

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Daniela Antunes

**PERMANÊNCIA NA EJA: Por que alguns de meus alunos permaneceram  
comigo até o fim do estágio?**

Porto Alegre

1. Semestre

2015

|

Daniela Antunes

**PERMANÊNCIA NA EJA: Por que alguns de meus alunos permaneceram comigo até o fim do estágio?**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Cíntia Inês Boll

Porto Alegre

1º Semestre

2015

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me ter dado saúde e força para superar as dificuldades.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de fazer o curso.

À minha querida orientadora Cíntia Inês Boll, pelo suporte, pelas suas correções e pelos seus incentivos.

Agradeço à minha mãe, Antoninha Genessi, heroína que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço.

Meus agradecimentos aos amigos e companheiros de trabalhos, irmãos na amizade, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

## RESUMO

Este trabalho investiga algumas razões para a evasão e para a permanência escolar de alunos de uma escola pública estadual, com idades entre 16 e 50 anos, em uma turma de primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa tem como objetivo a problematização das funções sociais escolares e de formação profissional. Os pressupostos teóricos que sustentam a escrita contemplam conceitos, tais como: *fracasso escolar, sucesso escolar, evasão e permanência escolar*. Os argumentos apoiam-se na perspectiva de autores como Paulo Freire (1996), Arroyo (2005), Esteban (2002), entre outros. A pesquisa tem caráter qualitativo, envolvendo o estudo de documentos governamentais de educação e a análise do diário de classe utilizado na prática docente. A partir dessas observações, refletirei sobre a dualidade evasão/permanência na EJA e pensarei em desafios e possibilidades para contribuir com o aumento da taxa de permanência nessa modalidade de ensino com base no paradigma educacional emergente.

Palavras-chave: **Acesso na EJA. Permanência na EJA. Evasão escolar. Fracasso escolar. Sucesso escolar.**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A permanência de jovens e adultos na sala de aula .....</b>	<b>6</b>
1.1	Meu espanto ao ver uma sala quase vazia .....	6
1.2	A modalidade da EJA.....	9
1.3	Um breve histórico sobre as políticas públicas direcionadas para EJA	12
<b>2</b>	<b>A grande pergunta: por que o aluno da EJA permanece na escola? .....</b>	<b>16</b>
2.1	A escola como discurso: as paredes falam	18
2.2	A evasão retratada em números .....	20
2.3	As observações vivenciadas na escola .....	21
<b>3</b>	<b>Permanência e sucesso escolar: o que a gestão escolar tem a ver com isso? .....</b>	<b>23</b>
3.1	Permanência e sucesso escolar: o que eu, como professora, tenho a ver com isso? .....	24
3.2	Permanência e sucesso escolar: a visão do aluno.....	27
<b>4</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>28</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>31</b>

## **1 A permanência de jovens e adultos na sala de aula**

### **1.1 Meu espanto ao ver uma sala quase vazia**

Início a escrita apontando os caminhos que me levaram até esta pesquisa. Ao cursar, em 2014/01, o estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia, que totalizava trezentas horas de docência em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), me deparei com um problema que, no começo, eu não sabia que iria encontrar. Enquanto aluna do curso e provável estagiária em escola pública, fosse municipal ou estadual, sabia que encontraria algumas dificuldades, entre elas, quem sabe a falta de livros, quem sabe a inexistência de uma sala de aula aconchegante. Sabia também que seria difícil fazer o planejamento das aulas, pois eu ainda não me sentia segura apesar das minipráticas e de outras ações docentes desenvolvidas.

Durante meus estudos como aluna de Pedagogia, tive algumas oportunidades de exercer a docência, de estudar essas dificuldades que poderiam se apresentar no meu estágio. Ao decidir por estagiar na EJA, considerei minha experiência como filha de mãe que concluiu os anos finais do Ensino Fundamental estudando na EJA. Considerei suas expectativas, suas alegrias compartilhadas comigo e, na oportunidade de escolher meu estágio de Pedagogia, me vi selecionando esta opção a fim de conhecer mais essa modalidade de ensino<sup>1</sup> da EJA, como docente nos anos iniciais da Educação Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que se encontra em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Médio do país. Esta modalidade é destinada ao ensino de jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos ou que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada e, portanto, não é um ensino obrigatório e sim optativo ao cidadão; porém, com acesso gratuito de obrigatoriedade de oferta do Estado conforme consta na Constituição Federal de 1988:

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

I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Brasil, Constituição Federal, 1988).

---

<sup>1</sup> Modalidade é a classificação que é dada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 às formas de educação que se encontram em diferentes etapas da educação básica e também da educação superior.

Assim, meu estágio na EJA aconteceu em uma escola pública estadual, localizada no bairro Bom Jesus, região de periferia da cidade de Porto Alegre. Ao conhecer a escola, encontrei uma instituição educacional com realidade próxima aos estudos que fizemos ao longo do curso. Não só com dificuldades de infraestrutura, mas também, de formação continuada dos próprios docentes. No entanto, o que me causou um grande impacto e me fez debruçar sobre o assunto foi a ausência de alunos em minha sala de aula.

