contribuiu, ou não, para os teus estudos na EJA:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se tiver filho(s), com quem ficava(m) para que pudesse ir à aula? 2. Existe diálogo contigo e tua família sobre ter deixado de estudar? 3. Entedia que tua família apoiava teus estudos? 4. Teus pais ou responsáveis tiveram consciência e/ou participação na decisão de deixar de estudar (caso

			menor de idade)?
4. Análise sobre a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura física e material (recursos) da escola - Forma de tratamento dos funcionários - Percepção sobre o processo de ensino/aprendizagem na escola - Entendimento a respeito da participação da equipe diretiva escolar na EJA 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as concepções/percepções dos evadidos a respeito da cultura escolar - Entender como as questões metodológicas são percebidas pelos evadidos na perspectiva da cultura escolar - Saber, pela perspectiva do evadido, se o engajamento da equipe diretiva na cultura escolar da EJA era cotidiana 	<p><i>Nos diga como percebias a escola na EJA... sua organização, seus funcionários/professores, recursos e materiais para aula, e as próprias aulas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consideravas o espaço da sala de aula e a distribuição dos móveis e materiais didáticos adequados? 2. Utilizavam outros espaços, fora a sala de aula, para aulas (sala de informática, pátio, refeitório, biblioteca, passeios pedagógicos), livros didáticos, livros literários, sala de multimídias (músicas, filmes)? 3. Explique o que mais gostavas e o que menos gostavas na escola? 4. Tinhas dificuldade de aprender? E os teus colegas? 5. Quais atitudes a escola poderia ter tido para te incentivar à continuidade dos teus estudos? 6. As atividades propostas pelos professores eram interessantes? 7. Consideras que a equipe diretiva era presente à noite e ajudava no trabalho dos professores e funcionários?
5. Currículo escolar da EJA	<ul style="list-style-type: none"> - Relevância dos conteúdos para vida cotidiana - Contemplação de temas, além dos conteúdos mínimos, que são pertinentes às realidades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter clareza de como os evadidos percebiam o trabalho com o currículo e a cultura escolar 	<p><i>Fale sobre os conteúdos e temas que eram ensinados na escola... Os temas abordados... Achavas interessantes... Consideras que contemplavam assuntos da/não mídia...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pudesse planejar a aula o que gostarias de aprender, saber? Quais eram as tuas curiosidades? 2. Como os professores trabalhavam os conteúdos nas aulas? 3. Os professores levavam temas atuais (da TV, do rádio, dos jornais...) para debater em sala? 4. Os professores perguntavam sobre assuntos que gostariam de discutir e aprender?
6. Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Função/atuação no mundo do trabalho - Intenções/perspectivas para atuar no mundo do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o ramo profissional no qual os evadidos atuam e se possuem interesse em mudar de profissão 	<p><i>Nos diga sobre o teu trabalho fora de casa...Se és feliz na profissão...Se querias ter outra função...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a tua ocupação/trabalho durante o dia? Gostas do que fazes? 2. Gostaria de ter outro trabalho? (Caso a resposta seja sim) Qual? 3. (Caso a resposta seja sim) O que

