

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

CURSO DE PEDAGOGIA

KAREN ALVES SOARES

**RELAÇÃO ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES CONTURBADAS NA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA
– A PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS (AS) E EDUCADORES (AS) DA
EJA SOBRE OS IMPACTOS DA CULTURA ESCOLAR**

Guarulhos

2022

KAREN ALVES SOARES

**RELAÇÃO ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES CONTURBADAS NA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA
– A PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS (AS) E EDUCADORES (AS) DA
EJA SOBRE OS IMPACTOS DA CULTURA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de São Paulo, como
requisito parcial para obtenção do diploma
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Mariângela
Graciano.

Guarulhos

2022

Na qualidade de titular dos direitos autorais deste trabalho, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita no Repositório Institucional da UNIFESP, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais, para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico deste trabalho para fins de divulgação intelectual da instituição.

Soares, Karen Alves

Relação entre trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e acesso e permanência na EJA – A percepção de educandos (as) e educadores (as) da EJA sobre os impactos da cultura escolar - Guarulhos, 2022.

66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2022.

Orientadora: Mariângela Graciano

Título em inglês: RELATIONSHIP BETWEEN DISTURBED SCHOOL TRAJECTORIES IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE AND ACCESS AND PERMANENCE IN EJA - THE PERCEPTION OF EJA STUDENTS AND EDUCATORS ON THE IMPACTS OF SCHOOL CULTURE.

1. EJA, 2.Trajétórias escolares, 3.Educação, 4.Cultura escolar, 5.Permanência

KAREN ALVES SOARES

**RELAÇÃO ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES CONTURBADAS NA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA
– A PERCEPÇÃO DE EDUCANDOS (AS) E EDUCADORES (AS) DA
EJA SOBRE OS IMPACTOS DA CULTURA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de São Paulo, como
requisito parcial para obtenção do diploma
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Mariângela
Graciano.

Aprovado em: ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Mariângela Graciano - Orientadora
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Claudia Barcelos de Moura Abreu
Universidade Federal de São Paulo

Dedicado à dona Vanuzia.

AGRADECIMENTOS

No decorrer de toda minha caminhada no curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo tive o privilégio de poder contar com o auxílio e ajuda de muitas pessoas, pessoas que contribuíram para que eu chegasse nesse momento da maneira mais proveitosa e honrosa possível, posso dizer que fui amparada por indivíduos que partilharam de todos os meus medos e anseios, bem como de minhas alegrias e conquistas no decorrer desses anos na graduação. Assim expresso meus agradecimentos:

Primeiramente a Deus, o qual eu recorria em oração para que me sustentasse nesse período tão desafiador que é estar na posição de estudante e trabalhadora;

A minha mãe, Vanuzia Alves, por me dar a honra de ser sua filha, por dedicar seu tempo e sabedoria a me ensinar ser quem sou hoje, por ser uma mãe presente em minha vida, por transformar minhas lembranças escolares em verdadeiros momentos inesquecíveis, com sua presença marcante em cada reunião, em cada festa da escola. Para minha mãe todo meu amor;

Aos meus irmãos Evelyn Alves e Vinicius Henrique Alves que são irmãos maravilhosos, companheiros e amigos, agradeço pelas brincadeiras e conversas, pelos momentos únicos que tivemos, a vocês minha gratidão e carinho;

Aos meus avós Maria Edilva e José Alves, por serem os melhores avós do mundo, por transformarem minha infância em um período inesquecível, por me ensinarem o lado bom da vida apesar das dificuldades; por me darem o abraço que só avós sabem dar, por me darem a recepção que eu mais ouvia na minha infância ao dizer: “bença vó e vô” e ter como respostas as palavras mais doces que poderia escutar: “Deus abençoe!”;

Ao meu esposo Emanuel da Silva Junior, que dedicou seu tempo a me auxiliar nesse período em que estive na Universidade. Por nunca soltar a minha mão nos momentos em que me sentia aflita e com medo. Por acreditar em mim e sempre me motivar a continuar. Sem sua presença ao meu lado não teria passado tão bem por tantos obstáculos que ao longo desse tempo na graduação foram surgindo. Ao meu eterno amigo e companheiro minha gratidão;

Aos amigos que a Unifesp me presenteou Ellen Albuquerque, Mariana Martins, Mikaellen Gonçalves e Paulo Henrique, foram tantos trabalhos juntos, tantas emoções no decorrer deste curso que, sem vocês tudo teria sido bem mais difícil, obrigada pela parceria, a vocês todo o meu carinho e gratidão;

Agradeço imensamente a minha querida Professora Mariângela Graciano por me orientar na elaboração deste trabalho, por toda sua paciência e generosidade, pelas aulas

incríveis e inesquecíveis, muito obrigada. Agradeço imensamente todos os professores e professoras da Unifesp, em especial o professor Marcos Cezar, que com os seus exemplos marcantes para explicar algum conceito me fez perceber o quanto precisamos ter um olhar mais singular e específico para com as categorias de análise, o quanto se faz necessária a nossa atenção aos detalhes. A vocês professoras e professores todo o meu respeito e carinho, obrigada.

"Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender".

Paulo Freire

RESUMO

Exponho aqui resultados de pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que tem por finalidade e objetivo identificar e compreender a relação entre trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e o acesso e permanência na EJA. A fim de contribuir com as pesquisas referentes à Educação de Jovens e Adultos foram entrevistadas três professoras e três educandos da EJA de uma cidade metropolitana do Estado de São Paulo. Para atingir o objetivo da análise, o trabalho foi baseado principalmente nos escritos de Arroyo (1999, 2001, 2005 e 2017), Cury (2000, 2006) e Paulo Freire (1967, 1968, 1996). A partir dos áudios das entrevistas, anotações realizadas em caderno de campo e leitura para embasamento teórico de autores que dissertam sobre o tema desse TCC, foi possível compreender que não só a cultura escolar contribui para que educandos e educandas abandonem a escola na infância e adolescência, mas diversos fatores da vida pessoal de cada um também são grandes entraves para a continuidade dos estudos, questões econômicas e sociais das famílias foram temas de maior presença nas entrevistas. Os estudantes entrevistados demonstraram interesse em prosseguir com os estudos após sua formação na Educação de Jovens e Adultos, apontando a necessidade de políticas educacionais para acesso e permanência no Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior.

Palavras chaves: EJA. Trajetórias escolares. Educação. Cultura escolar. Direito à Educação.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Impactos da cultura escolar hegemônica na não permanência na escola na infância e adolescência.....	19
2. Percepção dos (as) educandos (as) e educadores (as) sobre as trajetórias escolares conturbadas.....	28
2.1 Educandos (as) da EJA e sua trajetória escolar quando crianças e adolescentes.....	28
2.2 Percepção dos (as) Educadores (as) da EJA sobre as trajetórias escolares conturbadas.....	35
3. Acesso e permanência dos (as) educandos (as) na EJA.....	40
3.1 A importância de políticas públicas na EJA.....	40
3.2 Gestão escolar democrática.....	49
4. Considerações Finais.....	56
Referências Bibliográficas.....	59
Anexo I.....	62
Anexo II.....	64

INTRODUÇÃO

Apresento neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) análises e reflexões sobre as trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e sua relação com o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, pretendo demonstrar os impactos da cultura escolar, da estrutura da escola na escolarização dos sujeitos em consonância com alguns outros fatores sociais e culturais que, de certa forma, também afetam a vida escolar dos estudantes, como, por exemplo, a estrutura familiar.

Escolhi me aprofundar no tema “Educação de Jovens e Adultos” a partir do momento que comecei a cursar a Unidade Curricular “EJA: diversidade e práticas educativas”. Conforme fui tendo contato com os materiais apresentados na UC, como os textos e documentários, fui me interessando pelo tema e considerando cada vez mais necessário a feitura de um projeto de pesquisa que tivesse como assunto a Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se o quão complexa é a educação para aqueles (as) que, por diferentes motivos, abandonaram a escola quando na infância ou adolescência, ou nem mesmo chegaram a ela, e agora, na juventude ou idade adulta, lá se encontram.

Educandos e educandas da EJA são sujeitos que já vêm, por muitas vezes, com marcas profundas perante sua escolarização do passado, não só isso, é um envolvimento de todo um aparato de vida que considera questões familiares, culturais, sociais, econômicas, ou seja, é um sujeito com uma bagagem extensa de vida que, somados a diversos fatores contribuíram para o afastamento desse sujeito dos pátios escolares. O que me impulsiona em realizar essa pesquisa é também a forma como educadores (as) e escola, como um todo, enxergam esse aluno da EJA, se eles validam apenas o educando como um ser plural ou se consideram suas especificidades e marcas da vida, pois acredito que a vida fora da sala de aula e o passado de um aluno regresso à escola, quando considerados, faz toda a diferença na permanência desse aluno na escola bem como para os conhecimentos que este irá adquirir ou, por vezes compartilhar.

Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- Identificar e compreender a relação a relação entre as trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e o acesso e permanência na EJA;

Objetivos Específicos:

- Compreender a percepção dos estudantes referente à sua trajetória e cultura escolar na infância e adolescência e o que os impulsiona quanto ao acesso e permanência na EJA;
- Compreender a percepção dos educadores e educadoras da EJA sobre a relação entre a trajetória escolar na infância e adolescência e a permanência de estudantes na EJA;
- Estabelecer as relações entre a não permanência na escola na infância e adolescência com a cultura escolar hegemônica.

Para esses objetivos, buscou-se aqui, a percepção dos próprios estudantes e professores da EJA, bem como reflexões teórico-conceituais apreendidas por meio de pesquisa bibliográfica. Boccato (2006) ressalta que, sobre a pesquisa bibliográfica, a mesma “(...) busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas (...)” (p. 266).

Por se tratar de proposta de pesquisa desenvolvida com a participação de seres humanos, coletamos assinaturas perante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) lido e discutido com todas as pessoas que participaram, conforme orientação do Comitê de ética em pesquisa da UNIFESP.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, ou seja, há a presença de embasamento teórico sobre o referido assunto, como também observação e análise de campo, baseada em entrevistas, a fim de se obter respostas dos próprios sujeitos que vivenciaram e vivenciam aspectos relacionados à Educação de Jovens e adultos bem como passados estudantis marcados por abandono e intolerâncias derivadas do modo que funciona a escola.. Sobre a coleta de dados baseada em entrevistas, Pesce e Barsottini (2012) ressaltam que:

As entrevistas semiestruturadas auferem ao entrevistado um grau médio de liberdade e aprofundamento sobre o tema em estudo. Também são denominadas de entrevistas guiadas, por serem formuladas a partir de um guia de temas e não a partir de questões pré-formuladas e pré-estabelecidas. Se o pesquisador achar necessário, o guia de temas pode conter lembretes relacionados a uma dada questão (PESCE; BARSOTTINI, 2012, p. 10).

A abordagem utilizada foi baseada nos aspectos de uma pesquisa qualitativa, ou seja, houve uma análise crítica pra com os resultados obtidos e, a partir das análises bibliográficas e das entrevistas foi desenvolvida hipóteses a respeito do problema de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, os dados são subjetivos, por justamente se tratar de motivações, comportamentos, sentimentos, e dentre vários outros aspectos que não podem ser quantificadas numericamente; são interpretações de fenômenos socialmente construídos, logo, buscou-se nesse trabalho diálogos dos sujeitos envolvidos, suas percepções e experiências. Sobre a pesquisa quantitativa em comparação a pesquisa quantitativa:

A investigação quantitativa lida com o conceito de generalização estatística, por meio da qual os resultados da pesquisa podem ser generalizados a outras situações. A investigação qualitativa, a seu turno, lida com o conceito de generalização naturalística. De acordo com a generalização naturalística, o valor do produto da pesquisa é percebido unicamente como fruto do processo. Por isso, os achados da pesquisa são passíveis de serem generalizados tão somente a situações semelhantes à estudada (PESCE; DE MOURA ABREU, 2013, p. 28).

A fim de me aprofundar e obter um embasamento teórico em questões sobre a EJA e mais especificamente sobre as trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência que contribuíram para o abandono escolar ressaltam-se alguns autores como: Freire (1967, 1968, 1996); Gualtieri e Lugli (2012); Cury (2006); Arroyo (1992, 2000, 2011, 2017); Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013); Gonçalves Filho (1998); Paro (2011).

A abordagem teórica em Paulo Freire se dá devido sua visão libertadora para com a educação, o autor considera a alfabetização como forma de conscientização dos sujeitos, como forma de emancipá-los das amarras da sociedade. Dispor aos sujeitos uma educação de qualidade é dispor a eles uma educação crítica. Freire (1968) nos traz que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente (p. 22).

O embasamento nos argumentos de Arroyo (1992, 2000, 2011, 2017) deve ao fato dos estudos do autor, em grande parte, se pautar nas prerrogativas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre a EJA o autor externa que:

A visão progressista da Educação de Jovens e Adultos se legitima no reconhecimento de estes serem sujeitos do direito ao conhecimento socialmente produzido. Decretados como aqueles que não aprenderam os conhecimentos escolares no tempo regular, é oferecida a eles uma nova oportunidade de garantir seu direito ao conhecimento. Um avanço político significativo que as políticas e diretrizes da EJA afirmam, superando as velhas campanhas erradicadoras do analfabetismo como vergonha nacional. (ARROYO, 2017, p. 125).

Do mesmo modo Cury (2012) como o relator do Parecer CNE 11/2000, o qual se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Utilizou-se os argumentos de Gualtieri e Lugli (2012) contidos na obra “A escola e o fracasso escolar” para tratar da problemática do fracasso que, na maioria das vezes, possui como protagonistas desse tema os sujeitos de camadas pobres da sociedade. Ainda sobre a tratativa do fracasso escolar e a crítica da estrutura da escola, mencionam-se os dizeres de Paro (2011).

Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) e Gonçalves Filho (1998) são autores que vão tratar sobre a evasão escolar na EJA e a humilhação social causada pelo analfabetismo.

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no município de Guarulhos, região metropolitana da cidade de São Paulo, Estado de São Paulo – SP, Brasil. Para a coleta de dados, entrevistamos duas educandas e dois educandos matriculados (as) na EJA e três professoras que lecionam também na EJA. Sobre os educandos, foram entrevistadas duas mulheres e dois homens com idades entre vinte e cinco e cinquenta anos. Não foi incluído na pesquisa educandos e educandas ou menores de 18 anos e/ou emancipados. Sobre os docentes, foram entrevistadas três professoras, as três com faixa etária de idade aproximada, quarenta e cinco/cinquenta anos, porém com tempos de carreira distintos, tanto perante a profissão como professoras da EJA.

Considerando que os educandos a serem entrevistados foram indicados pelos professores voluntários, para que fosse garantido aos estudantes a plena liberdade de decidir sobre a participação na pesquisa, uma vez que poderiam estar em situação de influência de autoridade passível de limitação de autonomia, conforme item IV.6, b, da Resolução da Conep 466/2012, “a liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles participantes de pesquisa que, embora plenamente capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos, ou à influência de autoridade, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia, como estudantes, militares, empregados, presidiários e internos em centros de readaptação, em casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes inteira liberdade de participar, ou não, da pesquisa, sem quaisquer represálias”. Antes mesmo de apresentar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido realizamos uma conversa com os estudantes para esclarecer formalmente a pesquisa e perguntar se eles sentiam-se a vontade para responder a pesquisa ou não, após a decisão de participar da pesquisa é que apresentamos o termo, lemos conjuntamente e ao final reforçamos que educando voluntário possuía plena liberdade para participar ou não, e só após toda a leitura e esclarecimentos de dúvidas que colhemos as assinaturas atestando a participação.