No primeiro dia, me deparei com apenas cinco dos vinte alunos matriculados. Isso se repetiu ao longo da semana toda. Houve um momento em que tive apenas dois alunos em sala. Esse fato me causou grande tristeza. No entanto, (e infelizmente) minha tristeza não foi sentida só por mim. Nas primeiras orientações na Faculdade de Educação, percebi que alguns de meus colegas também estagiando na EJA encontraram o mesmo fato da sala de aula vazia. Então, encarei o impacto da ausência dos alunos e assumi o desejo de que precisaria ler, estudar e refletir mais sobre o tema da evasão na EJA - além dos outros assuntos que já sabia que precisaria conhecer.

Dado o desafio, conforme planejava minhas aulas, percebi que deveria fazer algo urgente para tentar “segurar” aqueles poucos alunos em sala de aula, caso contrário, se houvesse a desistência deles, eu seria uma professora sem alunos. Meu estágio correria o risco de ser cancelado. Na tentativa de ajudar na permanência dos meus alunos, por algum tempo, eu só conseguia pensar nos números de evasão que minha turma teria. Ficava receosa ao imaginar que os outros docentes da escola poderiam pensar que a “culpa” dos abandonos fosse minha.

Não sei dizer exatamente em qual dia ou momento comecei a pensar diferente sobre a evasão e parei de me afligir com a possível opinião dos demais professores. Eu já não me preocupava mais com aquela grande parcela que havia evadido e passei a olhar com mais atenção para aqueles alunos que estavam comigo. Foi assim que percebi seus olhares, suas indagações, e quis saber um pouco mais sobre suas vidas, suas curiosidades e sobre quais eram os assuntos relevantes para eles. Acreditei que, com isso, eu poderia criar um vínculo de amizade com cada um deles.

No esforço pela busca de conexões entre professor e aluno, trabalhei na investigação de práticas educativas que considerassem assuntos e conteúdos

relevantes aos meus alunos. Assim como as palavras de Paulo Freire (1996) ao falar da educação como prática humana, percebia ao poucos que as minhas emoções também estavam sendo incluídas nesse processo quando me debruçava a escrever sobre o estágio, diariamente, logo após as aulas ministradas. Diz o autor:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. [...] é esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto para ensinar, para conhecer, para intervir [...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (FREIRE, 1996, p.165).

Na relação docente que eu começava a construir com meus alunos, e na reflexão diária que eu fazia da prática, tive a impressão de que eles estavam inseridos em uma educação “fria e sem alma”. Uma educação vazia e reprimida, talvez pela “ditadura racionalista”, como afirmou Freire (1996), pela qual muitos deles haviam passado. Uma ditadura racionalista que considera bem mais os conteúdos programáticos do que os conteúdos vividos, sentidos e experienciados. Essa era uma prática docente com a qual eu não queria compactuar, sobretudo, eu não queria falhar com meus poucos alunos. Por isso, direcionei meus estudos a tentar entender os motivos da evasão e, assim, poder contribuir para evitar que outros alunos abandonassem, mais uma vez, a escola, permanecendo nela comigo.

Para compreender a função do Estado na oferta e na permanência nos estudos na modalidade da EJA, analisei dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Pude perceber que nesses documentos não há referência de “como” ou “de qual maneira”, do ponto de vista da infraestrutura ou do que poderíamos chamar de assistência, se poderia proporcionar ao estudante a garantia não só do acesso como também da permanência dele na escola.

Após terminar o estágio obrigatório, senti-me feliz por ter concluído essa etapa da graduação, mas ainda continuava intrigada com essa relação acesso/permanência na EJA. No retorno aos meus pensamentos e minhas reflexões para compor este trabalho, ao reviver minhas anotações no diário de classe, me detive nos detalhes dos acontecimentos e nas falas dos alunos que estavam registradas. Foi assim que pude resgatar aspectos da minha prática docente que,

certamente, colaboraram para que, dos 20 alunos matriculados, seis permanecessem comigo do início ao fim dos três meses de estágio docente. Desse modo, convido você leitor a refletir comigo sobre a questão da permanência dos meus alunos da EJA na minha sala de aula.

Para situar a escrita, dividi este trabalho de conclusão em três capítulos: o primeiro apresenta o referencial teórico estudado, ressaltando ideias e conceitos relevantes ao tema abordado; o segundo expõe as escolhas metodológicas e a relevância deste estudo para o campo da Educação; e o terceiro apresenta as análises do cruzamento entre as hipóteses obtidas e o referencial teórico. Por último, são feitas algumas considerações finais.

## **1.2 A modalidade da EJA**

Para ajudar na escrita deste trabalho, considero ser importante apresentar um breve relato sobre a EJA no país. Este subcapítulo tem, portanto, o objetivo de relacionar as reflexões iniciais sobre o meu estágio docente com a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que são as leis majoritárias que regulamentam a educação no país, a educação básica regular está dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação regular também compõe duas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

A EJA é uma modalidade de educação básica destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não puderam concluir os estudos na idade considerada “apropriada”<sup>2</sup>. Essa modalidade de ensino propõe um tempo diferenciado em comparação com as demais etapas e modalidades de educação. Nessa modalidade também podem ser oferecidas aulas noturnas e aulas na

---

<sup>2</sup> Importante destacar que a “idade apropriada” citada neste trabalho, compreender a faixa etária dos 4 aos 17, anos conforme consta na EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009, que altera a Art. 1º Os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208. . - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade- deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União".

modalidade à distância<sup>3</sup>. De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura - SEB/MEC (2013), o curso presencial da EJA está organizado da seguinte forma:

Os cursos de EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão presenciais e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, ao qual remete a Resolução CNE/CEB nº 3./2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, os cursos, poderão ser presenciais ou a distância, quando devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração. (BRASIL, 2013, p. 127).