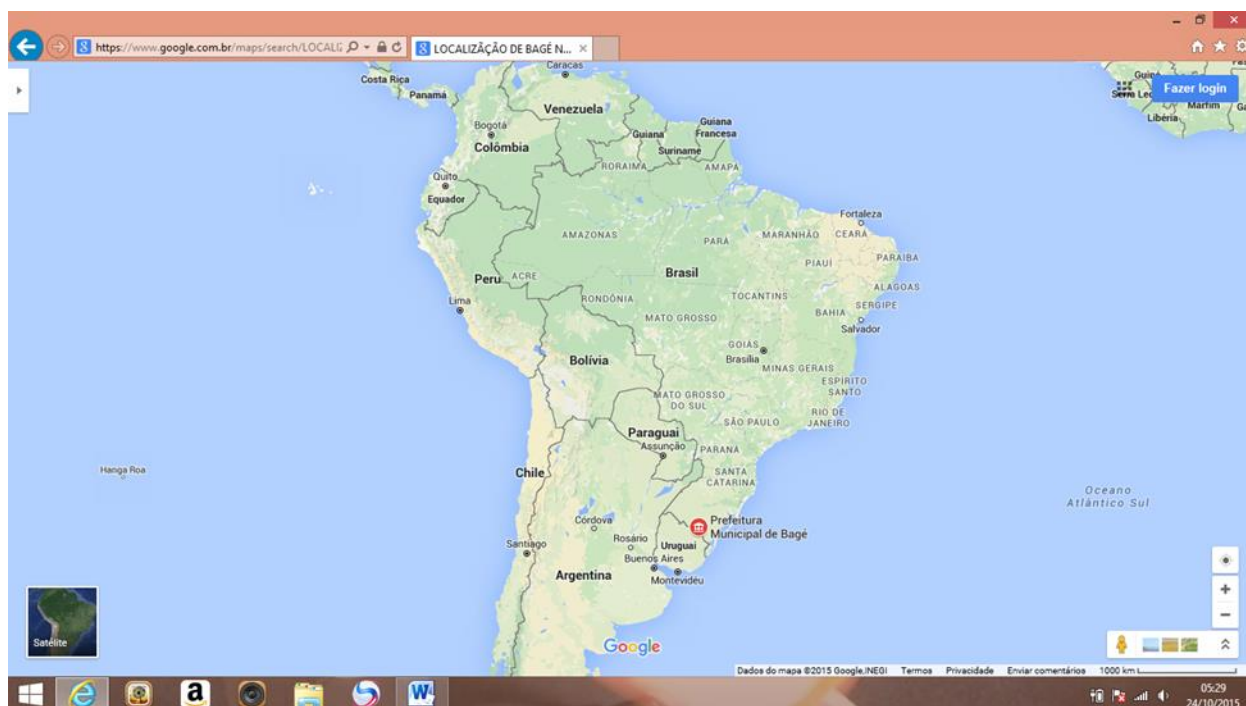
			entende que precisaria fazer para esta mudança acontecer?
7. Escola, currículo e mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem da escola sobre o mundo do trabalho - Disciplinas que abordavam o mundo do trabalho e procedimentos para tal - Percepção de que a escolarização pode corroborar para inserção e melhoria no mundo do trabalho - Importância de cursos profissionalizantes na EJA 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender, até que ponto, a escola abordava o mundo do trabalho se isso causou algum impacto na vida profissional do evadido 	<p><i>Nos diga se percebias na escola uma proposta que incluía o mundo do trabalho... Entendes que poderia ser melhor/mais abordado ou oferecido cursos?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A escola propunha atividades sobre o mundo do trabalho? Consideras isso importante? 2. Os professores de quais matérias/disciplinas trabalhavam mais sobre isso? 3. Entende que a escola também poderia oferecer cursos profissionalizantes? (Se sim) Quais?
8. Relação que tinha com professores	<ul style="list-style-type: none"> - Afinidade, ou não, com docentes - Preparação dos professores para mediar o trabalho pedagógico - Investigação perceptiva, por parte dos professores, de questões emocionais, sociais, econômicas, familiares, cognitivas, culturais, etc., em relação aos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como era mediado o trabalho pedagógico pelo professor, em especial, no que trata aos vínculos sociais e humanos com os alunos - Saber se os professores oportunizavam situações de diálogos explícitos sobre as realidades/vivências de todos da turma e se seus pensamentos eram socializados 	<p><i>Relate a respeito de teu relacionamento com professores e se conversavam bastante contigo e com a turma... Entendes que ensinavam bem, ou não... Como eram as propostas e materiais utilizados por eles para as aulas?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como percebias os professores? Te tratavam bem? Ensinavam bem? 2. Como os professores resolviam conflitos nas aulas? 3. Os professores oportunizavam momentos de conversas para que todos falassem de si e de seus pensamentos? 4. Os professores conseguiam conversar individualmente com os alunos quando necessário para ajudar em alguma situação? 5. Os professores perguntavam sobre o que gostariam de aprender, além dos conteúdos, e do que gostavam (músicas, programas da TV, filmes, leituras)?
9. Relação que tinha com colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Afinidade, ou não, com colegas - Momentos de trocas pedagógicas com colegas e experiências interculturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender como eram os momentos de trocas de experiências e de socialização entre os alunos 	<p><i>Fale sobre tua relação com os colegas... Se conversavam bastante contigo...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como percebias teus colegas de sala? 2. Te relacionavas bem com eles? 3. Em quais momentos mais conversavam (se conversavam)?
10. Motivos do ingresso na EJA	<ul style="list-style-type: none"> - Fator(es) que levaram a buscar a EJA 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as razões pelas quais os evadidos se interessaram, no primeiro momento, pela EJA 	<p><i>Descrevas as razões que te levaram a buscar a EJA e o período que ficastes sem estudar entre o ensino regular e a EJA...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto tempo, em média, ficastes sem estudar antes de entrar na EJA?