No quadro abaixo discrimino as principais características dos participantes a fim de, no decorrer deste projeto possa assegurar ao leitor o entendimento e percepção pra com os diálogos, demarcar a quem os mesmos pertencem e também como forma de trazer representatividade de fatores de gênero, pertencimento étnico raciais e territoriais.

Os pseudônimos dos (as) educandos (as) foram escolhidos por eles, assim como o de uma professora, que optou por Margot para representá-la na pesquisa, Margot leciona Inglês na EJA. Já os nomes Marie e Emília foram escolhidos por mim. Marie em referência a Marie Curie (1867-1934) ganhadora do Prêmio Nobel de Física em 1903, devido suas pesquisas e

contribuições para com os fenômenos da radiação e, em 1911 Ganhou o Nobel de Química pelas descobertas dos elementos químicos, Polônio e Rádio. A professora Marie leciona química e biologia para os (as) educandos (as). E Emília em referência a Emília Ferreiro que nos presenteia com importantes pesquisas e reflexões sobre o tema “alfabetização”.

Pseudônimo	Idade	Gênero	Pertencimento étnico racial	Local de nascimento	Educando (a) ou Educadora
Lua	51	Feminino	Negra	Minas Gerais	Educanda
Real	29	Masculino	Negro	Guarulhos/SP	Educando
Ana	43	Feminino	Branca	São Paulo/SP	Educanda
Silvio	42	Masculino	Pardo	Vitória/BA	Educando
Marie	52	Feminino	Branca	São Paulo/SP	Educadora
Emília	49	Feminino	Branca	Não dito	Educadora
Margot	60	Feminino	Negra	São Paulo/SP	Educadora

Sendo assim, como já citado, como metodologia, utilizou-se para a feitura deste trabalho a pesquisa bibliográfica e aspectos da pesquisa qualitativa. Utilizou-se aqui técnicas para entrevistas semiestruturadas como componente que somam na análise bibliográfica, de forma que permite o envolvimento de sujeitos intrínsecos ao que se pesquisa, no caso aqui, as entrevistas com indivíduos da e na EJA.

As entrevistas semiestruturadas por serem baseadas em perguntas previamente estabelecidas, porém contendo em seu modelo a liberdade do entrevistador em realizar perguntas as quais não encontram-se preestabelecidas, traz para esse tipo de trabalho a autonomia da conversa, ou seja, a flexibilidade de tomar rumos a novos diálogos conforme o desenrolar da conversa, contudo, sempre havendo o cuidado das perguntas que são previamente estabelecidas serem compartilhadas com todos os entrevistados, com o intuito de que possam responder aos mesmos questionamentos. Sobre as entrevistas, Teixeira (2015) respaldado em Bogdan e Biklen (1994) salienta que:

(...) o significado é de suma importância nesse tipo de abordagem. Leva-se em consideração o ponto de vista do informante, atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível (BOGDAN; BIKLEN, 1984 apud TEIXEIRA, 2015, p. 12).

As entrevistas aconteceram dentro da escola, no período noturno, o qual corresponde às aulas destinadas às turmas da EJA; foram realizadas no melhor momento escolhido pelos entrevistados. Foram dois dias para entrevistar as sete pessoas individualmente, com um

tempo estimado de vinte a quarenta minutos para cada entrevista, o que na realidade, não fugimos muito disso. As conversas foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular. As entrevistas foram realizadas em sala reservada, apenas uma entrevista foi realizada no refeitório, pois no momento de sua realização não havia uma sala vazia, porém nada atrapalhou, ficamos no refeitório apenas eu e a entrevistada.

De início seriam entrevistados (as) três professores (as) e três estudantes, porém, foi acrescido um educando, o mesmo estava muito disposto a contribuir com a pesquisa e pensamos “porque não”. Não conseguimos entrevistar mais um professor ou professora para que o número de estudantes versus docentes ficasse igual, devido a falta de tempo, pois estávamos justamente realizando as entrevistas nas brechas as quais cada professor (a) dispunha em seu tempo entre uma aula e outra.

Teixeira (2015), ainda respaldado em Bogdan e Biklen (1994), ressalta ao que tange a análise qualitativa dos dados, que “há tendência em analisar os dados de forma indutiva. Os conceitos são construídos a partir dos dados que são recolhidos e agrupados, de forma que eles não são obtidos com o objetivo de confirmar ou não hipóteses construídas previamente” (p. 11). Ou seja, só após todo o agrupamento dos dados, toda a transcrição das entrevistas em blocos de perguntas, é que analisamos e nos embasamos teoricamente.

Os riscos dessa pesquisa estão relacionados a possíveis desconfortos gerados às pessoas entrevistadas e interpretações de dados e informações obtidas na entrevista e a pesquisa como um todo. Em relação aos desconfortos, considerou-se os profissionais da educação sujeitos ao cerceamento de opiniões sobre as instituições nas quais atuam, sendo assim, o relatório de pesquisa passou por minucioso processo de revisão para impedir o uso de expressões e informações que possibilitassem a identificação das pessoas e instituição envolvida.

Outra fonte de desconforto pode ser a evocação de memórias desagradáveis vinculadas às relações de ensino e aprendizagem ou mesmo de contatos interpessoais experienciados no processo de escolarização, para estudantes, ou do exercício da docência, para profissionais da educação. Para superar este risco, as pessoas voluntárias foram informadas de que poderiam parar a conversa, ou mesmo se retirar da pesquisa, a qualquer momento do processo.

Por fim, a superação dos riscos relacionados a possíveis interpretações de dados e informações foi pautada pela análise adensada que permitiu a problematização por meio da utilização criteriosa da produção de conhecimento existente, de maneira que trechos de depoimentos, ou dados estatísticos isolados, foram confrontados por resultados de pesquisas, evitando assim as comuns generalizações formuladas para qualificar ou desqualificar a escola

participante da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos na mesma.

A presente pesquisa pode contribuir para com a produção de conhecimento ao campo, bem como para a formulação de políticas educacionais. Pode fomentar melhorias desde em nível micro, ou seja, na presente escola a qual foi realizada a pesquisa, como também se estendendo para seus participantes. Seus resultados podem contribuir para melhorias e mudanças na EJA, bem como também para o entendimento da comunidade escolar perante a cultura escolar que, somados a ela fatores econômicos, sociais, políticos e de gênero são causadores de grande impacto na vida escolar de um sujeito, tanto na infância e adolescência como na vida adulta.

A dinâmica para devolução e debates dos dados será feita após as observações da banca avaliadora, deixando como data indicativa para concretização da ação, o mês de março de 2023. A dinâmica irá ocorrer na Universidade Federal de São Paulo, campos Guarulhos, Unidade Universitária EFLECH, em que o transporte será viabilizado pelas pesquisadoras envolvidas no projeto. As pesquisadoras colocarão seus veículos particulares para o transporte das pessoas, provendo número suficiente de vagas para locomoção. Ao final do encontro, uma versão em PDF do relatório final da pesquisa será disponibilizada e entregue aos participantes.

Diante do exposto, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi estruturado em três capítulos, organizando-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo discorro sobre as relações entre a não permanência na escola na infância e adolescência com a cultura escolar hegemônica.

No segundo capítulo exponho a percepção dos (as) estudantes e visão das professoras sobre essa trajetória escolar em consonância com o já tratado no primeiro capítulo, ou seja, os protagonistas dessa estrutura que, muitas vezes, são esquecidos pelo poder público.

No terceiro capítulo exponho questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, sobre o acesso e permanência desses educandos e educandas nessa modalidade de ensino, bem como a participação dos educadores e educadoras na EJA, os entraves e o “esquecimento” do poder público pra com os atores e protagonistas desse nicho da educação brasileira e a importância de uma gestão escolar democrática.

Por último acrescento as considerações finais de toda a discussão que aqui foi exposta, bem como, esclarecendo que “o propósito da investigação qualitativa não é a busca da representatividade estatística dos fenômenos que estuda” (PARO, 2011, p. 10). O autor também ressalta que mesmo este estudo sendo sobre um fenômeno ou particularidade da realidade, não significa que podemos realizar generalizações e possíveis comprovações, o que

se pretende aqui é contribuir com estudos já existentes sobre o tema e trazer a tona algumas problemáticas da escolarização de jovens e adultos.

CAPÍTULO 1

IMPACTOS DA CULTURA ESCOLAR HEGEMÔNICA NA NÃO PERMANÊNCIA NA ESCOLA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Para os autores Libâneo, De Oliveira e Toschi (2007), o conceito cultura escolar equivale à cultura organizacional, o termo organizacional é designado, pois:

(...) a organização escolar defini-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais (p. 316).

Logo, para ressaltar suas falas, trataremos o conceito como os mesmos. Para eles a organização escolar, o modo o qual a organização escola se apresenta, revela-se em dois elementos, a organização formal e a organização informal. A organização formal refere-se a “organização planejada, a estrutura organizacional, os papéis desempenhados” (p.318), já a organização informal, que por sua vez, é nesta que, segundo os autores, se faz a cultura organizacional, refere-se “aos comportamentos, às opiniões, às ações e as formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo” (p. 318).

Assim como a cultura é o agrupamento de valores, costumes, conhecimentos, crenças, modos de ser e estar no mundo, obtidos pelas pessoas em sua inserção social, essa mesma cultura é enraizada em nós, é refletida através de nossos comportamentos e maneiras de viver. Essas mesmas práticas culturais que por nós são disseminadas contribuem para definir a cultura organizacional.

A escola é uma instituição social com o objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos (...) (LIBÂNEO; DE OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 300).

A escola como sendo uma das instituições que compõem o Estado, e em específico, as escolas públicas que, ao mesmo tempo, são equipamentos públicos e instituições sociais administrados por governos, dedica sua existência a, principalmente, o processo de ensino e aprendizagem, isso nos leva a pensar nas múltiplas questões existentes nessa instituição, e umas dessas questões as quais aqui se problematiza refere-se à cultura escolar hegemônica, elemento intrínseco à escola e altamente impactante na vida de toda comunidade escolar.

Neste capítulo vamos trazer questões sobre os impactos da cultura escolar hegemônica na não permanência de crianças e adolescentes na escola, bem como diversos outros fatores que também podem contribuir para a evasão e abandono escolar.

Ressaltar fracasso escolar na mesma frase que “cultura escolar” parece não soar muito bem para sujeitos ligados à educação, ainda mais se inserirmos questões sobre o fracasso escolar advindas do peso da cultura escolar sobre os (as) educandos (as) e toda comunidade escolar. Porém é necessário problematizar questões internas à escola e às práticas educativas, como a cultura escolar, pois são formas de contribuir para a qualidade da educação.

Arroyo (1992) considera preocupante o fato do fracasso escolar, ser tratado como algo externo ao processo de ensino e a sua organização, julgando assim, fracasso escolar como sendo algo inerente à escola, externo a seus muros. O autor entende que o fracasso escolar não deve ser reduzido a apenas parâmetros que considerem o aluno, os professores, ou a ineficiência dos métodos, o autor salienta que falta ênfase no peso em que as próprias estruturas escolares têm na produção do fracasso e do sucesso.

A educadora, que aqui a chamo de Marie, tem 52 anos e uma extensa vivência escolar, foi para a faculdade de Ciências Físicas e Biológicas logo no ano seguinte ao que concluiu o Ensino médio, e assim que se formou já estava em sala de aula. Durante a entrevista a mesma relatou que:

“A escola dá sempre para melhorar, ela é um espaço aberto que, se o governo quisesse de fato investir, mas investir de modo a tornar as escolas mais atrativas para o aluno, oferecendo uma internet de qualidade, oferecendo um material que possibilitasse que o professor pudesse dar ótimas aulas e, muitas vezes, se o professor pudesse ficar em uma escola única, trabalhar em um único espaço, isso seria a escola ideal. O que me desagrada é o fato de a gente não ter isso, a gente ficar rodando de escola em escola, então você acaba, muitas vezes, não acompanhando o seu aluno, porque uma hora você está em uma escola, outra hora você está em outra, e assim você acaba que nunca criando um vínculo, o que seria importante para a aprendizagem dele (educando). Se o governo investisse mais no professor seria bem melhor” (Marie, educadora, 52 anos).

A partir do exposto nessa fala, podemos observar o quanto a política de funcionamento desse sistema escolar defasado está enraizada em todas as esferas educacionais. Um sistema que limita e restringe o trabalho do professor e deixa de fomentar uma experiência de ensino maximizadora de conhecimento para todos os sujeitos.

Os efeitos da cultura escolar hegemônica sobre cada sujeito, sobre o equipamento escolar é algo que ultrapassa os muros escolares, é algo que, por vezes, enxerga a evasão escolar como sendo somente inerente ao estudante.

Pedralli e Rizzatti (2013) ressaltam que não se pode reduzir o fenômeno da evasão escolar simplesmente como a falta de motivação e esforço por parte dos indivíduos, o que se destaca é que a evasão é o efeito da realidade do sujeito refletida em sua vida escolar, como também, o preconceito sofrido na escola, e as interferências negativas escolares também são um grande impedimento para a continuidade na escola.

Em entrevista, Lua, 51 anos relata quando na infância e adolescência sofria preconceito e sente que não foi acolhida na escola pública onde estudava devido sua família estar na época em grande situação de vulnerabilidade social e econômica:

“Nessa época eu acho que já era um pouco de preconceito que existia, porque eu não tive muito apoio da direção da escola (...) todas as vezes que eu saía de onde estava trabalhando, até eu pegar um ônibus, até eu chegar na escola, chegava lá já tinha passado muito do horário da entrada, e eles não deixavam eu entrar (...) Se eu tivesse tido um apoio, uma atenção sobre o caso, eu teria concluído (...), tem aluno que precisa de uma atenção melhor e maior e eu não tive essa atenção” (Lua, educanda, 51 anos).

Arroyo (1992) ressalta sobre percorrer entre nós a cultura do fracasso, uma cultura que se alimenta desse fracasso e o reproduz, entendida pelo autor como uma cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, pois reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Uma cultura que funciona de modo excludente quando desconsidera questões familiares, de ordem social e econômica. Uma cultura escolar que reprova, na base que culpabiliza o indivíduo por seu não aproveitamento ao que tange os aprendizados tidos como padrão e exigidos para determinado tempo de escolarização. Desconsidera singularidades extremamente relevantes do sujeito em questão. Deslegitimando o educando e legitimando a funcionalidade de um sistema escolar que, por vezes, se apresenta falho e homogeneizador.

E, na outra extremidade está a outra face da aprovação, sujeitos tidos como estando em uma “linha de produção”. Um sistema que sugere: quanto mais sujeitos saem da escola; o que não quer dizer sujeitos emancipados e carregados de uma educação crítica e libertadora; mais se abre vagas para novos indivíduos na escola; o que não quer dizer que haja qualidade de ensino na oferta de vagas devido a grande demanda de estudantes; eliminando custos, como por exemplo, construção de escolas e equipe escolar.

É um paradoxo sem fim que faz do sistema educacional uma máquina ainda a ser ajustada. Margot, 60 anos, educadora, salienta sobre estudantes da atualidade que, *“eles fazendo ou não fazendo, sabendo ou não sabendo, eles passam de qualquer jeito!”*.

Em diversos debates populares, e nas próprias entrevistas, presenciamos o fracasso escolar sendo reduzido, como forma de culpabilizar apenas estudantes e docentes, estes últimos sendo massacrados erroneamente pela ineficiência de seus métodos e ou maneiras de compartilhar o conhecimento. Já os (as) educandos (as) são tratados como sujeitos desinteressados em aprender e dar continuidade aos estudos.

Tratando-se de questões docentes, “a organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e

as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar” (LIBÂNEO; DE OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 300-301). Sendo assim, o professor é alguém que faz parte da escola, é o sujeito que lida com os educandos face a face, porém que carrega toda a cultura escolar em sua prática e a reproduz, daí toda a importância para o modo o qual a escola funciona e enxerga seus atores.