Considerando que a modalidade da EJA pela SEB/ MEC (2013) é diferenciada das demais etapas da educação regular, pois esta modalidade encontra-se em todas as etapas do ensino básico e médio, foram necessários outros olhares sobre ela. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, na sessão número V, apresentam um parágrafo sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nele é explicada a quem se destina esta modalidade de ensino, onde ela será ofertada e quais características ela terá. Na LDB, artigos 37 e 38, lê-se:

Art. 37º. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, sp.).

De acordo com as citações apresentadas acima, juntamente com os detalhes expostos nos artigos 37 e 38 da LDB, é possível crer que a modalidade da EJA possibilita ao aluno iniciar e concluir os estudos com o tempo diferenciado do ensino

<sup>3</sup> Para este trabalho optamos trabalhar com o recorte da organização da Educação de Jovens e Adultos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/MEC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por essa razão, não iremos detalhar as demais etapas e modalidades da educação regular

presencial. Esse tempo oferecido na EJA muitas vezes é menor do que a soma dos anos de estudo se comparado com da educação básica conforme já citado anteriormente e por esta razão é possível observar que, ao atingir a idade mínima para ingresso na EJA, adolescentes com histórico de repetência, entre outros motivos, optam por estudar nessa modalidade.

Assim, destacamos que conforme o Art. 37, parágrafo 1º, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada somente àqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular. No Art. 37º, parágrafo 2º, há a afirmação de que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do aluno trabalhador”, considerando suas características e interesses. Muito mais do que falta de acesso, podemos dizer que nosso aluno da EJA, trabalhador ou não, opta por esta modalidade de ensino porque pretende permanecer estudando em um “modelo” de ensino que acolhe “características e interesses” desde o planejamento.

Para corroborar com a LDB, o Parecer CNE/CEB 11/2000 apresenta a EJA como um ensino que tem um “modelo de aprendizagem próprio”. Nesse modelo de aprendizagem busca-se a promoção de situações pedagógicas diferenciadas das demais etapas e modalidades de educação a fim de suprir as necessidades educacionais dos alunos que a frequentam. Isso porque se compreende que o público da EJA é diferenciado e necessita de uma educação diferenciada. Esse aluno já esteve na escola e por algum motivo evadiu, mas retorna à sala de aula com a esperança de permanecer e concluir seus estudos.

Entendemos que há uma diferença entre garantia de acesso e estímulos para a permanência dos alunos na escola. Conforme dispõe a LDB, no Art. 37, parágrafo 2º, o Poder Público ficará incumbido de viabilizar o acesso à escola, e isso é cumprido mediante garantias de matrícula gratuita para o público-alvo da EJA nas instituições públicas de ensino. Entretanto, quando a LDB afirma que “o Poder Público ficará incumbido de estimular a permanência do aluno”, subentende-se que o Estado será responsável pela criação de políticas públicas capazes de estimular o aluno a permanecer e concluir a etapa da modalidade de ensino a que teve acesso. No entanto, existem atualmente políticas de estímulo à permanência? Quais seriam elas nessa escola onde estagiei? Tentaremos responder a esses questionamentos no tópico seguinte, em que trataremos das políticas públicas pensadas especialmente para a EJA ou para a educação básica brasileira na qual a modalidade da EJA encontra-se.

### 1.3 Políticas públicas direcionadas para EJA

Neste subtítulo, apresento algumas políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, elencando apenas as consideradas mais relevantes para o assunto em tela. Pretendo refletir sobre essas políticas a fim de compreender as intenções deste lugar de “permanência” de nossos alunos nos textos legislativos e suas implicações para o ensino na EJA.

Em 1934, a Constituição Federal instituiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. A compreensão do analfabetismo à época, nas palavras de Couto (1993), era:

Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metáteses, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (Couto, 1933, p.190).

Nessa época, portanto, percebe-se que o analfabetismo era o resultado da falta de capacidade ou de vontade da pessoa analfabeta. Soares (1996) apresenta o analfabetismo como “consequência da pobreza e da marginalização”, fruto da desigualdade social. A partir da década de 1940 é que “começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos” (BRASIL, 2006, p.26), deslocando o entendimento não só de quem era a “culpa”, mas especialmente os próprios conceitos de educação para esse público. Paulo Freire e colaboradores certamente contribuíram para que essa revolução se iniciasse.

Entre as décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire vivenciou uma experiência de alfabetização de adultos com a qual ficou conhecido nacionalmente, ganhando corpo também junto a diversos grupos da cultura popular. Essa experiência de alfabetização foi direcionada em particular para trabalhadores da “camada popular”, tendo como objetivo a alfabetização a partir do conhecimento que o aluno já possuía<sup>4</sup>. Essas ações educativas começaram a ser entendidas como um “ato político” (BRASIL, 2006, p. 26).