			2. Quais as razões de ter procurado (matrícula e alguma frequência) a EJA?
11. Motivos da evasão	- Fator(es) que levaram à evasão	- Compreender as razões pelos quais os evadidos se desinteressaram pela EJA ou desistiram da EJA	<i>Fale sobre os motivos que te levaram a decisão de desistirem dos estudos na EJA:</i> 1. Em qual Totalidade/ano/nível parastes de estudar? 2. Qual o motivo que o fez desistir? 3. Tu te sentes prejudicado de algum modo por não poder continuar os estudos? 4. Tu te sentistes influenciado, de certa forma, para que tenhas desistido dos estudos na EJA?
12. Motivos da evasão e cultura escolar	- Fator(es) mais pontuais referente(s) à escola que contribuíram para evasão (se houver) - A estrutura física e os recursos humanos escolares podem ter corroborado para decisão da evasão, ou não - A metodologia pedagógica pode ter sido elemento decisivo para evasão, ou não - A relação com professores e/ou colegas contribuíram para desistência, ou não	- Compreender, até que ponto, a cultura escolar pode ter corroborado para decisão sobre evasão - Entender se as culturas de todos os envolvidos no processo escolar podem ter corroborado para decisão sobre a evasão	<i>Diga se consideras que a escola e a forma de oferta, os materiais utilizados, o tratamento dispensado, o trabalho dos professores... Contribuíram, ou não, para tua desistência:</i> 1. Fatos ocorridos na escola contribuíram para evasão? 2. Condições de estrutura física, ou falta dela, contribuíram para tua evasão? 3. A maneira como os professores davam aulas contribuíram para evasão? 4. Pessoas do convívio da escola, com suas maneiras de serem, contribuíram para evasão?
13. Diferenças e/ou semelhanças entre a escola que frequentaram no ensino regular e a atual escola de EJA	- Percepções gerais sobre a escola que frequentaram no ensino regular - Percepções gerais sobre a escola de EJA da qual evadiram	- Comparar a cultura escolar existente no ensino regular com a da EJA - Comparar a cultura escolar de um tempo atrás (com relação a evadidos que ficaram muito tempo sem estudar até entrarem na EJA) com a atual na EJA	<i>Descreva a respeito da comparação da escola no ensino regular e a escola de EJA... A escola de antigamente e a EJA atual (se ficou muito tempo sem estudar antes da EJA):</i> 1. Como percebias a escola quando estudavas de dia? Na EJA é diferente? (Organização/estrutura; maneiras de darem as aulas; participação da equipe gestora) 2. Como percebias a escola quando estudastes a muito tempo atrás? Atualmente, na EJA, é diferente? (idem)
14. Motivos da retomada dos estudos na EJA	-Compreensão a respeito da relevância da escolaridade para o participante - Entendimento sobre as perspectivas de vida atreladas à educação e à cultura escolar	- Saber as expectativas que o ex-evadido ainda possui em relação ao ensino escolar na EJA - Problematizar sobre a existência, ou não, de resgates sobre identidades sociais, culturais, do mundo do trabalho e da cultura	<i>Fale sobre o teu retorno à EJA, apesar de já ter desistido dos estudos antes:</i> 1. O que te fez voltar a estudar na EJA? 2. Quais tuas expectativas em relação à escola desta vez? 3. Considerar que, de alguma forma, a EJA poderá mudar tua