Arroyo (1992) faz uma crítica à escola, o autor considera excessivamente mecânica a visão pra com os resultados obtidos na escola, ou seja, a abordagem processo-produto a qual o autor traz a tona, considera que “se os materiais e recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar” (p. 48), porém algo está sendo desconsiderado neste argumento, a qualificação da escola como sendo uma instituição sociocultural, ou seja:

Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está perpassada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural. Frente à ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída-produto, as imagens de cores sociocultural teriam maior poder de compreensão e explicação dos resultados escolares. (ARROYO, 1992, p. 48).

Sendo assim, a cultura escolar está encharcada da cultura externa a ela, a qual se mistura, aparece e reaparece, somando um misto cultural e social que vai refletir dentro dos muros escolares. A cultura escolar é muito mais do que a bagagem que seus atores carregam para dentro da escola, ou seja, suas crenças, valores, modos de ser e fazer, a cultura escolar engloba tudo isso e mais outros elementos, ela é o resultado “de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição” (ARROYO, 1992, p. 48).

A cultura escolar é a adaptação dos sujeitos da escola às práticas da mesma, é o que vem de fora pra somar-se ao que está dentro, porém, não excluindo o que já está determinado, por isso, a questão “adaptação” dos indivíduos a cultura já materializada na instituição. Uma cultura que padroniza comportamentos, métodos, formas de existir e fazer da escola, tudo legitimado por seus atores que, intrinsecamente reproduzem suas crenças e valores nessa mesma cultura.

Libâneo, De Oliveira e Toschi (2017) salientam que a cultura organizacional ou cultura da escola “diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais” (p. 320). Assim como já citado anteriormente, a

cultura escolar é a representação de todos àqueles que fazem parte da escola, todas suas crenças, seus valores, costumes e modos de agir são refletidos na maneira a qual a escola funciona. À partir disso, conflitos podem surgir devido às bagagens culturais dos sujeitos, pois há um relacionamento entre a cultura da escola e a cultura da sociedade como um todo.

A autora Fabiany de Cássia Tavares (2006), referente ao conceito de cultura escolar e suas características, ressalta que:

a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (FCT Silva; 2006, p. 206).

A cultura escolar é um somatório de fatores tanto internos como externos à escola, esse choque entre as determinações externas as quais FCT Silva (2006) cita, reflete a movimentação de toda comunidade escolar que nela habita, as pessoas são diversas, são diferentes, e junto a isso aparecem os comportamentos, seus valores, crenças, críticas, modos de ser, pensar e estar no mundo; em uma sociedade há um constante intercâmbio de comportamentos, o tempo todo, a vida social vai acontecendo.

Assim, levando todos esses parâmetros para dentro da escola, vamos encontrar os modos de estar, fazer e ser da escola, sua criticidade intelectual acumulada ao longo dos anos, seu currículo, e os comportamentos de seus atores, tanto em consonância com a escola como inundados pelas experiências familiares e sociais como um todo.

Conforme Pérez-Goméz (2001 apud FCT Silva; 2006, p. 213) ao falar de um tipo de conceito de cultura existente na escola, esclarece sobre a cultura institucional, salienta que “as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores”. É justamente esse reforço de valores que, muitas vezes, isenta a escola da problemática sobre a não permanência de educandos (as) na escola.

Excluindo todas as questões inerentes à cultura escolar, há o pensamento naturalizado na sociedade e até mesmo nos próprios estudantes, de a produção do fracasso escolar, ser decorrência de problemas familiares, econômicos, questões de ordem apenas referentes à “capacidade” e “interesse” do educando e condições e métodos de trabalho por parte dos professores e professoras. É como se o fracasso escolar decorresse apenas por parte dos estudantes e docentes e suas respectivas problemáticas individuais, obviamente não podemos excluir esses fatores ao pensarmos em fracasso escolar, porém, qual o lugar da escola perante

esse problema? Ana, 43, em sua fala nos traz a ideia de que o fracasso escolar é algo determinado pelo educando (a), em suas palavras:

“nós temos que querer, não tem o que a escola fazer (...). Tem que haver uma entrega, não adianta só a diretora ir atrás, o professor ir atrás, a escola correr atrás do aluno se o aluno não tiver intenção de evoluir e estar presente na escola”(Ana, educanda, 43 anos).

Silvio argumenta:

Eu acho que a pessoa pode fazer o que for por você e se você não quiser, infelizmente não tem o que fazer, você pode estar em qualquer estágio da sua vida e não só da escola, mas tem que vim de você.(Silvio, educando, 42 anos)

E às políticas públicas para a melhoria do ensino? Melhorias capazes de trazer o educando para dentro da escola, uma escola que veja o todo, que não se limite a padrões e pense em equidades pedagógicas, onde isso fica?

O erro de reduzir o fracasso escolar ao aluno é não considerar o peso que as práticas escolares exercem sobre e somam para com esse fracasso, “(...) o fracasso escolar é uma ocorrência que só pode ser considerada a partir e no interior da prática escolar. Decorre, portanto, de inadequações ao processo de escolarização” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12).

As autoras salientam ainda que não há como resolver o problema do fracasso escolar sem envolver família, sociedade, professores (as) e educandos (as), bem como não se viabilizará resoluções sem antes mudar o modelo escolar vigente, um modelo que padroniza e hierarquiza espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos. Real, 29 anos, nos traz em sua fala que:

“É um projeto político, obvil, porque se você gera pessoas que pensam igual, que fazem igual, você gera um padrão (...). Uma parcela, mesmo que mínima, que hoje no Brasil não é mínima, vai ficar desempregada, vai ficar sem qualificação, porque você fechou um padrão. A professora no Estado pegava muito no meu pé por causa de apostilas e eu cheio de problema em casa, eu não ia querer saber de apostila”(Real, educando, 29 anos).

Em sua fala Real externa toda sua frustração pra com o sistema, um sistema que padroniza e compara e, que não distingue os indivíduos, igualando-os em questão inigualáveis.

A redução desse fracasso escolar ao aluno nos leva a questionar a exclusão de fatores sociais e políticos, por exemplo, a fome, uma chaga da sociedade que adoce a humanidade. Lua, 51, traz em sua fala a dor de uma época a qual dependia da escola para se alimentar, para o leitor, a cada palavra uma frustração, Lua diz:

“(...) Eu ia muito para a escola, em uma certa fase da minha vida, para eu me alimentar, eu fui uma criança de família muito humilde, passava muito dificuldade, e teve fases da minha vida que o alimento da escola era o único alimento que eu tinha em casa” (Lua, educanda, 51 anos).

A escola que acompanhamos é uma instituição que requer de seus membros comportamentos, habilidades e competências que estejam de acordo com as expectativas por ela esperada, se as crianças ou os jovens não respondem a esse padrão, são excluídos. A estrutura seriada da escola é um grande obstáculo para o processo de escolarização e fomenta a exclusão, “há um pressuposto de que a aprendizagem é progressiva, linear e cumulativa e o tempo despendido para essa aprendizagem pode ser supostamente calculado com base no desempenho médio de crianças de mesma faixa etária” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 46). Logo, tempos e aprendizados não podem ser padronizados, ou seja, na seriação há pouco espaço para as particularidades de cada sujeito, suas experiências de vida e singularidades ao que se refere sua forma de perceber e interpretar as coisas ao seu redor.

Gualtieri e Lugli (2012) ressaltam ainda que o tempo escolar não é igual para todos, alguns “precisam de outro tempo porque se relacionam com ele de modo diferente do que a escola impõe” (p. 47). Faz-se necessário a elaboração de propostas que enquadre todos os sujeitos; as autoras salientam para a flexibilização do modelo escolar atual, a promoção de diferentes tempos, de aprendizagens em ritmos diversos, algo fora do contexto de seriação reconhecera os diversos tempos de um indivíduo, suas singularidades e características próprias, pois o tempo escolar não considera as particularidades dos educandos, mas sim, padroniza os sujeitos em prol de uma “educação para todos”. Mais uma vez, fatores como a seriação, por exemplo, é mais um componente que soma para a não permanência dos sujeitos na escola, é mais um problema tratado como fracasso do aluno e não do sistema e estrutura escolar.

No processo educacional e cultural o qual a escola faz parte não há como ignorar os problemas enfrentados pela sociedade, que por sua vez, encontram-se em uma realidade que deslegitima a importância do trabalho docente, com baixos salários, condições de trabalho lastimáveis; grande parcela da população vivendo em situação de vulnerabilidade extrema; diminuição de verbas destinadas a educação, sendo assim, “essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte” (ARROYO, 1992, p. 49).

A cultura escolar rotula e estereotipa crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social, ela segrega e exclui o educando, educando este considerado incapaz, problemático, diferente, ou ainda de forma mais densa, advindo de família “sem estrutura”, “incapaz de educar os filhos”.

No mesmo sentido, Arroyo (1992) salienta para uma cultura do fracasso que se nutre da própria condição dos sujeitos em situação de pobreza, ou dos preconceitos sofridos por

essas pessoas referentes ao papel social que a elas são impostos, ou seja, para ocupar cargos de trabalho como de faxineira, pedreiro, dentre outras honrosas profissões, não é preciso dedicar-se a educação por muito tempo. Exemplos como este nos faz pensar no quanto uma criança ou adolescente pode interiorizar tais preconceitos e rotulações disseminadas pela própria escola e acabar tendo refletidas tais complexidades em seu rendimento escolar, e como resultado disso, uma escola “que facilita a passagem de série, elimina a reprovação por decreto, mantém a cultura escola seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada” (ARROYO, 1992, p. 49).

A fim de contextualizar o elemento “tempos escolares” e sua contribuição para a não permanência do educando na escola, exemplifico o dado que obtive em uma das entrevistas com Real, 29 anos, estudante da EJA, o mesmo me relatou que reprovou seis vezes enquanto ainda estava no ensino fundamental II, vezes suficientes para emergir a problemática de que algo ali estava errado. Os (as) educandos (as) deveriam “ser reconhecidos pela escola e o sistema como um sinal da necessidade de flexibilizar um modelo de organização escolar que não consegue enquadrar a todos” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 48), e não serem meros representantes do fracasso escolar, para, diga-se de passagem, um sistema falho, que não reconhece sua diversidade como componente o qual exige novas propostas. Um sistema escolar que tem seu formato naturalizado pela sociedade, suas formas de fazer e estar nessa sociedade foram transformadas em naturais, ou seja, esta é a melhor maneira de se fazer escola e esta que vai ser. Real relata ainda:

“Nunca coloque as pessoas dentro de um mesmo pacote, às vezes aquela pessoa está sendo influenciada (...), se você insistir nela, vai ter um futuro. Pensar nas práticas de ensino, investir nos professores. Porque também não é justo colocar isso tudo nas costas do professor, ele tem que ganhar por isso, Tem que aumentar os salários de todos que trabalham na escola, a gente tem que valorizar os trabalhadores que vêm aqui, se eles não virem aqui, acabou o nosso EJA, a gente tem que brigar pela causa deles também” (Real, educando, 29 anos).

A não permanência de crianças e adolescentes na escola, muitas vezes, é fruto de uma não identificação pra com os processos da instituição escolar, bem como também podem estar relacionados a fatores externos à instituição, porém, por vezes a escola poderia mobilizar-se em prol do problema do educando de modo que o mesmo não afetasse sua permanência na escola. Lua, 51 anos, sobre sua saída da escola externa que:

“(...) precisava trabalhar muito jovem (...) eu tinha 14 anos no meu primeiro registro (...), eu não tive muito apoio da direção da escola (...), todas as vezes que eu saía de onde estava trabalhando, até eu pegar um ônibus, até eu chegar na escola, chegava lá já tinha passado muito do horário da entrada, e eles não deixavam eu entrar (...). Se eu tivesse tido um apoio, uma atenção sobre o caso, eu

teria concluído (...), tem aluno que precisa de uma atenção melhor e maior e eu não tive essa atenção” (Lua, educanda, 51 anos).

Estabelecer as relações entre a não permanência na escola na infância e adolescência com a cultura escolar hegemônica é um dos objetivos específicos desta dissertação. Como se pode observar a partir do exposto neste capítulo, a cultura escolar é um dos fatores os quais podem contribuir para a não permanência escolar, porém não é a única responsável. Fatores inerentes ao abandono e evasão escolar são indubitavelmente dotados de uma complexidade impossível de ser reduzida a respostas engessadas.

As singularidades das problemáticas relacionadas à educação, à escola e aos sujeitos ligados direta ou indiretamente a ela são incontáveis. Contudo, a relação que a cultura escolar hegemônica exerce sobre a não permanência de crianças e adolescentes na escola é altamente questionável e sujeita à análise. A cultura escolar como supremacia impacta na permanência de crianças e adolescentes na escola de modo que, o sentimento de não pertencimento a essa cultura resulta na saída desse sujeito dos âmbitos da escolarização.

Uma escola dotada de valores, visão própria e currículo pré-estabelecido, que se sustentam através de seus sujeitos e construída historicamente pelos mesmos. O currículo, dotado de saberes engessados e homogeneizadores, por exemplo, que por vez, é parte da cultura escolar, pode ser um dos grandes entraves da escolarização. Sobre o currículo, nomeado por Forquin (1992) de “seleção cultural escolar”, é salientado que:

Existe, quanto a este ponto, uma oposição doutrinária fundamental entre aquilo que se poderia chamar de filosofia da especificação e da separação, que insistem sobre a irredutibilidade epistemológica e cultural dos saberes e das competências suscetíveis de serem adquiridos nas escolas, e as filosofias da descompartimentação e da abertura. Pode-se (...) interrogar-se sobre as condições e as implicações sociais e políticas dos processos de reforço ou de atenuação das divisões entre estes diferentes tipos de saberes, aqueles que são dotados de uma legitimidade acadêmica e aqueles que tendem a serem excluídos do corpo de coisas ensináveis nas escolas. (FORQUIN, 1992, p. 31).

No decorrer das análises dos próximos capítulos discorrem-se questões como fatores sociais e econômicos que, também podem exercer consequências que resultam na não permanência escolar na infância e adolescência de sujeitos que, em sua maioria, compõem a parcela da sociedade que vive e ou viveu em situação de vulnerabilidade econômica e social.

CAPÍTULO 2

PERCEPÇÃO DOS (AS) EDUCANDOS (AS) E EDUCADORES (AS) SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES CONTURBADAS.

2.1 Educandos (as) da EJA e sua trajetória escolar quando crianças e adolescentes

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação que abriga em seu âmago a diversidade de trajetórias escolares as quais seus protagonistas percorreram e ainda percorrem nos longos e tensos corredores escolares, e pelas imensas estradas do cotidiano.

A EJA é um lugar que, para os sujeitos envolvidos e envoltos a ela é muito mais do que um lugar de que precisam estar para “conquistar” um certificado, é um lugar que demarca luta, um lugar que representa a persistência de indivíduos para com o direito à educação, direito esse que, conforme veremos no decorrer deste capítulo, por vezes lhes foi cerceado, fazendo com que sucumbissem rumo a não permanência na escola na infância e adolescência.

Ser privado da escrita e da leitura é não possuir a fundamentação para uma participação crítica em sociedade. Freire (1968) relata na “Pedagogia do Oprimido” que, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (p. 22). Logo, para transformar a realidade vivida pelo oprimido, o próprio precisa entender sua realidade e o poder que os opressores exercem sobre eles, oprimidos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 argumenta que:

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social (BRASIL, 2000, p.07).

Sobre as entrevistas, conforme cada participante relatava sua história com a escola em consonância com sua vida pessoal, ficava cada vez mais perceptível que o que os mesmos almejavam estando de volta à escola era a liberdade. Uma liberdade pra com as amarras da sociedade e suas imposições, pois, estar inserido em um meio escolar, em um meio alfabetizador, é conscientizar-se (Freire, 1968).