---

<sup>4</sup> Para Paulo Freire, o conceito de alfabetização vai além da decodificação dos códigos linguísticos. Para ele, o conhecimento não é pronto e acabado e está sempre em constante construção, bem como, aprendemos ao longo da vida e a partir de experiências anteriores. Seu trabalho pedagógico consistia em três etapas: a) etapa de Investigação, em que aluno e professor buscam as palavras e os temas centrais em seus cotidianos; b) etapa de tematização, em que eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social; e c) etapa de problematização, quando aluno e professor buscam superar uma primeira “visão mágica” substituindo-a por uma visão “crítica do mundo”, modificando assim o contexto social em que vivem. Com o golpe militar de 1964, Freire foi preso e exilado, e seu trabalho interrompido (BRASIL, 2006).

Entretanto, o golpe militar de 1964 reprimiu essas ações, e muitas tentativas de alfabetização com base nessa proposta começaram a ser boicotadas pelo Estado. Acreditava-se que tais tentativas representariam ameaças para a manutenção do regime ditatorial. Contudo, o próprio regime militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse movimento era disciplinador e tinha como objetivo a alfabetização funcional, um tipo de “alfabetização” que se resumia em codificação e decodificação do código de escrita. De acordo com Aguiar (2001), o Mobral não atingiu seu objetivo de erradicar o analfabetismo no país até 1980.

Fonseca (2008, p.82) afirma que “o Mobral iludiu homens e mulheres adultos não alfabetizados/as acenando com a possibilidade de ‘serem alfabetizados/as’ quando a apropriação restringia-se, na maioria das vezes, a escrita do próprio nome, permitindo o voto”. E, portanto, segundo a autora, a ilusão do educando consistia em ele acreditar que estava alfabetizado ao saber escrever o nome. A primeira vez que a EJA apareceu na legislação foi em 1971, com a lei nº 5692/71, que dispunha sobre o ensino supletivo em um capítulo próprio. Essa lei regulamentou a educação de adultos como uma modalidade de ensino. De acordo com Soares (2001), ela tinha como funções básicas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos.

Em 1985, com o fim da ditadura, o governo federal extinguiu o Mobral e o substituiu pela Fundação Educar (Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos), conforme o decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986. Esta proposta foi conduzida, principalmente, pelas prefeituras, que arcaram técnica e financeiramente com a sua execução. E, em 1988, com a nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, estendeu-se o direito à educação fundamental obrigatória e gratuita a todos, incluindo-se assim o público da EJA.

Somente depois de 10 anos, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, lei nº 9394/96. Neste mesmo ano, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14/1996, na qual o seu Art. 2º define que “o poder público será responsável pela oferta e manutenção do Ensino Fundamental para todos aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, como tentativa de viabilizar a permanência dos alunos”. No Art. 60º dessa mesma emenda, são definidos os percentuais de recursos destinados à educação, e é firmado o compromisso de

erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996,

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, sp.).

Foi também a partir da emenda supracitada que se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em setembro de 1996. O fundo foi criado para incentivar a valorização docente, prevendo políticas de apoio à graduação e à formação continuada. A relação entre o aluno trabalhador e a EJA, ou entre o mundo do aluno e a educação, começou a ficar cada vez mais próxima nas políticas públicas a ponto de acreditar-se que esse poderia ser um fator fundamental para que a permanência do aluno nos bancos escolares se concretizasse.

Nos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as funções e as bases legais da EJA, fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2005, com o Decreto nº 5.478, de 24 de junho, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ampliando a formação inicial e continuada de trabalhadores à Educação Profissional e Técnica de nível médio. Logo em seguida, esse decreto foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a abrangência do primeiro decreto com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do Ensino Fundamental da EJA. Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC:

O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (BRASIL, PROEJA, 2005).

Nesse contexto de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 1934 e 2015, é possível destacar não só algumas políticas citadas por nós, como também, inferir que a mais expressiva no âmbito do desejo de

permanência desse aluno na escola é o PROEJA. Atualmente, o PROEJA encontra-se praticamente desativado dando lugar ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Assim, ainda é possível crer que um dos maiores desafios para essa modalidade de ensino continua sendo a questão da evasão/permanência desse aluno em sala de aula.

## 2 A grande pergunta: Por que o aluno da EJA permanece na escola?

De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 325), “evasão é fuga ou escapada” e tem por antônimo a palavra permanência que significa, segundo o mesmo documento, “constância, continuidade, demora em um mesmo lugar” (p.572), tendo por antônimo a palavra impermanência. Na relação permanência-evasão na educação, Esteban (2002) apresenta a avaliação como um componente importante para este processo que define como de fracasso escolar:

O fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Desigualdade que penetra no cotidiano escolar, ali se revela e se desenvolve com características peculiares. A escola não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, uma vez que nela são geradas práticas específicas através das quais a desigualdade se constrói e, em alguns momentos, permite a construção de práticas alternativas que superam, ou tentam superar, as desigualdades iniciais (ESTEBAN, 2002, p. 30).