		escolar	vida? 4. Entendes que agora tens uma escola ideal para estudar, ou ela poderia ser diferente (estrutura, recursos, professores, modos de dar aula...)?
--	--	---------	---

ANEXO X

MAPA DO BRASIL COM A LOCALIZAÇÃO
DA CIDADE DE BAGÉ

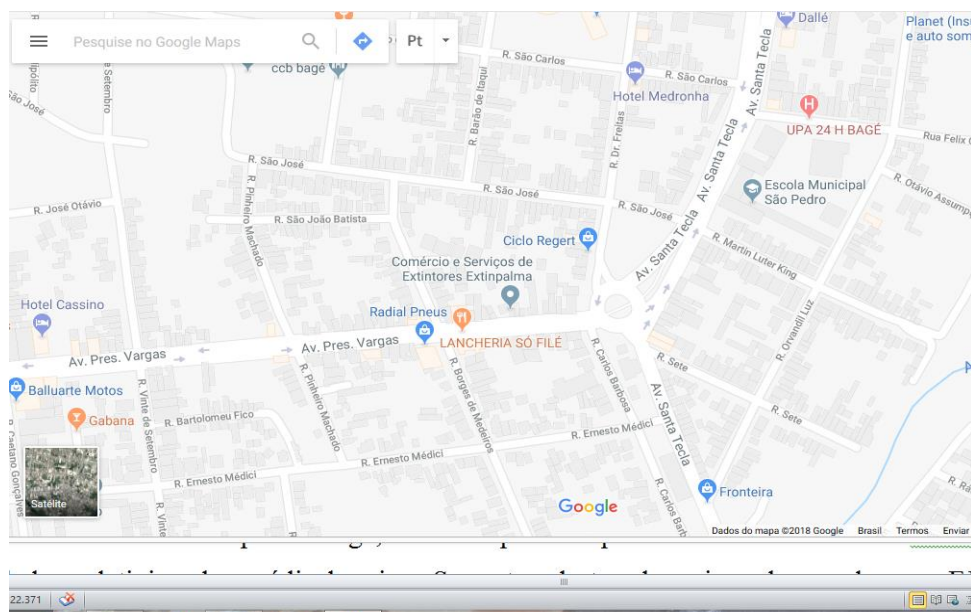


FONTE:

<https://www.google.com.br/maps/search/LOCALIZ%C3%83%C3%87%C3%83O+DE+BAG%C3%89+NO+MAPA+DO+BRASIL/@-17.5305773,-60.4373989,4z>

ANEXO XI

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA
NA CIDADE DE BAGÉ



Fonte: https://www.google.com/maps/dir/Escola+Municipal+S%C3%A3o+Pedro,+Av.+Santa+Tecla,+337+-+Get%C3%BAlio+Vargas,+Bag%C3%A9+--+RS,+96412-000/Bag%C3%A9,+RS/data=!4m8!4m7!1m2!1m1!1s0x9506757bb1c9e76b:0x70f507ed46ce7082!1m2!1m1!1s0x950675847493ab7d:0x667e3efbe8e31985!3e0?sa=X&ved=2ahUKEwj6diT_9HiAhXXGLkGHTgDDuMQ-A8wAHoECAoQDQ