Perante os (as) quatro educandos (as) entrevistados (as), evidenciou-se em suas falas diversos fatores os quais resultaram na saída da escola ainda na infância e adolescência. Lua quando perguntada sobre as razões que a fizeram sair da escola ressalta que:

“precisava trabalhar muito jovem (...). A única renda era a da minha mãe, um salário mínimo (...). Morava eu, mais três irmãs e minha mãe (...).” (Lua, educanda, 51 anos).

Real afirma:

“(...) eu saí várias vezes, por vários problemas, mas acho que o principal problema é familiar e social e, também pela escola” (Real, educando, 29anos).

Ana afirma:

“(...) meus pais eram muito rígidos e aí, ou você namorava em casa ou você estudava (...), então sai da escola” (Ana, 43 anos).

Silvio relata:

“Comecei a trabalhar muito cedo, casei cedo também, me casei era menor de idade ainda, então eu tinha uma responsabilidade. Quando eu casei a responsabilidade veio muito rápido, ou eu trabalhava ou eu estudava (...). Eu vim da escola particular e na escola particular eles paparicam o aluno, é diferente, e no estado a professora te disciplina, a outra não falava nada, então eu respondia. Eu senti um impacto muito grande quando eu mudei de escola” (Silvio, educando, 42 anos).

Reflete-se aqui que, os (as) educandos (as) que compõem a EJA, em sua maioria, fazem parte de uma parcela da sociedade dotada de um passado estudantil truncado, impactado por fatores tanto externos quanto internos à escola, fatores esses que revelaram tamanha a desigualdade existente em nosso país, porque não dizer desigualdades.

Desigualdades culturais, econômicas, sociais que envenenam muitos futuros, muitas vidas, transformando passados não vividos em meras lembranças, memórias que se quer esquecer e muitas que gostariam de ter tido. É o cerceamento da educação tentando emergir ao submergir o direito do sujeito.

Direito que foi interrompido ou nem mesmo iniciado. São pessoas que em sua grande maioria, vivem em situação de vulnerabilidade econômica, social e política. São pessoas que precisaram trabalhar muito cedo, ainda crianças, ou que precisaram parar de estudar para cuidar de seus filhos, ou ainda, pessoas que se viram deslocadas ao envoltas por uma cultura escolar que dissemina preconceitos e exclui sujeitos que já estão em situação de exclusão socialmente.

Verifica-se que, são sujeitos que necessitam de especificidades educativas, de uma educação que lhes atenda tendo em vista suas singularidades como pessoas regressas à escolarização, ou que estão iniciando à educação na vida adulta. É um público trabalhador,

que, por vezes, viu na modalidade tradicional da educação um empecilho para com sua vida no mercado de trabalho, pois “o marco institucional e metodológico da escola sem sempre é o mais idôneo para atender a todas as necessidades e demandas educacionais. A estrutura escola impõe limites que devem ser reconhecidos” (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008, p. 18).

Em um dos diálogos com Real, o mesmo mensura que na infância tudo ia muito bem na escola enquanto estava no Ensino Fundamental I, até este momento ele gostava muito de frequentar as aulas e estudar, considerava-se o melhor educando de sua sala de aula na época, porém as coisas começaram a mudar quando ele iniciou seus estudos no ensino Fundamental II em uma outra escola, ambas eram públicas, Real ressalta que sempre estudou em escola pública. Ele afirma:

“Até a quarta série eu era o melhor aluno da sala, na quinta série eu me tornei o pior aluno da sala, e foi quando houve essa transição de escola, sai da escola da prefeitura e fui para a escola do Estado, tudo mudou, foi um choque pra mim, porque a professora da outra escola que estava ela me ensinava (...), ela tinha outra pedagogia, então eu me tornei do melhor para o pior muito rápido. Eu repeti seis vezes, precisei de psicólogo, tinha muito problema em casa (...). O que me agradava na escola era a metodologia de ensino né, isso faz toda a diferença, tem como você aprender matemática fazendo um joguinho de brincadeira, lá na escola da prefeitura tinha isso, já na outra era mais apostilas do Estado, da quinta até a sétima série até que foi mais ou menos, depois começou a decair, era um currículo bem fechado, tem pessoas que não vai ser bom naquilo, na apostila, mas só por causa disso ela não vai ter um certificado do Ensino médio? Você vai impedir ela de começar só porque ela não é boa no que você colocou como regra?” (Real, educando, 29 anos).

Real relata questões sobre um currículo padronizado, o qual uma sociedade heterogênea está fadada a seguir, o impacto da cultura escolar para com a descontinuidade nos estudos é algo que se constatou nas entrevistas, porém não sendo um resultado isolado, reconhecemos que o abandono escolar envolve fatores que correspondem a outras esferas da vida do sujeito, como questões econômicas e sociais. Contudo, perante a questões inerentes à escola e ao modos operante dessa instituição, como o currículo, por exemplo, o mesmo apresenta-se como um “locutor” do conhecimento, como se o que se ensina dependesse só e apenas do interlocutor para que, de fato, o aprendizado ocorra.

Sobre o currículo, Paro (2011) salienta que:

O currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em uma reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando. (PARO, 2011, p. 125).

Pensar em um currículo capaz de dialogar criticamente com a cultura é primordial para a formação dos sujeitos. Para além das disciplinas Português, Matemática, Geografia, etc. É

preciso se pensar em temas plurais, que englobe a cultura como um todo, temas que não se façam ocupar as extremidades do currículo, mas que, assim como as disciplinas tradicionais, possam ocupar um lugar de centralidade nas escolas e educação como um todo.

Por vezes, o discurso que reverbera entre as esferas escolares é o de que o educando não aprende por que não se esforça o suficiente para que tal conhecimento, de fato, seja aprendido ou, quando aprendido não é apreendido. Há uma contradição nessa argumentação, vê-se que é descarregado sobre o sujeito as razões por seu não aprendizado, conseqüentemente é desconsiderada as especificidades de vida desse sujeito. Sujeito esse que, por vezes, está inserindo em ínfimas situações de vulnerabilidade. Freitas e Prado (2016) salientam que:

Crianças vivem sob a (ir) responsabilidade de gerações mais velhas, e vulnerabilidade diz respeito ao estar onde se está, com quem se está, nas condições em que se está e, por isso, diz respeito ao impacto dessas experiências no específico do seu corpo, de seu intelecto, de suas emoções e decorre de sua impossibilidade estrutural de interromper a maior parte dos gestos e fatos que mostram que nenhuma de suas dimensões é impermeável. (FREITAS; PRADO, 2016, p. 18).

Sobre as palavras ditas por Freitas e Prado (2016) sobre a vulnerabilidade estar relacionada a onde o sujeito está, com quem está e em que condições se encontra; tal conceito interage com as falas dos entrevistados sobre seu passado conturbado, englobado por muitas faltas e falhas. Todos (as) os entrevistados (as) ressaltaram sobre a escolarização incompleta de seus familiares, mais especificamente, de seus pais e mães. Quando perguntada sobre a escolarização de sua família Lua diz: *“A minha mãe estudou só até o quarto ano”*.

Ana e Silvio também esclareceram que seus pais não concluíram o ensino fundamental. Real quando perguntado sobre a escolarização da família responde:

(...) péssima, abandono de escola, minha família é reincidente nisso, meu pai por problema familiar abandonou a escola, por ter que trabalhar também depois, aí quando conseguia voltar a estudar, tinha que trabalhar, aí teve filho. (Real, educando, 29 anos).

Sobre a relação da vulnerabilidade com as condições as quais o sujeito se encontra, exemplifica-se o caso de Real, quando perguntado com quem morava na época que começaram as questões relacionadas à sua não permanência na escola, o mesmo responde:

Com meus pais, era uma vida muito conturbada, falta de diálogo com os pais (...). Problemas que todo mundo tem, mas que se você deixar acaba virando uma bola de neve e acarreta um problema na vida da pessoa que se ela não der um basta, vai ficar para o resto da vida, um problema que vai para sua escola, para o seu trabalho (Real, educando, 29 anos).

Lua, em resposta para a mesma pergunta, diz que:

Eu, mais três irmãs e minha mãe; (...) (sobre o pai) ele já é falecido, mas quando criança ele era vivo, mas não vivia com a gente. A única renda era a da minha mãe, um salário mínimo. (Lua, educanda, 51 anos).

Vê-se, com base nas respostas dos entrevistados, por mais que a entrevista não corresponda a uma amostra da sociedade inserida na Educação de Jovens e Adultos, e sim a apenas quatro diálogos, têm-se uma representação do quão marcado é o passado de um (a) educando (a) da EJA, um passado definido pela extensão de variáveis intrínseca à suas experiências de vida. Experiências e marcas que não se separam do presente, tampouco do futuro desses indivíduos.

Freire (1968) ressalta ainda em “A Pedagogia do Oprimido”, o que chama de “educação bancária”, onde seria uma educação que apenas deposita conhecimento no sujeito. É como se o aluno fosse apenas o receptor do conhecimento de terceiros; conhecimentos esses, selecionados e transmitidos na forma de mero armazenamento para com o ouvinte, é como se o conhecimento viesse na forma de doação, não incluindo o diálogo crítico e tampouco a singularidade do indivíduo; é uma educação que vai na contramão da educação, de fato crítica e emancipatória, pois para Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Se tratando do presente na EJA, perguntados os entrevistados sobre o que pretendem ao formarem-se na educação básica, Lua respondeu::

A minha meta é chegar em uma faculdade, mas se não for possível pela parte financeira, eu vou tentar um curso técnico, eu não quero parar, uma porque eu só tenho 50 anos, ainda tenho muitas chances, e é isso, eu só vou parar quando tiver que parar mesmo, eu vou atrás dos meus objetivos. (Lua, educanda, 51 anos).

Real argumenta:

Eu já saio da EJA direto pra faculdade, eu vou prestar o ENEM esse ano, já estou estudando pro ENEM que vai ser em novembro, se eu não passar eu vou estar na faculdade do mesmo jeito. Vou fazer Tecnologia da Informação, já trabalho com isso, só não tenho a certificação. O meu futuro é esse é trabalhar com o que eu mais gosto. (Real, educando, 29anos).

Ana diz:

(...) hoje eu pretendo fazer uma faculdade, ser psicóloga e trabalhar com crianças especiais (...). Você se anula uma vida inteira, você desiste de sonhos, aí chega uma hora que você resolve deixar de se anular e correr atrás dos seus sonhos.

Silvio salienta que:

(...). Para poder expandir mais o meu comércio eu tenho que ter uma formação melhor. Eu tenho vários cursos, mas eu quero fazer administração, ainda estou avaliando o que quero realmente fazer, mas o meu foco é o meu empreendimento

mesmo (...). Se eu não tiver conhecimento para expandir o meu negócio eu vou me impossibilitar de muita coisa.

Como visto nas falas dos educandos e educandas, apesar de toda trajetória escolar conturbada, os mesmos seguem firmes na escolarização e com planos para o futuro. Evidencia-se nas falas o quanto os entrevistados relacionam a educação em consonância com o trabalho à ascensão social. Vivendo em um passado conturbado e perante muitas situações de vulnerabilidade, projeta-se como plausível o desejo de uma vida melhor, mais confortável e com menos intercorrências econômicas e sociais. Tal ascensão social não reverbera só entre as argumentações dos entrevistados, mas apresenta-se como resultado de um sistema capitalista, gerando a mobilização dos sujeitos em prol de um diploma de curso superior e/ou a ínfima progressão da escolarização.

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) argumentam que:

(...) é necessário considerar que o sistema produtivo passa a exigir, cada vez mais, determinado grau de escolaridade, mesmo para o trabalhador que desempenha atividades pouco qualificadas. Essa pressão do mercado de trabalho também está associada a características específicas do processo de reprodução do capital, que acarreta alterações significativas nas formas de produção, que, por sua vez, incorporam novos aparatos tecnológicos. Mas, ao mesmo tempo em que a exigência por maior grau de escolarização incentiva a procura pela educação formal, as mudanças no mercado de trabalho reduzem o número de empregos, tornando a competição ocupacional mais acirrada. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 101)

Sendo assim, por mais que o sujeito, como respondido por Real em outra pergunta sobre o porquê voltou a estudar, respondeu que busca por “*desenvolvimento pessoal, preciso me desenvolver como pessoa*”, o sistema acaba que quase forçando o sujeito a pensar de outra forma, ou em outras palavras, a entregar-se à imposições da vida em sociedade.

Sobre a meritocracia, Juan Casassus (2007) salienta que “a educação moderna contém, de maneira implícita, uma promessa de funcionamento meritocrático, de democratização fundada no mérito (...)” (p. 50), tal argumentação pode revelar que, para alcançar o sucesso escolar o sujeito precisa ter competência, inteligência, merecimento. O sucesso escolar pautado no mérito possui enraizado em seu conceito uma filosofia deturpada e de extrema aversão às singularidades dos sujeitos.

Despender sob o sujeito o fracasso escolar é desvincular o poder público de suas responsabilidades, é isentar o Estado das mazelas de sua estrutura social, é desprender das autoridades administrativas do país toda a injustiça social, econômica e política sofrida por uma parcela da sociedade que depende e está a mercê do Estado. Sujeitos que, em sua maioria sabem que é só através da educação que se emanciparão de tal poder exercido sobre eles.

Sobre as tentativas de entender como funcionam as questões referentes ao sucesso educacional, Juan Casassus (2007) salienta que na história há quatro etapas, são elas lógica desenvolvimentista; lógica estruturalista; lógica mecanicista e lógica gerencial.

Sobre a lógica desenvolvimentista, onde tal pensamento teve início nos 60, o autor externa que “nessa época se considerava que um sistema educacional era de boa qualidade quando podia mostrar altas taxas de matrícula, permanência e graduação” (p. 52). Não havia a preocupação com a forma a qual a escola compartilhava conhecimento, o que importava era a expansão do sistema, fazer com que a escola chegasse para o maior número de sujeitos possíveis, o processo de independia da qualidade.

Na lógica estruturalista, na metade dos anos 60, segunda etapa desse processo de entender o sucesso escolar, começou a surgir uma percepção de que apesar da grande oferta de vagas a desigualdade e fracasso escolar ainda persistiam. Foi-se percebendo que “o foco se deslocou para fatores externos à escola, tais como as estruturas sociais, culturais e econômicas, indicando que eram estas que determinam os resultados dos alunos” (p. 53). Assim, a família e a própria criança eram o foco, o que fez com que os estudos voltassem sua atenção para fora da escola, ou seja, “este movimento teve o mérito de introduzir as variáveis sociais na consideração da qualidade em educação” (p. 54). Os aspectos culturais das famílias foram enfatizados.

A terceira etapa, a lógica mecanicista refere-se aos fatores internos à escola, ou seja, “(...) o que produz a desigualdade? As estruturas escolares? Os conteúdos curriculares? As metodologias? Os modelos de avaliação? (...)” (p. 55). O que se buscava era a qualidade da educação, insumos como computadores, livros, dentre outros eram considerados insumos capazes de contribuir para a qualidade da educação.

A quarta e última etapa a qual o autor salienta é sobre a lógica gerencial. Nesta etapa, em meados dos anos 90, evidenciou-se que os investimentos em insumos para as escolas não se faziam suficientes para compreender o sucesso educacional. “O foco passou dos insumos e processos para os resultados. Neste caso, por resultado se entendeu sucesso na aprendizagem e, portanto, fincou-se o pé na medição do sucesso.” (p. 57).