Esteban (2002) entende a escola não só como reprodutora da desigualdade social, mas também, acredita ser ela quem pode oferecer alternativas para superar essa desigualdade, garantindo, por exemplo, o êxito da permanência dos alunos. Para a autora, é fundamental considerar o processo de construção do conhecimento e não apenas o resultado. Então, se as políticas públicas consideram que o conhecimento do aluno deve ser incluído na educação nessa modalidade de ensino, que outros fatores, além da própria avaliação como processo, podem influenciar na permanência desse aluno na sala de aula? A partir desse questionamento, este trabalho busca responder esta principal questão: **Por que somente alguns de meus alunos da EJA permaneceram na minha sala de aula na escola em que estagiei?**

Após a escolha do tema e da delimitação do problema a ser pesquisado, tornou-se necessário escolher qual metodologia iria me auxiliar na busca por meus objetivos, permitindo a problematização e análise dos dados discutidos neste trabalho. Por isso, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, ou seja, aquela que se preocupa com elementos intrínsecos do sujeito, da realidade e das relações sociais que não podem ser quantificados.

Nesse sentido, conforme define Minayo, o método qualitativo:

É o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina

et.al., 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Pelo fato de a pesquisa qualitativa trabalhar com um universo de significados, valores, atitudes e crenças e corresponder a um espaço profundo de relações que não podem ser reduzidas a operacionalização de variáveis, acredito que essa abordagem contemple a busca da minha questão de pesquisa. Procuo, assim, compreender as razões e motivações que fazem alguns sujeitos da EJA permanecerem na escola, enquanto outros, vivendo em situações sociais muito semelhantes, acabam novamente evadindo.

Para responder este questionamento por meio de coleta de dados, utilizei a técnica de observação participante de acordo com os preceitos estabelecidos por Gerhardt e Silveira (2009). As autoras explicam que:

Essa técnica permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade [...], apreendendo o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 75).

Gerhardt e Silveira apontam ainda a importância de haver uma ligação, ou tipo de relação, entre o observador e o observado. Além de definir uma estratégia de registro para seus apontamentos, o observador também deve direcionar seu olhar a um foco de pesquisa específico. Entretanto, nesse tipo de trabalho, os dados não são colhidos na forma de entrevistas ou métodos que sugerem respostas a perguntas diretas, mas sim nas observações de ações e falas dos alunos em seu cotidiano comportamental.

As observações participantes aconteceram de maneira muito “natural”, uma vez que foram realizadas em concomitância com meu estágio de docência. O período de observações registradas se deu de março a junho de 2014, fase em que os fatos empíricos foram registrados através da escrita no diário de classe. Cabe ressaltar também que as memórias que complementam a escrita no diário são outra fonte de análise utilizada e, por isso, vão sendo resgatadas em alguns momentos. Dessa maneira, minha pesquisa vai ao encontro da fala de Gerhardt e Silveira (2009) quanto ao registro das observações. Também se leva em conta o fato de eu ser a professora da turma e isso, por si só, já determina a ligação entre o observador e o observado de maneira sutil. No meu diário de classe, além da reflexão das práticas docentes, eu registrava diariamente outros fatores relacionados a questões

de infraestrutura, de gestão e de assistência governamental que meus alunos tinham para frequentar aquelas aulas naquela escola.

Para construção e análise dos dados, primeiramente, foram explorados materiais portadores das políticas públicas de acesso e permanência voltados para a EJA. Esses materiais são os documentos disponibilizados nos sites do MEC e em sites de legislação brasileira (que transcrevem na íntegra leis e pareceres). Também pesquisei livros de autores que trataram do tema da Educação de Jovens e Adultos. Com isso, investiguei a relação entre o que está descrito nos documentos e livros e a realidade encontrada por mim em uma turma de EJA – a de meu estágio.

## **2.1 A escola como discurso: as paredes falam**

Fiz meu estágio curricular obrigatório em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no bairro Bom Jesus, na zona norte da capital gaúcha. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã, tarde e noite, podendo contar com alguns sábados letivos. No entanto, todas as aulas de sexta-feira têm horário de saída reduzido das 22h30 para as 21h.

O espaço físico da escola é, provavelmente, igual a tantos outros das escolas públicas brasileiras. A escola tem um porte médio, salas e corredores amplos. As salas de aula têm cadeiras e mesas, sendo algumas delas quebradas. Há janelas nas salas, porém algumas estão enferrujadas e não podem ser abertas para melhorar a ventilação. No teto, há ventiladores que não funcionam e lâmpadas que precisam ser substituídas.

Enfim, qualquer pessoa que entre na escola perceberá que há a necessidade de cuidados e reformas, tais como: as paredes necessitam de reboco, além da pintura; os banheiros necessitam de limpeza, além de assentos nos vasos sanitários; as janelas necessitam de vidros, além de revisão, pois muitas delas não abrem mais. É possível perceber que a escola enfrenta graves problemas não só de cuidado para com o espaço físico, mas também, para com os humanos, como será discutido posteriormente. Somando-se a tudo isso outras carências, tais como, falta de livros, de giz (colorido também!), de projetor multimídia, de profissionais de manutenção e de higiene, revela-se a “saúde” dessa escola.

A arquitetura da escola, silenciosa, mas portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto. Silenciosamente falante. Ou seja: Os lugares, e, particularmente, os espaço-escola, têm potencial pedagógico e, através de suas paredes, nos ensinam e falam! (BRASIL, 2010, p. 20).

Considerando essa relação presente na escola, fiquei com a impressão de o quanto suas paredes “gritam” e “expulsam” meu aluno para fora dela. Destaco uma ocasião em que a professora titular da turma chegou a relatar que fazia três anos que um determinado aluno matriculava-se na mesma terminalidade da EJA na escola. Segundo ela, esse aluno, aposentado por invalidez, chegava a frequentar três semanas ou um pouco mais de aulas. Depois, ele evadia reclamando de dores nas costas por não conseguir permanecer sentado na cadeira escolar. No relato desse aluno que buscava uma melhor qualidade de vida através do retorno aos estudos, a “qualidade” (palavra dele) que buscava na escola, cada vez mais, me movimentava em direção ao “padrão” oferecido por esta mesma escola. Então, qual seria esse “padrão de qualidade”?

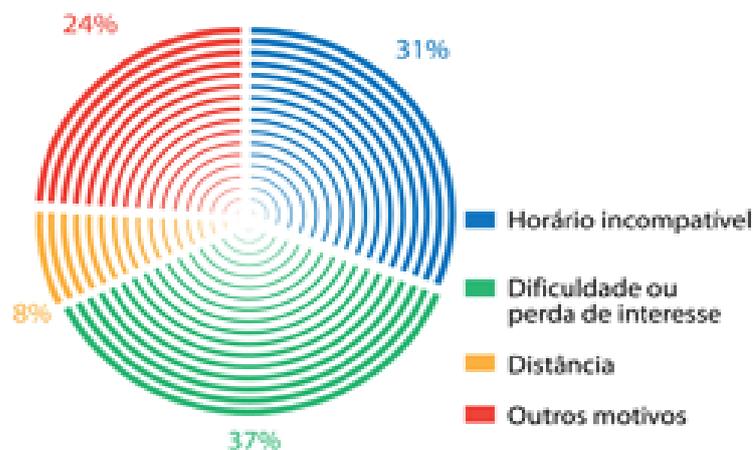
Ao buscar uma definição para o que seria a qualidade na educação, encontrei a Lei 9394/96, Art. 3º, inciso IX, que diz apenas: garantia de “padrão de qualidade”. Já no Art. 4º, inciso IX, fala-se em “padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, nesse documento não se fala sobre quais insumos seriam indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, constata-se uma divergência entre o que diz a lei, no documento em destaque acima, e a realidade na escola por mim observada. Nessa escola, os insumos mínimos para uma educação com qualidade parecem ser insuficientes frente às necessidades urgentes de reforma da infraestrutura. Nesse documento há a relação direta entre a “arquitetura da escola” e seu discurso.

Ao saber disso, em certa ocasião, discutindo com os alunos o que eles acreditavam que a escola poderia contribuir para a aprendizagem deles, ouvi respostas que cobravam equipamentos tecnológicos, laboratórios de ciências, entre outras coisas. Esses alunos reivindicaram também mesas mais confortáveis e melhor iluminação (algumas lâmpadas estavam quebradas e nossas aulas eram noturnas). Entretanto, o que me causou maior espanto foi ouvir de meu aluno no dia

três do mês de abril, Rodrigo<sup>5</sup> o seguinte: **“A escola tem muito a melhorar, mas poderia começar pela higiene dos banheiros”**. Assim, considerando que as paredes da escola são silenciosamente falantes, é possível crer que meus alunos eram coadjuvantes fiéis de uma arquitetura onde o “padrão de qualidade” estava diretamente relacionado não só com paredes, janelas e cadeiras, mas também, com eles próprios e com a gestão desse espaço.

## 2.2 A evasão retratada em números

Em 2007, o IBGE divulgou os resultados de uma pesquisa realizada a fim de descobrir os motivos pelos quais os alunos da EJA evadem da escola. A pesquisa revelou uma taxa nacional de evasão com percentual de 32% naquele ano e obteve o seguinte resultado quanto aos motivos alegados por estes jovens e adultos para terem largado os estudos:



**Gráfico 1: Motivos para evasão escolar de jovens e adultos matriculados na EJA de primeiro segmento do Ensino Fundamental. (IBGE, 2007)**

No relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgado em 2012, o Brasil teve uma taxa de 24,3% de abandono escolar, inserindo-se como o país com a terceira maior taxa de abandono entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O país perdeu apenas para a Bósnia Herzegovina (26,8%) e para as ilhas de São Cristóvão e Névis, no Caribe (26,5%). De acordo com o Programa das Nações Unidas (PNUD):

<sup>5</sup> Rodrigo é um nome fictício utilizado nesta pesquisa para proteger a identidade real do aluno.

O Brasil é o que se sai pior na dimensão educação. Apesar da sensível melhora verificada desde 1995, apenas 80% dos jovens de 15 a 29 anos têm 6 anos ou mais de estudo. Na Argentina e no Uruguai, são 95%; no Paraguai, 89%. A qualidade do ensino — que não é computada na análise da privação, mas é abordada no relatório — também deixa a desejar, embora as informações sobre o tema sejam relativamente escassas (PNUD, 2009).

Acreditamos que é preciso fortalecer estes vínculos entre a escola e sua arquitetura, entre o processo e uma avaliação que considere as expectativas dos alunos não só em relação ao conteúdo, mas também, em relação aos “espaços não silenciosos”. Contribuem para que o aluno evada da escola fatores como o oferecimento de aulas em horário incompatível, em escolas distantes do trabalho, da casa ou do desejo de uma escola acolhedora, limpa e que funcione além de aulas em que é marcante a dificuldade ou a perda de interesse com os conteúdos. Estar amorosamente implicada em um “padrão de qualidade” que considere expectativas de estudo para além de “aulas”, incluindo infraestrutura e políticas de assistência para que permaneça, tal como, o entendimento do Art. 3º, inciso IX, pode apresentar uma escola onde os “insumos indispensáveis” estejam diretamente relacionados a todos esses “outros” motivos, entre eles, a arquitetura da escola. Uma arquitetura que, portanto, não será silenciosa e sim portadora de discursos subliminares articulados ao currículo.