Sendo assim, como visto nessa breve explicação e no que foi argumentado até aqui, várias visões foram tomadas como essenciais para a melhoria da qualidade da educação em prol de favorecer o sucesso escolar. Como apresentado, a complexidade do tema envolve diversos fatores capazes de contribuir para o fracasso e ou sucesso escolar. Tanto a forma da escola; o contexto familiar; o poder do Estado e sua padronização para com as instituições escolares; a equipe escolar; a cultura que permeia na escola; os aspectos econômicos, sociais e

políticos, apresentam-se como fatores de risco no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, são diversos fatores que podem contribuir direta ou indiretamente na não permanência do sujeito na escola.

2.2 Percepção dos (as) Educadores (as) da EJA sobre as trajetórias escolares conturbadas

Refletir sobre as trajetórias escolares dos sujeitos da EJA é pensar em como seu passado estudantil quando na infância e adolescência pode impactar em sua trajetória atual na Educação de Jovens e Adultos. Arroyo (2017) menciona que a EJA “coloca-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais” (p. 8). Procurar conhecer esses (as) educandos (as) e suas trajetórias podem promover currículos capazes de armazenar essas trajetórias, capazes de aproximar o currículo das experiências e vivências dos sujeitos, “vivências, indagações ocultadas a exigir tempos-espacos em currículos que garantam seu direito aos conhecimentos a outros conhecimentos” (p. 14).

Como forma de entender o percurso das educadoras na educação, mais especificamente na EJA, ressalto suas respostas quando perguntadas sobre o tempo de profissão na educação e na EJA.

Margot argumenta:

25 anos. Sobre a EJA, logo quando eu estava fazendo o Magistério eu já fui dar aula para adultos, aqueles homens que faziam a ampliação da Fernão Diaz (Rodovia no Estado de São Paulo), eles tinham um alojamento e já naquela época me chamaram para alfabetizar aqueles homens. Então eu já tive uma experiência com adultos mesmo antes aqui da EJA. Aqui na EJA não estou a muito tempo seguido, tem ano que pego aula, tem ano que não. (Margot, educadora, 60 anos).

Marie diz:

Comecei em 1992 como professora do ensino fundamental em uma escola em Guarulhos, localizada na Vila São Rafael (comunidade da cidade). Ai eu passei por várias escolas e em 2017 eu me efetivei como professora do Estado, aqui nessa escola e também exercendo outro cargo em outra escola do Estado. Na EJA estou desde quando me efetivei. (Marie, educadora, 52 anos).

Emília diz:

Um ano como professora e realmente é aquilo que eu esperava, estou gostando muito. (Emília, educadora, 45 anos).

Quando perguntadas sobre a escolarização da família as educadoras reponderam:

Minha mãe era dona de casa, meu pai pedreiro (...). Eles não concluíram os estudos. (Margot, educadora, 60 anos).

Meus pais só tinham o ensino fundamental. (Marie, educadora, 52 anos).

Meus pais, analfabetos. (Emília, educadora, 45 anos).

Durante as falas nas entrevistas, as educadoras argumentaram não prover de tempo suficiente para dialogar sobre o passado estudantil dos educandos e educandas. Considerando o curto tempo de aula, menos de uma hora, o que fica reservado para ocorrer em sala é apenas referente ao conteúdo previsto em currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Não se tem espaço para conhecer melhor o sujeito egresso à EJA.

A educadora Margot diz que:

“(...) é tudo muito corrido, no momento de aula eu não consigo saber da vida deles. Sobre as trajetórias dos estudantes, muitos não gostam de falar sobre” (Margot, educadora, 60 anos).

Marie argumenta que:

“Geralmente eu conheço eles mais pelo perfil em sala de aula, à partir do momento que a gente começa no início do ano e vai até o meio do ano. Mas, geralmente em duas semanas você já conhece qual é o nível de aula que você vai dar. Geralmente eu procuro fazer uns questionamentos antes para ver em qual nível eles estão, o que eles já conhecem sobre a matéria. Mas sobre a vida pessoal não dá muito para saber”.

(...)

“Sobre a trajetória escolar dos estudantes eu não às conheço, mas desse tempo de conhecer o porquê de todos eles, terem parado de estudar e do por que eles estão voltando hoje, talvez ajudasse mais (nas aulas), mas a gente não tem esse tempo”.
(Marie, educadora, 52 anos).

Porém, mesmo não detendo de tempo em aula para conhecer melhor as trajetórias escolas dos (as) educandos (as), as educadoras, além de fazer uso do currículo destinado à EJA, procuram encaixar na literatura o cotidiano dos estudantes, aproximar o conteúdo às vivências e experiências desses sujeitos, pois “não há como ignorar as experiências sociais extremas e as interrogações desestruturantes que levam nos conhecimentos de que são profissionais” (ARROYO, 2017, p. 13). Como visto em suas falas abaixo quando perguntadas sobre o planejamento das aulas, bem como, o que elas consideravam perante os (as) educandos (as) e como os temas e dinâmicas das aulas eram escolhidos, apenas duas educadoras responderam a questão. Margot ressalta:

Como a EJA é uma turma que ficou muito tempo sem estudo eu não posso ser rígida com eles e ao mesmo tempo querendo passar conhecimento, eu procuro começar bem do básico mesmo e facilitar ao máximo que eles entendam a tradução (da língua inglesa), que eles saibam procurar solução para os problemas, então eu não

fico presa só à apostila. Tento escolher atividades voltadas para o contexto deles (educandos). (Margot, educadora, 60 anos).

Marie diz:

Eu considero o material que é voltado para a EJA e considero também a sala de aula, aquela sala que é mais avançada você pode dar um conteúdo mais elaborado, aquela que está indo mais devagar, você acaba que adequando o conteúdo a eles. A aula hoje não pode ser muito teórica, ela também tem que ter um pouco de prática, você precisa voltar o conteúdo para a vivência deles (educandos), eu procuro fazer isso para que haja mais interesse por parte dos alunos. E também o nosso planejamento é em cima do currículo do Estado de São Paulo. (Marie, educadora, 52 anos).

Conhecer os (as) educandos (as) também pode contribuir para entender suas motivações como estudantes, o que implica, sobretudo, em um trabalho docente mais específico com o público da EJA, bem como ajuda no cotidiano dos (as) educadores (as) na realização de um trabalho menos truncado e engessado perante o currículo.

Tratando-se dos (as) educandos, quando perguntados se eram motivados pela família a estudar, se os mesmos falavam da importância da educação para seus filhos, obtivemos às seguintes respostas:

Lua argumenta:

Sim sabia da importância, minha mãe falava, chegava livros em casa e eu queria ler, ler, ler aqueles livros, eu tinha muita curiosidade, eu sempre soube da importância. Ela (a mãe) motivava a gente a ir para escola. Se tem a necessidade de um lado e o apoio do outro você consegue. (Lua, educanda, 51 anos).

Real ressalta:

Se motivar é falar "vai pra escola", então motivou, eu acho que motivar é além de uma frase, é uma atitude, é uma escolha, eu sempre tive vontade que minha mãe acompanhasse meu caderno, porque eu ia me empolgar em fazer, eu não tinha isso, ela não ia na reunião, ela não gostava, então isso me desanimou cem por cento. Isso naquela época, mas hoje eles me motivam. Se meu pai e minha mãe tivesse prestado mais atenção em mim naquela época, hoje eu seria uma pessoa diferente. (Real, educando, 29 anos).

Ana responde:

Sabia e sabia muito, minha mãe se esforçou muito em pagar curso, me manter na escola, tudo que ela podia fazer fez. (Ana, educanda, 43 anos).

Silvio diz:

No meu ponto de vista eu já não fui motivado, eles (pais) não me falavam da importância, porque minha mãe estudou pouco, meu pai também e ainda trabalhava em dois empregos, eu nunca fui motivado. Acredito que meus pais me deram o que podiam me dar, eu não culpo eles, eles não tinham conhecimento. Naquela época minha mãe não sabia nem ler direito, a gente que ensinou ela depois. (Silvio, educando, 42 anos).

Questões dessa magnitude poderiam ser consideradas em sala de aula. Pensar a educação de jovens e adultos de forma a entender seu passado, principalmente os (as) educandos (as) advindos das camadas pobres da sociedade faz-se relevante para um melhor aproveitamento educacional desses egressos.

Sobre o sucesso escolar de sujeitos originários das camadas populares, Nogueira, Romanelli e Zago (2000) contrariam a ideia de que “(...) as práticas educativas familiares de superinvestimento escolar se constituem como fatores indispensáveis ao sucesso escolar nessas camadas” (p. 54). O que os autores salientam é que “é possível acontecer longevidade escolar nas camadas populares, mesmo na ausência de práticas familiares” (p. 53).

Nesse sentido, por si só, o investimento familiar na escolarização dos filhos não garante o sucesso escolar, pautados em, Lahire (1995), os autores ressaltam que “inclusive, determinados investimentos familiares podem provocar até mesmo efeitos negativos” (p. 54).

Sobre a educação e os aprendizados e experiências obtidos através dela e com ela, Trilla (2008) argumenta que:

A educação, do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si. É uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes, e também sincronicamente (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa). (TRILLA, 2008, p. 45).

Daí a importância da Educação de Jovens e Adultos também englobar o passado do (a) estudante. Um passado cheio de experiências vividas e não vividas. Como bem ressaltado por Trilla (2008) no trecho, é o passado que prepara e condiciona para novas experiências de aprendizados, ainda mais no caso de sujeitos da EJA, sujeitos já adultos, com uma extensa jornada de saberes tanto educacionais como de experiências de vida.

Sendo assim, como visto nas falas das professoras e em consonância com a motivação familiar tida pelos (as) educandos (as), o trabalho feito em sala de aula, apesar das políticas públicas voltadas para EJA não estarem em sua plenitude, há um esquecimento do poder público para com essa modalidade de ensino, o trabalho desempenhado em sala de aula pelas educadoras tenta se voltar ao máximo em direção ao educando, em direção as suas experiências de vida e planejamento para o futuro.

Sendo a EJA um espaço de luta e que dela emerge sujeitos de direito e que querem e colocam esses direitos em prática. Sujeitos advindos das camadas populares, das grandes

“massas”, que aparecem e se fazem vistos através e com a educação. Paulo Freire (1997) argumenta que:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação (...). Uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse em uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e seu espaço. (FREIRE, 1997, p. 36).

Faz-se preciso pensar em uma melhor organização pedagógica para o público da EJA, reconhecer suas trajetórias para os processos de ensino e aprendizagem. Como já visto, por vezes, tal ação torna-se um desafio para os (as) educadores (as), pois os mesmos não dispõem de tempo, não possuem material adequado de trabalho, não tiveram os conhecimentos mínimos na graduação ou nem mesmo oportunidades de realizarem cursos de extensão para aprimorar seus conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, ou quando têm acesso a tais cursos, os mesmos não suprem as demandas de sala de aula.

Com isso, a pluralidade do público da EJA implica na diversidade educativa, “os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a transição da vida adulta” (CARRANO, 2007, p. 05).

CAPÍTULO 3

ACESSO E PERMANÊNCIA DOS (AS) EDUCANDOS (AS) NA EJA.

3.1 A importância de políticas públicas na EJA

Neste capítulo evidencia-se a importância de políticas públicas voltadas para a educação de Jovens e Adultos as quais possibilitem o acesso e a permanência desses sujeitos na escola, bem como a focalização da formação continuada de professores e gestores escolares as quais sejam capazes de disseminar o quão complexa se faz as questões inerentes ao abandono escolar e retorno escolar desses educandos e educandas protagonistas da EJA, para que assim, conhecendo as especificidades desse público da EJA, ocorra uma educação com mais qualidade, mais norteada. Como afirma De Oliveira (2005):

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem “envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (DE OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Sobre a condição de não-crianças, De Oliveira (2005) salienta que “os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes” (p. 60). As singularidades e especificidades de sujeitos jovens e adultos não constituem as mesmas consonâncias tais as de uma criança, são diferenças que merecem e precisam ser consideradas quando o assunto é Educação de Jovens e adultos. O mundo do trabalho e as relações interpessoais, por exemplo, são fatores que refletem indubitavelmente na aprendizagem de jovens e adultos.

Educandos (as) da EJA são sujeitos dotados de uma bagagem de vida, de grande acúmulo e reflexões de conhecimentos e acontecimentos. Lua externa em sua fala que:

“a gente traz uma bagagem né, uma bagagem da experiência. Agora você entra na sala de aula e você encara as coisas com o pé mais firme (...)” (Lua, educanda, 51 anos).

Real em suas falas entrega toda sua frustração que sente para com o modo o qual a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se para esses mesmos jovens e adultos que estão voltando às dependências escolares, quando perguntado sobre sua percepção para com o modo que funciona a EJA, ele diz:

“Tudo pode ser melhorado, do mesmo jeito que tudo pode ser piorado, a gente tem que equilibrar as coisas e ver o que está faltando, tá faltando professores (...), o governo tem que investir mais nessa escola, nos professores, quando você investe

“você vai formar pessoas melhores para a sociedade (...). Se a gente tem uma escola boa na nossa sociedade o bem vai começar a vencer o mal (...). A gente precisa de escola, educação e saúde de qualidade (...). O pessoal daqui acaba que sendo heróis de vir aqui com o piso salarial que eles recebem, não condiz com o trabalho” (Real, educando, 29 anos).

Investir na EJA, investir em educadores (as), que por sua vez, são sujeitos primordiais para o processo de ensino e aprendizagem dos (as) educandos (as), é algo de extrema importância para a promoção do conhecimento e da aprendizagem desses jovens e adultos que estão novamente tentando tomar posse de seu direito pela educação. Refletir sobre a permanência do (a) estudante na EJA é considerar que:

A evasão, (...), admitida como um fenômeno tão presente no universo escolar da EJA, especialmente, não pode prescindir de olhares que transcendam a compreensão vigente no senso comum de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos adultos para a permanência na esfera educacional. (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 772).

Quando um (a) educando (a) retorna para a escola, após toda uma experiência de vida, após toda uma trajetória escolar truncada e conturbada, ele não abandona a escola por falta de interesse, ele abandona por diversos fatores que não incubem a ele discriminá-los, incube ao poder público saná-los, ou seja, rever a forma a qual está voltando seus olhos para a Educação de Jovens e Adultos.

As trajetórias escolares conturbadas quando na infância e adolescência de sujeitos inseridos na EJA há de se levar em consideração quando o assunto é uma educação de qualidade, porém, como afirma Arroyo (2011), hoje esses educandos e educandas precisam ser vistos como protagonistas sociais e culturais do presente, para isso faz-se preciso políticas educacionais que solucionem questões dessa juventude e adulez em destaque na EJA, o autor afirma que “a finalidade não será suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (p. 21).

A pluralidade do público da EJA implica na diversidade educativa, nos remete a pensar que a centralidade dos processos de ensino e aprendizagem está inteiramente ligada ao educando, é através desse sujeito e para ele que devem se voltar todo o processo educacional. É preciso conhecer esse público e entender, por exemplo, que o jovem não se equipara a um jovem das classes elitizadas, para o primeiro, as responsabilidades da vida adulta chegaram mais cedo, “os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a ‘transição da vida adulta’” (CARRANO, 2007, p. 59).

Para o sujeito pertencente às classes dominantes o acesso à cultura e bens de consumo que favoreçam em sua educação é de mais fácil acesso, já para o jovem advindo da parcela da

população que vive em situação de vulnerabilidade social e econômica, esse acesso é mais restrito, gerando assim, uma enorme diferença para com o “capital cultural” desses dois grupos de sujeitos, Bourdieu (1998) define capital cultural como:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Sendo assim, Bourdieu salienta que não é apenas o capital econômico que está ligado a distinção social, o capital cultural significa que, quanto mais contato com a cultura mais se acumula conhecimentos, logo, a própria cultura, é mais um modo de se constatar privilégios na sociedade, sendo que, nem todos o têm. As autoras Galvão e Di Pierro (2007) salientam que “(...) ao abordar as relações entre cultura e cognição, a psicologia histórico-cultural opera com a hipótese de que não só a escolarização, mas outras práticas sociais, como o trabalho e a participação política, modificam o funcionamento intelectual do adulto” (p. 81), ou seja, quanto mais participativo o sujeito é socialmente, mais conhecimento ele adquire.