### **2.3 As observações vivenciadas na escola**

Enquanto professora preocupada com o ensino e a aprendizagem do aluno, eu costumava perguntar àqueles que haviam faltado à aula o motivo. Geralmente, as respostas dadas eram bem comuns e já previsíveis, pois que eram citados fatores como a chuva, o frio, o trânsito caótico e o cansaço físico. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

O abandono do estudo começa a ficar mais evidente na medida em que a idade aumenta. Antes de completar 18 anos, muitos jovens já se dividem entre estudo e trabalho: no grupo de 15 a 17 anos, 21,8% dos jovens o fazem. No grupo de 18 a 24 anos, essa porcentagem se reduz para 16,2%. Observa-se também que na medida em que a renda aumenta, maiores são as chances de o jovem conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo: no grupo de 18 a 24 anos pertencentes a famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo, apenas cerca de 10% estudam e trabalham; essa porcentagem alcança cerca de 29% no grupo com renda domiciliar per capita de 2 a 5 salários mínimos e 30% no grupo com renda domiciliar per capita igual ou acima de 5 salários mínimos (PNAD, 2007, p.12).

A maioria dos alunos observados estava justamente na faixa dos 18 aos 24 anos com renda familiar per capita de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo e trabalhava de maneira formal ou informal para ajudar nas despesas da casa. Esses alunos eram usuários do sistema metropolitano de transporte público e moradores dos arredores da escola. Possivelmente, o fato da situação financeira do aluno ser baixa e instável fez corroborar os números apresentados pelo IBGE, citados anteriormente; no entanto, alguns diferenciais desse cotidiano vivido por eles complementam os dados. Meus alunos faltavam porque trabalhavam e, ao final do dia, cansados, viajavam em pé em ônibus metropolitanos lotados e com fome.

Certa vez, em um dia de chuva, com poucos alunos na escola, perguntei aos professores na hora do intervalo qual seria o motivo para os alunos faltarem tanto ou mesmo nunca terem comparecido à escola. Responderam que muitos se matriculam apenas com a finalidade de conseguir o cartão de estudante para pagar meia passagem<sup>6</sup>. Com as tantas dificuldades que esses alunos enfrentam, com tantos fracassos no seu cotidiano, a possibilidade de se matricular na escola para pagar meia passagem pode lhes parecer uma conquista. Minha aluna, que me acompanhava na noite do dia 25 de março da escola até a parada de ônibus depois da aula, sempre usava seu cartão de estudante e afirmava, categoricamente, que se não o tivesse, não poderia estudar, pois para sua família pagar o valor inteiro representaria um custo muito alto.

---

<sup>6</sup> Todo estudante que faz uso do sistema metropolitano de transporte de Porto Alegre tem o direito a pagar 50% do valor da passagem mediante uso do TRI escolar. O Tri, Transporte Integrado, é o sistema de bilhetagem (cartões inteligentes com créditos eletrônicos) de arrecadação automática de passagem.

### **3 Permanência e sucesso escolar: o que a gestão escolar tem a ver com isso?**

De acordo com Libâneo (2005, p.332), o gestor da escola será a pessoa responsável por articular a comunidade educativa na execução do projeto pedagógico. Junto à execução desse projeto, ele deverá articulá-la a uma gestão participativa, “conduzindo a gestão da escola em seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais”. O gestor, portanto, é o mediador entre escola e comunidade, o incentivador à participação de todos no processo educativo, respeitando pessoas e opiniões não só desse lugar, mas especialmente do que esse lugar pode representar na coletividade.

Libâneo afirma que em uma escola onde se opta por uma gestão democrática, as decisões são tomadas coletivamente entre todos os sujeitos. Para ele, a função do gestor é a de líder cooperativo, que pode “aglutinar os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum” (idem, 2005, p. 332). Podemos dizer que a gestão democrática de uma escola irá favorecer a formação cidadã, uma vez que, a comunidade escolar estará comprometida em tentar resolver os problemas escolares juntamente com essa gestão.

Em uma instituição de ensino preocupada com a permanência na EJA, a gestão estaria agregando programas governamentais às práticas educativas para que os alunos permaneçam na escola, incentivando-os diretamente em relação ao mercado de trabalho ou não. No entanto, na escola do meu estágio não há qualquer tipo ou modalidade de educação profissional integrada com a EJA, como, por exemplo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada (PROEJA- FIC)<sup>7</sup>. Também não existe oferta de oficinas de aprendizagem como acontece em outras escolas. Pode-se citar, por exemplo, as oficinas de artesanato e informática realizadas na escola Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET) pertencente à rede municipal de ensino de Porto Alegre.

---

<sup>7</sup> O PROEJA é um programa criado pelo governo federal de acordo com o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Ele tem como objetivo a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Para saber mais sobre esse programa, acesse <http://portal.mec.gov.br/>.