Para exemplificar questões ainda mais inerentes sobre capital cultural ressalto os dizeres de Gonçalves Filho sobre a dicotomia existente em grandes centros urbanos:

Para os pobres, os ambientes urbanos, se não revelam suficientemente o seu desastre ecológico, revelam facilmente o seu caráter excludente, expulsivo. Para o que se beneficia de privilégios, pode não ser perceptível que os espaços citadinos, para o humilhado, carregam um sofrimento político corrosivo: são espaços imantados pelo poder de segregar, pelo poder de sempre atualizar a desigualdade de classes (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 22).

Gonçalves Filho (1998) argumenta o quão desigual pode ser um espaço urbano, o quão um sujeito pertencentes às camadas populares da sociedade pode ser alvo central da desigualdade social, econômica e política, alvo, pois, para os indivíduos da elite brasileira e para àqueles que podem desfrutar das regalias e privilégios da sociedade capitalista essas questões inerentes às camadas populares da sociedade tornam-se ocultas, elas estão ali, porém são tapadas, mas não deletadas. O que se beneficia de privilégios visita um teatro, um cinema, uma curadoria de obras de arte, o desprovido de privilégios, também visita, porém, estando do outro lado da visitação, do lado que trabalha; que vende os ingressos, que mantém o espaço limpo, do lado que serve, porém nunca é servido.

Políticas públicas que visem o aprimoramento do fazer pedagógico discente em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos fazem-se importantes em primeira instância quando o assunto é “acesso e permanência dos (as) educandos (as) na EJA”. O preparo dos (as)

educadores (as), a formação inicial e continuada, a política de trabalho, tanto territorial como salarial precisa e deve ser repensada. Das três professoras as quais realizamos as entrevistas, as três ressaltaram sobre as aulas não terem espaço temporal para que pudessem conhecer um pouco melhor sobre a trajetória escolar dos (as) educandos (as), as aulas são curtas, bem como o tempo letivo também, o conteúdo curricular precisa encaixar-se neste tempo reduzido e não lhes sobra espaço, muitas vezes, para rodas de conversa e ou diálogos para entender melhor o passado estudantil desses sujeitos. Margot externa que:

“Então, o que é negativo, as nossas aulas são de 45 minutos, são muito corridas, muitas vezes não dá essa margem para fazer uma avaliação, então fica fragmentado os assuntos, muitas vezes não tem como você dialogar sobre, o aluno responde as questões, mas muitas vezes, dialogar sobre não dá (...). Aqui na EJA você tem que fazer em 6 meses o que na escola normal faria em 1 ano, então você tem que fragmentar mesmo o conteúdo” (Margot, educadora, 60 anos).

Nota-se aqui a questão “currículo fragmentado” devido um tempo menor destinado à formação na EJA, tempo este que visa adequar-se às demandas dos (as) estudantes da EJA, demandas essas que, por vezes, envolve família, trabalho e estudo. Porém o diálogo tem de haver em toda fase do ensino, em toda forma de educação. Não basta apenas disseminar o conhecimento em sala de aula, é preciso a construção crítica, construção essa que só é permitida através do diálogo. O objetivo da escola não pode e não deve ser só a produção do conhecimento, mas a produção do pensamento crítico para com a nossa sociedade. Freire salienta que:

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1968, p. 45).

Políticas públicas em prol de uma EJA mais crítica, menos esquecida, como apontaram muitos dos entrevistados e entrevistadas fazem-se notórias para a melhoria do ensino e, sobretudo, para a ascensão de uma parcela da sociedade que, tem tatuado em seu âmago as vivências opressoras desde seu nascimento.

Marie, quando perguntada se considerava impactante na vida do (a) educando (a) o modo o qual a escola funciona, ressalta:

“Acredito que tem um impacto sim. Geralmente quando você tem ótimos professores, que realizam um bom trabalho, dificilmente o aluno vai se perder no meio do caminho, por que se ele já ta vindo, é por que, de fato, ele precisa, ele já ficou esse tempo todo sem estudar, então ele vai valorizar muito mais, a escola tem que ser atrativa, ela tem que mostrar aulas para ele, para que ele possa, com o mínimo possível, sair da escola sabendo alguma coisa” (Marie, educadora, 52 anos).

A valorização do estudo pelo (a) educando (a) ressaltada por Marie revela o quanto a cultura escolar está enraizada de conceitos como esse, conceitos que sempre deturpam a realidade e recaem sobre o (a) educando (a) como forma de culpabilização por não permanecer na escola quando no passado na infância e adolescência. O (a) educador (a) também está encharcado desses conceitos culpabilizadores devido ser um sujeito participante de uma cultura externa à escola que, por sua vez, é levada para dentro da mesma e junta-se com a cultura que dentro dela está; fortalecendo conceitos inerentes apenas aos estudantes.

A permanência desses (as) educandos (as) na EJA compreende quebrar esse paradigma de que o educando, por vezes, abandona a escola por falta de interesse, por não valorizar suficientemente a escola para que nela possa permanecer. A EJA precisa problematizar seus diálogos, problematizar o currículo, inserir-se em diálogos que envolvam as vivências e conhecimentos de seus protagonistas que ali estão para aprender e também compartilhar o que sabem, porque não ensinar também? Freire reflete que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1968, p. 40).

A permanência do (a) educando (a) na EJA também depende do olhar do professor, contudo não se pretende aqui imputar uma responsabilidade a qual, de fato, não se atribui só e apenas ao sujeito que ali está à frente da sala de aula, mas o que aqui está sendo dito é que, políticas públicas que visem a formação continuada de professores e professoras possam ser instauradas a ponto desses (as) educadores (as) questionarem-se e questionarem o (a) educando que ali se dispôs a estar, ou seja, quem é esse aluno? De onde ele vem? Quais são suas facilidades e suas dificuldades na vida? Tanto como sujeito pertencente a uma sociedade como educando, o que se tem é fazer é “procurar se aproximar dele como alguém que sabe ouvir e que procura estar disponível e demonstrar que se importa com o que acontece com ele” (PEDRALLI; RIZZATTI, 2013, p. 776).

A ação do (a) professor (a) pode ser um dos fatores que contribuem para a evasão escolar, pois, por vezes, o aluno da EJA vê no (a) educador (a) e em seus colegas de turma indivíduos capazes de motivá-los a continuar.

Os (as) educandos (as) entrevistados relatam que um colega ajuda o outro no momento das atividades. Arroyo (2000) exclama que:

(...) os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturais. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p. 166)

Sendo assim, o (a) educador (a) é uma peça chave nesse processo, pois um (a) professor (a) que demonstra atenção para com os (as) alunos (as), que se esforça em entender suas dificuldades, tanto externas como internas aos muros escolares, é capaz de alavancar nos alunos a vontade de continuar os estudos.

Contudo o educador não deve ser alvo, tampouco ser a atribuído a ele a responsabilidade total de uma educação na EJA que se execute em sua máxima qualidade; o educador é mais um protagonista dessa engrenagem. Arroyo (2017) os caracteriza como sendo os “sujeitos professores”, pois são “trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada” (ARROYO, 2017, p. 07).

Assim como os (as) educandos (as) da e na EJA são caracterizados por Arroyo (2017) como sendo “sujeitos-jovens-adultos-trabalhadores” os “sujeitos professores” também compartilham de algumas especificidades e lutas diárias dos educandos. A permanência de educandos e educandas na EJA depende disso, dependem de um (a) professor (a) ser valorizado, ser lembrado no seu fazer pedagógico, ser contemplado perante políticas públicas, isso também irá refletir na permanência desses “sujeitos-jovens-adultos-trabalhadores” na escola e do fazer pedagógico desses (as) profissionais educadores (as).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 refere-se às diretrizes curriculares da EJA. Tal parecer veio para priorizar a Educação de Jovens e Adultos, bem como complementar e desmistificar o que faltava nos documentos normativos anteriores a ele, como a Lei 9.394/96 das diretrizes e bases da educação nacional.

No parecer a EJA vem descrita como sendo mais do que um direito do cidadão, ela vem como conhecimento crítico, como sendo “o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p.10).

O parecer traz a EJA como sendo a “representação de uma dívida não reparada” (p. 05). É uma modalidade de ensino que, apesar de ainda possuir muitas falhas, como bem é mencionado pelos (as) educandos (as) entrevistados (as), como por exemplo, a constante falta e troca de professores. Existe para garantir o direito das pessoas à educação, pois, “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p.5).

Margot quando perguntada sobre se lecionar na EJA foi imposição ou escolha, exclama:

“Na realidade como eu já trabalho de manhã na Prefeitura e dou aulas para o ensino fundamental aqui nessa escola à tarde, eu não queria pegar EJA por ser à noite, porque trabalhar manhã, tarde e noite é cansativo, mas foi mesmo uma colaboração para com a escola porque a EJA estava sem professor na língua inglesa” (Margot, educadora, 60 anos).

Todas essas questões interferem na permanência do egresso à EJA na escola, ainda mais somados a vida particular de cada um, pois são pessoas adultas que, por vezes saem de seus empregos e direcionam-se direto para a educação noturna da EJA, sem escalas para casa, uma EJA que abriga “passageiros da noite” como salienta Arroyo (2017), “passageiros (as) do amanhecer, do início do dia para, no fim de tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos” (ARROYO, 2017, p. 23).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 reconhece ainda sobre o quão danoso é a falta da escrita e da leitura em uma sociedade centrada na grafia, alegando que “o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (p. 06).

Paulo Freire (1967) descreve muito bem a importância da escrita e da leitura para uma participação crítica do sujeito na sociedade, ressalta que se faz preciso desenvolver nos indivíduos sua capacidade de ser e estar no mundo, de perceber-se como sujeito pertencente a este mundo e que é capaz de dialogar com ele, de integrar-se a este mundo, e não meramente ajustar-se a ele. Paulo Freire traz a tona que “a integração, (...) exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexíveis e democráticos (...). No ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele” (FREIRE, 1967, p. 74).

Para que a permanência do sujeito na EJA ocorra com qualidade e o mesmo não evada, é relevante pensar em conceitos que embasem os conteúdos tratados na escola considerando as vivências desses educandos e educandas, para que, de fato, a educação libertadora tenha espaço primordial na educação desses (as) jovens e adultos. Pois se a educação for apenas uma doação dos que se intitulam portadores do conhecimento para àqueles que não os detém, “sugere-se uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1967, p. 36).

Galvão e Di Pierro (2013) argumentam que, ao que tange o aprendizado, não há comprovação científica ou estudo que diga que sujeitos adultos possuem algum déficit cognitivo que os impeçam de adquirir novos conhecimentos, esse argumento se apresenta como uma crença e, os estudos, por sua vez, são ressaltados pelas autoras como sendo “frágeis”, são relacionados às crianças e adolescentes. As autoras argumentam que:

De fato, uma das fontes de preconceito em relação aos analfabetos reside na suposição de que a ausência das habilidades de leitura e escrita ou sua aquisição “tardia”, quando adultos, restringiram o desenvolvimento psicológico ou cognitivo dos indivíduos ou grupos sociais. (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 79).

As autoras trazem ainda que:

(...) É a escolarização institucional formal - e não o letramento em si – que enfatiza, em seus processos de aprendizagem, formulações gerais ou descrições/competências em sistemas simbólicos e abstratos. (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 80).

As autoras afirmam que “a maior parte dos estudos psico-pedagógicos recentes sustentam que as pessoas são plenamente capazes de seguir aprendendo em qualquer idade” (p.79). Esse fenômeno ressaltado pelas autoras, sobre o não aprender, é muito comum e dialoga com o movimento da patologização, termo que sugere a existência de uma doença como forma de explicar o rendimento escolar do sujeito.

Moysés (1990) ressalta sobre o “mito que se ramifica e se dissemina em várias direções: a crença de que questões de saúde são responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar” (p. 29). Cabe, portanto, a desconstrução desses paradigmas que acabam por diagnosticar quem não está doente. Sendo assim, verifica-se uma tendência entre educadores e educadoras, e equipe escolar, de atribuírem explicações patologizantes para fenômenos relacionados à cultura escolar, deslocando a responsabilidade, ou culpabilização do sistema escolar para as pessoas, no caso, os educandos (as).

Considerando as prerrogativas levantadas por Moysés (1990) ao afirmar que as causas médicas do fracasso escolar não existem, parecem-nos um pouco generalizadoras, porém não é bem assim, a autora salienta que, mesmo que de fato a criança ou adolescente apresente alguma questão de ordem médica, e possa ser que tais questões abranjam sua vivência escolar, antes mesmo de afetar o fracasso escolar, a situação vai se mostrar na frequência escolar desse educando. O intercruzamento de problemas relacionados à saúde e escola sempre acomete as mesmas crianças, crianças essas em situação de pobreza e vulnerabilidade social, é um problema advindo das políticas públicas destinadas a nossa sociedade, é um reflexo da maneira a qual o país funciona em prol de seu “desenvolvimento”.

No campo educacional esse ideário normalizador também entraria como discurso de “verdade” capaz de resolver e solucionar os fracassos dos alunos na escola, diagnosticando e moldando vidas para supostamente “sanar” os distúrbios de aprendizagem ou como apontou Cecília Colares e Maria Aparecida Moysés (2014) as chamadas “doenças do não-aprender” que ainda hoje subjagam milhares de crianças pelo seu fracasso na vida escolar.

Questões sociais são descartadas e há toda uma centralização no indivíduo, ou seja, o que ocorre é encontrar algo no próprio sujeito o qual se possa culpabilizar, é encontrar em sua anatomia, em sua biologia as causas da “doença”. Desfocar os problemas sociais do poder público, no caso aqui, a instituição social escola, e focalizar apenas o educando, reduzir o problema do fracasso escolar ao indivíduo, quando não, externar a família e docentes, isentando a organização escola, a cultura escolar, a desigualdade social de possíveis danos negativos ao estudante.

O fracasso escolar está muito mais atrelado ao todo, a somatória de singularidades da vida do educando, tanto fora como dentro da escola, porém esta última pode mover-se em prol a minimizar os “sintomas” apresentados nesse sujeito para que o mesmo possa minimamente exercer o seu direito de uma educação de qualidade, que vise o todo o máximo possível, que funcione como uma rede de apoio e não como um balanço que com o seu movimento de vai e vem vai perdendo a velocidade e parando novamente no mesmo lugar, novamente no problema.

Real, 29, segundo anotações em caderno de campo, relatou sobre os problemas comportamentais tidos na escola quando na adolescência, em decorrência de sua conturbada vida familiar, Real descontava suas frustrações familiares na escola, não conseguia ter um bom relacionamento com os profissionais da escola, que por sua vez, insistiam que o jovem teria algum diagnóstico que fugia da alçada escolar, tudo isso somado a sua troca de escola, e um novo sistema de aprendizado, um sistema apostilado, o qual não se adequou. Ele diz:

“(...) o meu contexto fez eu ter ódio (pela escola), por exemplo, brigava todos os dias com meus pais, por culpa de ambas as partes, e isso eu levava para a escola, como eu não consertava essa briga, eu brigava com o professor e o professor brigava comigo, porque ele também não estava entendendo o que estava acontecendo ali comigo (...). A escola não procurou saber o que estava acontecendo comigo (...). Eu queria aprender, mas ao mesmo tempo tinha muita revolta dentro de mim” (Real, educando, 29 anos).

Neste caso, como bem salientado por Moysés e Collares (2014), a escola passou o problema para frente, não procurou, pedagogicamente, amparar o educando. Não se está aqui sobrepondo toda a culpa na instituição escola, o que aqui se tenta demonstrar é o quanto a cultura molda a vida dos indivíduos em seu entorno, o quanto a cultura externa à escola, de

seus atores e sociedade, pode refletir nas tratativas pedagógicas, nos condicionamentos à padrões culturais.

Assim, o discurso médico vai fortalecendo o ideário de doenças artificiais que estão interligadas a não aprendizagem, ficando no imaginário como um discurso real, verdadeiro que se desenrola em uma longa trajetória, uma trajetória que legitima mitos e preconceitos. Real, 29, externa que “(...), *meu pai não tinha tempo, minha mãe tinha muita depressão, não tive apoio, eu que tinha que apoiar*”. Contextos familiares conturbados que refletem na vida escolar e na não permanência do indivíduo na escola.

É preciso um olhar para dentro e fora dos muros escolares, um olhar para a forma a qual a escola se apresenta para seus educandos, bem como um olhar para a sociedade que o rodeia, promovendo assim, o respeito aos tempos de aprendizagem, sem reducionismos biológicos e ideológicos.

Expomos aqui alguns argumentos a respeito das vulnerabilidades que crianças e adolescentes estão sujeitas, e que somadas podem refletir na vida escolar e conseqüentemente ter por resultado o abandono. Mencionamos que não só a cultura escolar hegemônica é capaz de impactar para com a evasão e abandono, mas também fatores sociais, econômicos e políticos também se fazem valer quando o assunto é a não permanência de crianças e adolescentes na escola. Os dilemas enfrentados pelos (as) educadores (as) também são de extrema importância quando o assunto é a boa qualidade do ensino, professores cada vez mais desvalorizados e com cargas de trabalho elevadas, fazendo com que tudo isso seja refletido em seu trabalho em sala de aula.

3.2 Gestão escolar democrática

Um ponto importante constatado nas entrevistas é o aspecto sobre a democratização da escola, percebe-se nas falas o quão importante se faz uma escola democrática para o acesso e permanência desses estudantes egressos à EJA. Freire (1968) salienta que:

“(...) o diálogo com o povo em nome da necessidade de ‘organizá-lo’, de fortalecer o poder revolucionário, de assegurar uma frente coesa é, no fundo, temer a liberdade. É temer o próprio povo ou não crer nele” (FREIRE, 1968, p. 173).

Ou seja, temer a liberdade é restringir também a democratização na escola.

Emília quando perguntada se a escola a qual trabalha hoje como professora é democrática seguiu da seguinte forma:

“Acredito que é uma escola democrática sim, por exemplo, os alunos têm muito espaço para colocar suas opiniões e julgamentos em pauta” (Emília, educadora, 49 anos).

Margot diz:

“Sobre a coordenação, é maravilhosa, ela nos apoia bastante quando há problemas, a coordenação conversa muito com os alunos, não tenho o que reclamar, ela nos ouve muito” (Margot, educadora, 60 anos).

Marie ressalta que:

“Sobre essa escola, aqui é bastante democrática, a direção sempre está ouvindo os dois lados, tanto os alunos como os professores, e ela sempre está trabalhando de forma a ajudar dentro da sala de aula, a melhorar as aulas, a fazer com que os alunos possam sair daqui com uma visão crítica, esse é o papel da escola. A formação da escola vai para além dos muros, é para o mundo” (Marie, educadora, 52 anos).

Faz-se preciso solidificar a relação de parceria entre os (as) educadores (as) e educandos (as) e a gestão tem papel fundamental nessa relação, fomentar o acolhimento desses protagonistas dentro da escola, visando a efetivação de uma gestão democrática, contribui para um cotidiano escolar mais leve, levando em conta que, a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no período noturno, já vem tomada por acontecimentos diários na vida desses sujeitos, acontecimentos esses que podem ser negativos ou por vezes exaustivos, o que pode impactar no aprendizado por parte dos estudantes e forma de trabalho dos (as) educadores (as).

Referente aos educandos e educandas, quando perguntados sobre sua visão ao que tange a direção e coordenação da escola, se consideravam que a escola da época dava voz aos estudantes e como é hoje na EJA, se consideram a escola democrática, Real argumenta:

Temos voz aqui na escola, eu gosto daqui, primeiro porque é uma escola que ainda tem essa oportunidade de fazer o EJA, na maioria das escolas públicas não tem EJA mais, se eles se esforçam pra ter isso, então eu já vejo como um ponto positivo, a gente tem que valorizar, os nossos professores gostam muito da gente e eles enxergam o esforço. (Real, educando, 29 anos).

Lua, sobre a participação nas decisões escolares relata que:

Na época antiga eu nunca participei não (de decisões na escola), nunca fui escolhida, na época havia uma votação na sala, e quem era o mais votado que participava. Aqui na EJA eles dão voz aos estudantes, esses dias teve uma eleição com a participação dos alunos. (Lua, educanda, 51 anos).

Ana diz: *“Eles abraçam o aluno”* (Ana, educanda, 43 anos).

Silvio ressalta que:

Pra mim aqui é excelente, aqui eles se preocupam muito com a questão da disciplina (...), não tem uma vez que a gente vá na secretaria e tem duas três (pessoas) dispostas a nos atender, aqui no corredor, eles estão sempre dispostos a

ajudar (...). Nós nos tornamos meio que família, eles se preocupam com a EJA. (Silvio, educando, 42 anos).

A gestão democrática se estabelece como um princípio constitucional, para que sua instauração seja, de fato, efetiva na escola, gestores, equipe e comunidade escolar precisam se apropriar da escola, fazer deste espaço lugar de equidade, lugar de diversidades, não só intrínsecas à sociedade, mas aos sujeitos, como membros de uma sociedade não homogênea, uma sociedade que se distingue em suas características de vida, em suas vivências, em seu acesso a bens de consumo e equipamentos sociais. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelece em seu Art. 205 o seguinte parâmetro:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

A colaboração da sociedade para com a educação é estabelecida como direito na CF/88, bem como a concepção de educação integral para os indivíduos, contudo isso não significa que a escola tenha se universalizado no país, a padronização do equipamento social que, por sua vez, se consolidou nacionalmente, tanto em questões curriculares como as que envolvem gestão democrática.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) complementam-se em negação ao autoritarismo que era vigente nacionalmente perante a educação, assim, a concepção de parâmetros previstos em lei em prol de uma ideia de gestão democrática foi instaurada, “(...) temas como a descentralização, a autonomia e a participação para a construção de uma educação de qualidade passaram a emergir (...)” (DE CAMARGO; JACOMINI; DE OLIVEIRA GOMES, 2016, p. 383).

Sobre a democratização das instituições públicas de ensino:

(...) é possível perceber que, mesmo com o caráter formalista que adquiriram, houve avanços importantes com as instituições de Conselhos participativos deliberativos, de Grêmios, de Centros Acadêmicos, da organização estudantil e dos trabalhadores, à medida que estes mecanismos garantem um mínimo de participação e maior transparência no trato da coisa pública. (DE CAMARGO; JACOMINI; DE OLIVEIRA GOMES, 2016, p. 391).

Esses Conselhos, Grêmios, Centros acadêmicos maximizam a participação dos protagonistas escolares, como educandos (as), educadores (as), bem como toda equipe escolar a terem voz ativa na escola, descentralizando assim, da perspectiva da tomada de decisões centralizada na direção da escola, a singularidade em detrimento do coletivo, que por vezes engloba todo o modo de funcionamento da escola e que pode impactar na sala de aula e, por conseguinte, em seus protagonistas, professor (a) e estudante.

Segundo pesquisas realizadas por Juan Casassus (2007), relacionadas à educação dos países localizados na América Latina, os dados coletados por ele, considerando um índice de autonomia regido por uma escola que vai de 0 a 16, sugerem que:

“em relação à autonomia e rendimento, a liderança do diretor é percebida de maneira positiva e, em termos de resultados, as crianças que vão a escolas onde os diretores exercem uma liderança positiva, têm, por este fato, em média 5 pontos mais que as crianças que não se encontram nesta situação”. (CASASSUS, 2007, p. 112).

Percebe-se que a gestão educacional é um fator preponderante quando o assunto é acesso e permanência na escola. Pensar em uma gestão democrática é pensar em uma escola que inclua a todos, sobretudo, tratando-se da EJA, a relevância se torna ainda mais plausível de indagações quando pensamos na pluralidade desse público, sujeitos que, por diversas intercorrências da vida tiveram retalhado seu direito à educação e, de volta à escola, tentam resgatar esse direito.

Sobre esse “resgate de direitos”, Soares e Vieira (2009), argumentam que:

Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. As propostas de educação de jovens e adultos sob influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem uma atitude no sentido de superar esse quadro de desigualdade social (...) (p. 158).

Desigualdade social que se expande para desigualdade cultural, étnica e econômica, que, muito bem ressaltado pelos autores, não se trata apenas de desigualdades, mas um problema que entra no âmbito da segregação, no arcabouço do afastamento e da separação de sujeitos dotados de direitos e deveres assim como a sociedade como um todo, sociedade essa que não faz jus a seu significado que se traduz por coletividade e colaboração mútua. Colaboração mútua que não envolve os dois lados, mas sim um em prol do outro.

O autor Luiz Carlos Bresser Pereira (1995), ao que tange o poder do Estado sobre a sociedade, argumenta que “o povo pode ser considerado não como o objeto sobre o qual o Estado exerce seu poder, mas como um de seus elementos constitutivos. No capitalismo contemporâneo o poder político deriva da sociedade civil” (p.91). Logo, é por meio do Estado que os setores mais poderosos da sociedade civil, Governo, as empresas privadas e as associações sem fins lucrativos, como é o caso da escola pública, impõem, ou tentam impor, seu desejo para a sociedade.

Sendo assim, a necessidade de escolas democráticas, de uma gestão democrática educacional, faz-se de extrema importância quando o assunto é formar sujeitos críticos e

participativos socialmente, se fazendo valer de seus direitos e deveres em prol de uma sociedade mais igualitária no cerne de sua equidade.

Sobre democracia Freire (1997) externa que:

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. (FREIRE, 1997, p. 90).

O acesso e permanência na escola estão intrinsecamente relacionados com a forma a qual a escola toma suas decisões e exerce o acolhimento de seus sujeitos. Essa tomada de decisões, como bem salienta Freire (1997) precisa ser flexível, estar disposta à mudança em detrimento do coletivo.

O Art. 206 da CF/88 estabelece:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...).

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (...). (BRASIL, 1988, Art. 206).

Pensar em uma escola democrática, sobretudo uma escola que contemple a modalidade EJA em seu cotidiano escolar, é disponibilizar-se de condições para que o (a) educando (a) frequente a escola de maneira que favoreça seu aprendizado, como por exemplo, a escola a qual esta pesquisa foi realizada disponibiliza para seus estudantes e equipe noturna de funcionários um lanche assim que chegam à escola, e uma janta no meio do período. Um olhar sensível para este feito, que considere as questões cotidianas de um sujeito da EJA já revela alguns detalhes do por que este ato é transformador. Sobre essas questões a educadora Margot ressalta:

“Eu acho que essa escola é muito acolhedora, assim que eles chegam tem o lanche, às vezes estão chegando do trabalho, então eles comem, eles têm a oportunidade de entrar na segunda aula, o que é muito bom também, muitos não conseguem chegar no horário, então a escola acolhe, recebe esses alunos na segunda aula. A outra escola que eu trabalho, com os alunos do ensino médio já não é assim” (Margot, educadora, 60 anos).

Um sujeito da EJA, sobretudo do período noturno, em sua maioria, vem de uma jornada cotidiana de longas horas de trabalho, longos trajetos e trajetórias, por vezes chega à

escola após horas sem se alimentar, então o simples ato de servir um lanche logo na entrada desses sujeitos à escola, pode promover um melhor aproveitamento dos conteúdos curriculares que ali serão tratados, pode revigorar suas energias, minimizar o cansaço de um dia inteiro de trabalho, aumentando seu envolvimento com as atividades escolares. Essa argumentação também envolve os (as) educadores (as) e equipe escolar da EJA, muitos (as) já vêm de uma jornada de trabalho dupla, de outras escolas.

Voltar nosso olhar para as especificidades dos estudantes, “reconhecendo-os como passageiros do trabalho” (ARROYO, 2017, p. 27), porque não direcionar esta fala de Arroyo também aos educadores e educadoras? Das três professoras entrevistadas, duas vinham de outras jornadas de trabalho. Marie diz:

“(...) se o professor pudesse ficar em uma escola única, trabalhar em um único espaço, isso seria a escola ideal. O que me desagrada é o fato de a gente não ter isso, a gente ficar rodando de escola em escola, então você acaba, muitas vezes, não acompanhando o seu aluno, por que uma hora você está em uma escola, outra hora você está em outra, e assim você acaba que nunca criando um vínculo, o que seria importante para a aprendizagem dele (educando). Se o governo investisse mais no professor seria bem melhor” (Marie, educadora, 52 anos).

Margot argumenta:

“(...) já trabalho de manhã na Prefeitura e dou aulas para o ensino fundamental aqui nessa escola à tarde (...)” (Margot, educadora, 60 anos).

Observa-se nas palavras de Margot que seu itinerário não começa na escola noturna da EJA, ele vem sendo construído desde o início do dia e, só vai terminar após a educadora exercer mais uma etapa deste dia que parece ter sido três. Jacomini e Penna (2016) nos dizem que “a jornada de trabalho é aspecto fundamental na construção de condições de trabalho docente adequadas” (p. 188).

Cotidianos como os enfrentados por Margot podem indicar o reflexo dos baixos salários dispostos aos professores e professoras do nosso país. Jornadas de trabalho que dificultam tempo hábil para que o (a) educador (a) planeje suas aulas podem gerar reações na forma a qual suas aulas são ministradas, bem como na aprendizagem dos educandos (as). As autoras argumentam ainda que:

(...) a ausência da jornada de tempo integral e as múltiplas jornadas a que o professor se submete podem, por vezes, comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (...). Ministras aulas em mais de uma escola e em redes diferentes sem um número adequado de horas destinado ao trabalho de apoio à docência requer que o professor, além do elevado número de horas dispendidos na escola, trabalhe em casa para preparar aulas, corrigir trabalhos, provas, etc., comprometendo, assim, sua qualidade de vida” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 190).

O trabalho do (a) educador (a) envolve, além do magistério em sala de aula, do contato

direto com os (as) educandos (as), engloba também a dedicação às várias atividades extraclasse as quais vão embasar o exercício da docência (BELLO; PENNA; JACOMINI, 2021). Um trabalho que não se restringe a sala de aula, mas que se amplia para além, formando um conjunto de atividades realizadas direta e indiretamente aos educandos, o que vai fomentar todas as questões relacionadas à aprendizagem dos mesmos.

Ainda sobre escola democrática, sobre a ideia de o currículo ser elaborado com a participação de todos, educandos (as) e educadores (as), visando o contexto da Educação de jovens e adultos, onde os sujeitos podem utilizar-se de seus contextos de vida em prol da criação de situações em sala de aula que fomentem o conhecimento, Beane (2003) ressalta:

(...) a implementação de um currículo centrado em problemas corporiza a ideia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns. A participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa. A inclusão de questões pessoais paralelos aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais. E, (...) a integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas (BEANE, 2003, p.96).

A Educação de Jovens e Adultos precisa contemplar esses “itinerários” (Arroyo, 2017), o currículo torna-se mais atrativo para esses estudantes quando seu conteúdo é trabalhado em conjunto com as experiências de vida desses educandos e educandas.

Diante do ponto de vista de uma educação emancipatória e democrática, Libâneo (2014) argumenta ser “crucial a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação (...) à organização do sistema nacional de ensino, (...) gestão, currículo, avaliação (...), profissionalização de professores e processo de ensino e aprendizagem” (p. 77). Esses são fatores que, se bem articulados pelo poder público podem somar para a melhoria do ensino público, um ensino que precisa se articular com as demandas de seus sujeitos, educandos (as) e educadores (as). Investir na profissionalização, na educação inicial e continuada de professores (as) é investir em processos de ensino e aprendizagem que dialogam com o cotidiano dos estudantes. Isso é uma escola democrática.

Sendo assim, uma gestão democrática é imprescindível para a participação dos sujeitos na escola; pensar na democratização no ambiente escolar é considerar que a escola não é constituída apenas do ambiente, mas é o somatório de tudo que a torna uma escola, como equipe escolar, educandos (as) e educadores (as). Descentralizar a tomada de decisão e vincular as mesmas aos sujeitos atores dessa engrenagem contribui para a melhoria da educação e, considerando os (as) estudantes, para a continuidade dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À partir do exposto neste estudo, reforçou-se a ideia de que a relação entre as trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e acesso e permanência na EJA está muito além de ter uma ligação só e apenas com a cultura escolar hegemônica. Verificou-se que diversos fatores são capazes de contribuir para a não permanência de sujeitos na escola.

Para além de argumentos relacionados a cultura escolar, a situação familiar, o meio o qual o (a) educando (a) está inserido socialmente e as possibilidades e limites no acesso a direitos também contribuem para o sucesso ou fracasso escolar do sujeito. Todavia, as relações entre a não permanência na escola na infância - ressaltando infância como sendo um tempo construído socialmente, uma categoria determinante e que designa o lugar da criança - e adolescência com a cultura escolar hegemônica fica evidente quando os entrevistados relataram sobre a forma de funcionamento da escola e seus componentes, como, por exemplo, o currículo engessado, os métodos avaliativos, o modo o qual é compartilhado o conhecimento, a forma fragmentada que alguns saberes são tratados na escola, a obediência a normas e regras, dentre tantas outras características enraizadas na escola.

A cultura escolar reflete os padrões e normas de uma sociedade, como é o caso dos conteúdos estabelecidos através do currículo que, por sua vez, se apresenta como um currículo descontextualizado, tornando-se um grande obstáculo na escolarização dos indivíduos. O currículo apresenta-se como um dos fatores que, por vezes, afasta o sujeito da escola. Um currículo que pode funcionar como limitador de conhecimentos, ou até mesmo, omitir-se perante alguns temas, gerando assim, o chamado “padrão”, um padrão que, por vezes, não se incumbe de criticidade.

Referente ao que impulsiona os (as) educandos quanto ao acesso e permanência na EJA, verificou-se que a maioria das respostas revelaram a ascensão social, ou seja, é como se os indivíduos quisessem recuperar uma vida com mais oportunidades, como se algo os tivesse sido cerceado ou, até mesmo tomado, e que agora, de posse de seu direito à educação, pudessem colocar em prática. Para além da ascensão social, os (as) educandos (as) almejam reconhecimento para além da individualidade, um reconhecimento para com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos como um todo.

Evidenciou-se o desejo de reconhecimento para com a trajetória escolar desses indivíduos, uma trajetória que vai muito além do “esforço” em aprender, uma trajetória que

perpassa por caminhos árduos, caminhos esses, incapazes de serem meramente reduzidos a vontade individual em aprender e permanecer na escola.

Colocar apenas sob o (a) educando (a) a forma a qual foi trilhado o seu caminho educacional, é desvincular o Estado, a sociedade, a forma que funciona a escola, seus padrões e regras, seus currículos e medições de conhecimento, sua homogeneização, e tantos outros aspectos que contribuem para a formação do sujeito. Não há como atribuir responsabilidade, de fato, apenas um aspecto, é um somatório de agentes que, direta ou indiretamente, podem ocasionar na não permanência dos indivíduos na escola.

A percepção dos educadores e educadoras da EJA sobre a relação entre a trajetória escolar na infância e adolescência e a permanência de estudantes na EJA, apresenta-se como sendo um aspecto o qual as educadoras entrevistadas consideram distantes do cotidiano da EJA, devido às aulas serem mais curtas, mais fragmentadas, as educadoras não possuem tempo hábil para conhecer mais a fundo os (as) educandos (as). Contudo, consideram que o passado de um estudante da EJA é totalmente relevante para sua permanência e formação na escola.

Devido ao pouco tempo de aula, as educadoras não conseguem conhecer mais a fundo os (as) educandos (as), suas trajetórias, bem como seu passado como estudantes, porém, consideram a relação entre passado e presente, como exemplo disso, a educação na EJA é mais dinâmica, pautada na vida cotidiana dos sujeitos, os tempos para aprender são mais flexíveis, além do currículo específico, há a consideração das especificidades do público da EJA para a elaboração dos planos de aula.

Uma abordagem que pode viabilizar novos estudos e, especificamente, considerar o público da EJA é a questão da patologização da educação, que aqui foi levemente pincelada a fim de se estabelecer uma ligação entre o fracasso escolar, fazendo da patologização mais um item da esfera “cultura escolar”.

Por fim, sobre considerar o passado de um (a) estudante da EJA, bem como sua trajetória escolar conturbada, é desvelar o que prende o sujeito para novos aprendizados, é trazer esse sujeito para uma escolarização que pode ser diferente do que foi no passado, e que agora pode ser concluída da maneira mais proveitosa possível e com qualidade, para isso, preparar professores e professoras para atuar na Educação de Jovens e Adultos é primordial.

Estabelecer uma formação inicial e continuada para professores (as) é essencial para o melhor aproveitamento educacional de jovens e adultos na escolarização. Não há como deixar de lado as questões trabalhistas dos profissionais da educação, a forma como a qual os mesmos exercem o seu trabalho, por vezes, é o reflexo de como são vistos pela sociedade e

poder público. A não valorização dos (as) educadores (as); a falta de motivação trabalhista e monetária para com os mesmos é algo que vai refletir diretamente na forma a qual o processo de ensino e aprendizagem será realizado em sala de aula.

Sendo assim, valorizar o sujeito que está à frente da sala de aula, bem como dispor de escolas que são atendidas em suas totalidades pelo poder público, atendimento que vise o bem estar de todos os protagonistas escolares é alavancar a educação e conseqüentemente fomentar o pensamento crítico e emancipatório dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2000.
- _____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- _____. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em aberto, v. 11, n. 53, 1992.
- _____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.
- BEANE, James A. A essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.
- BELLO, Isabel Melero; DE OLIVEIRA PENNA, Marieta Gouvêa; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Formação continuada e carreira docente: Guarulhos em questão**. Educação em Foco, 2021.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BRASIL, Parecer CNE 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica**, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf. Acesso em: 16 de dezembro de 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **LUA NOVA: Revista de cultura e política**, p. 85-104, 1995.
- CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.
- CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade / Juan Casassus. – **2.ed. Brasília : Líder Livro Editora, UNESCO**, 2007. 204 p.
- DE CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Marcia Aparecida; DE OLIVEIRA GOMES, Marineide. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 8, n. 16, p. 380-393, 2016.
- DE FREITAS, Marcos Cezar; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. Cortez Editora, 2018.
- DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2007.

DE OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Educação como exercício de diversidade**, p. 61, 2005.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. A cultura escolar da/na EJA—contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. Cortez Editora, 2013.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social—um problema político em psicologia. **Psicologia usp**, v. 9, p. 11-67, 1998.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

GUARULHOS. Prefeitura de Guarulhos. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**: quadro de saberes necessários. Guarulhos: Secretaria de Educação, 2009. Disponível em <https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>: Acesso em: 25 de set. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, p. 177-202, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Cortez Editora, 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar: uma questão médica. **Cadernos Cedes**, v. 15, p. 7-16, 1990.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. CRP-RJ (Org.). **Direitos Humanos: o que temos a ver com isso**, p. 153-168, 2007.

_____. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. **A Patologização da Educação**. Série Ideias, n. 23, São Paulo, p. 25-31, 1994.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

_____. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum: diálogos em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 51-64, 2014.

_____. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: A exclusão dos incluídos: Contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à Patologização e à Medicalização. 01/2010, ed. 1, Casa do Psicólogo, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. Cortez Editora, 2011.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 771-788, 2013.

PESCE, Lucila & BARSOTTINI, Claudia. Tipos de pesquisa científica e instrumentos. **Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas**. UNIFESP – UAB, mimeo, 2012.

PESCE, Lucila; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA**, v. 22, n. 40, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, p. 201-216, 2006.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, p. 83-100, 2008.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 2, 2015.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não-formal**. Summus Editorial, 2008.

ANEXO I

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “Relação entre trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e acesso e permanência na EJA - a percepção de educandos (as) e educadores (as) da EJA sobre os impactos da cultura escolar”.

Os objetivos desta pesquisa são: a) Identificar e compreender a relação entre as trajetórias escolares conturbadas na infância e adolescência e o acesso e permanência na EJA; b) Compreender a percepção dos estudantes referente à sua trajetória e cultura escolar na infância e adolescência e o que os impulsiona quanto ao acesso e permanência na EJA ; c) Compreender a percepção de educadores e educadoras da EJA sobre a relação entre a trajetória escolar da infância e adolescência e a permanência de estudantes na EJA; d) Estabelecer relações entre a não permanência na escola na infância e adolescência com a cultura escolar hegemônica. A orientadora e pesquisadora responsável por essa pesquisa é a Profa. Dra. Mariângela Graciano; email: mgraciano@unifesp.br. A auxiliar de pesquisa é Karen Alves Soares, estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações serão obtidas da seguinte forma: o instrumento de coleta de dados será por meio de entrevistas semiestruturadas, de forma presencial com estudantes da EJA, NÃO será incluído na pesquisa educandos, ou menor de 18 anos e/ou emancipados. Cada participante, que serão 6 pessoas ao todo, será ouvido individualmente, em um único encontro cada, com previsão de duração de cerca de 30 a 40 minutos. A pesquisa utilizará apenas o áudio da fala dos participantes, que serão gravados por meio do gravador do celular. A condução da entrevista, será por meio de perguntas organizadas por temas, com roteiros específicos para educadores e para os estudantes. Sua participação envolve os seguintes riscos: riscos mínimos. Para educadores, pode haver um desconforto ao falar em específico sobre alguma instituição que já trabalhou ou trabalha, seu funcionamento e suas relações nessa instituição. Para os estudantes, pode haver constrangimento ao falar sobre sua trajetória na escola, pois, às vezes, nem sempre é uma experiência confortável de se lembrar por diversos motivos. Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor os impactos da cultura escolar, bem como sua contribuição para o abandono e/ou evasão escolar, e por conseguinte a inserção e permanência destes sujeitos na EJA. Sendo assim, o que se busca é entender que, o aluno regresso à EJA é alguém possuidor de especificidades, singularidades que precisam ser consideradas em sala de aula para que o mesmo permaneça e complete seus estudos, e o faça da maneira mais integral possível. Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade. Destaca-se que não existem questões de preenchimento obrigatório e é reservado a você o direito de não responder a qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa.

Você não receberá pagamentos por ser voluntário (a). Você não terá de se locomover apenas para a realização dos procedimentos da pesquisa, os pesquisadores irão até você, sendo assim, você indicará o melhor lugar e a pesquisadora se locomoverá até o local indicado para a realização da pesquisa.

Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo

para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber, caso queira, a devolução dos resultados da pesquisa será feita mediante impressão do trabalho e entregue em mãos na escola a qual aconteceu toda a pesquisa, bem como explicação e diálogo sobre a pesquisa à você participante.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador através do telefone 11 99141-1402 (celular), pelo e-mail mgraciano@unifesp.br, e endereço Estrada do Caminho Velho, nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos - SP - CEP: 07252-312.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de voluntários de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo, situado na Rua Botucatu, 740, CEP 04023-900 – Vila Clementino, São Paulo/SP, telefones (11) 5571-1062 ou (11) 5539-7162, de segunda a sexta, das 08:00 às 13:00hs ou pelo e-mail: cep@unifesp.br.

No caso de aceitar fazer parte como voluntário(a), você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Profa. Dra. Mariângela Graciano

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): Karen Alves Soares

Assinatura: _____ Local/data: _____

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Educadores (as):

- Data e local de nascimento;
- Pertencimento etnicorracial;
- Opção-orientação de gênero;
- Estado civil/família;
- Escolarização da família;
- Área de formação;
- O que motivou para o exercício da profissão;
- Trajetória de formação;
- Trajetória de profissão;
- Tempo na profissão;
- Lecionar na EJA foi imposição ou escolha?
- Extensões.

Temática das perguntas para as professoras (es):

- **Conteúdos**

Falar um pouco sobre o planejamento das aulas na EJA, o que se considera perante os educandos, é uma aula mais interativa, que dá voz aos estudantes ou é algo mais pautado nas disciplinas, de modo mais teórico?

- **Relação com estudantes**

Os mesmos demonstram interesse pela aprendizagem?

Qual a percepção dos educadores em relação ao entendimento dos alunos pra com o que se está ensinando?

Como é construída a parceria entre professor e aluno da EJA, pensando que este público já vem com uma bagagem escolar ou não?

Como é a sua relação com esses alunos? As decisões são coletivas? Os alunos têm espaço nas aulas para dialogar, serem ouvidos?

- **Relação passado / presente**

O quão importante o professor considera o passado de um estudante da EJA?

O que se considera da trajetória anterior do estudante para que o seu presente como aluno da EJA seja o máximo proveitoso possível?

Como os temas e dinâmicas das aulas são escolhidos?

Você conhece o perfil dos estudantes, as particularidades de cada um? Essa informação é considerada na hora de selecionar os conteúdos?

Qual sua percepção ao que tange a cultura escolar, o quão impactante a mesma pode ser para uma pessoa regressa à EJA com histórico de abandono escolar?

- **Visão sobre o conhecimento, a escola, gestão democrática**

Se utiliza/acredita de/em algum método específico?

O que te agrada e desagrada na escola?

Qual a sua opinião sobre a direção e coordenação da escola em que atua? Ela considera sua opinião em suas decisões? É uma escola democrática?

Qual a contribuição da escola na formação dos estudantes? Qual a contribuição de suas aulas na formação dos(as) estudantes? (aqui, tentar compreender o que considera formação: apenas conteúdo programático? Apenas continuidade nos estudos? profissionalização? Inserção e participação social?)

Educandos (as):

- Data e local de nascimento;
- Pertencimento etnicorracial;
- Opção-orientação de gênero;
- Estado civil/família;
- Escolarização da família;

Temática das perguntas para os (as) educandos (as):

- **Trajетória escolar**

Porque saiu da escola?

Porque retomou os estudos?

Estudou em escola pública ou privada?

Fale sobre sua trajetória escolar;

Qual sua percepção referente a escola da época? O que lhe agradava e desagradava?

O que poderia ser melhorado para sua permanencia na escola?

Entrou na escola no período considerado próprio para escolarização?

Com quem morava nessa época?

Qual a escolarização da família?

Voce era motivado a estudar? Sabia da importância?

- **Relação entre passado e presente**

O quão importante você considera o seu passado estudantil referente à sua retomada aos estudos?

Os professores consideravam as dificuldades dos estudantes que não conseguiam acompanhar o restante da turma?

- **Visão sobre conhecimento, escola e gestão escolar**

Qual sua visão sobre direção e coordenação da escola, ou seja, você considera que a escola da época dava voz aos estudantes? E Hoje na EJA?

Quais suas percepções sobre a EJA? O que ainda pode ser melhorado?

No passado, você considera que a escola e os professores te motivavam?

Você considera que os professores do presente na EJA o impulsionam à pensar de maneira crítica?

Você considera-se motivado pelos professores na EJA?

O que você pretende para o futuro? Porque retomou os estudos?

O que você deixa de recado para as pessoas que precisaram parar os estudos?

O que a escola poderia ter feito ou mudado para que você pudesse ter seguido seus estudos na época?