Na escola do meu estágio também não há participação da comunidade escolar nas resoluções de problemas. A gestão é centralizada e estruturada na administração autocrática, ou seja, os gestores da escola centralizam as decisões em si próprios. Em resumo, pode-se dizer que nessa escola, a gestão escolar não se preocupa com projetos ou ações que contribuam com a permanência dos alunos que se matriculam nela - ainda que essa matrícula seja para conseguir desconto na passagem municipal. Esse problema também não é discutido com a comunidade escolar, quando juntos poderiam encontrar alternativas para tentar superar as causas da evasão de seus alunos que, só na minha turma, seria de mais de 50%.

### **3.1 Permanência e sucesso escolar: o que eu, como professora, tenho a ver com isso?**

Será que o professor é um sujeito imparcial que o aluno vê como capaz ou incapaz de provocar sua permanência na sala de aula? E qual o olhar do professor sobre o alunado que permanece na sala de aula? Será que ele atribui essa permanência ao desafio pessoal de cada aluno ou acredita que, enquanto docente, ele pode fazer a diferença? Não pretendo responder a todas essas perguntas... Elas foram vindo e indo o tempo todo, não só enquanto estagiava, mas também, depois, enquanto pesquisava na legislação e em livros que me dessem apoio para escrever este trabalho. Algumas considerações foram destacadas e eu convido novamente, você leitor, a pensar comigo sobre elas nas linhas que se seguem.

Perrenoud acredita que as competências educacionais são processos de profissionalização da atividade docente. Para ele, a profissionalização docente é “a capacidade para compreender e neutralizar as causas dos insucessos e, conseqüentemente, para tratar das diferenças sem as transformar constantemente em desigualdades” (1993, p. 143). Junto a essa perspectiva do autor, constato que quanto mais profissionalização o sujeito tiver, maior poderá ser a capacidade deste de compreender e neutralizar as causas do insucesso escolar, contribuindo para a permanência de seus alunos. Trata-se da capacidade do profissional de enxergar o alunado como um grupo de pessoas com diferenças e não apenas com desigualdades capazes de justificar o sucesso de uns e o insucesso de outros.

Assim como Perrenoud (1993), Tardif (2003) colabora com a ideia de que é necessária uma formação continuada do profissional da educação e que essa formação deveria ser *a priori* uma responsabilidade de sua própria competência profissional. Segundo ele,

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. [...] a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade [...]. Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (TARDIF, 2003, p.247–250).

Em concordância com Perrenoud (1993), Tardif (2003) também argumenta que a competência profissional do professor se observa naquele sujeito que é capaz de investigar em ação, problematizar a prática profissional, analisar e explicar as suas decisões tanto em situações de rotina, quanto de imprevistos. De forma alguma, esse profissional limita-se apenas a aplicação de conhecimentos e técnicas. De acordo com os dois autores, para obter um grau satisfatório de profissionalismo e competência, o professorado não deve permanecer apenas com a formação inicial, ele deve dar continuidade aos estudos a fim de seguir ressignificando seus conhecimentos.

De fato, educar tem uma finalidade, e desse impulso normativo é que se deriva a necessidade de controlar a ação educativa, observando o que conseguimos com o que fazemos, que consequências têm nossas ações sobre os seres sobre os quais influímos, que conhecimentos obtêm os educandos e quais os que não obtêm (SACRISTÁN, 2007, p.119).

É a formação continuada que, provavelmente, irá contribuir para que a competência esteja presente nos processos de avaliação escolar, assim como, também poderá melhorar a autonomia do professor diante de conflitos e dilemas éticos da profissão. É na formação continuada que o professor poderá exercitar suas observações sobre fatos até então “naturalizados” e “refletir sobre as consequências de suas ações sobre os seres os quais influímos”, como afirmou Sacristán (2007). Em outras palavras, a formação profissional do docente, sob esses aspectos, poderá estar diretamente ligada à questão da permanência e do sucesso escolar. No entanto, cabe ressaltar que, segundo Torres (1998), os investimentos públicos sempre serão marginais frente às necessidades.

Na recente trajetória do Banco Mundial [...] chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber docente é um fator determinante [...]. No entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um

investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM [Banco Mundial] aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, a reforma institucional e à provisão de textos escolares (TORRES, 1998, p. 161).

Sendo assim, Torres (1998) deixa subentendido que os investimentos destinados à educação serão sempre insuficientes. Então, ao mesmo tempo em que o autor acredita que o governo deve aumentar os insumos da educação para que aconteça uma reforma institucional da escola pública, ele também crê que a responsabilidade do investimento em formação continuada não pode ser delegada apenas ao Estado. Essa é uma responsabilidade de via dupla, na qual o Estado e professor se comprometem nesse processo. Atualmente, temos alguns cursos gratuitos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, tais como, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor<sup>8</sup> e o Proinfo Integrado<sup>9</sup>.

A professora titular da turma em que estagiei, por exemplo, não se especializou em EJA e em nenhuma outra formação continuada desde sua graduação - e fazia muito tempo que ela tinha terminado seu curso de Licenciatura em Pedagogia. Ela é professora do ensino regular dos anos iniciais da educação básica durante os turnos da manhã e da tarde na rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. À noite, ela desloca-se até a escola onde é professora estadual, em regime de 20h/semana para dar aula na EJA. Com toda essa agenda diária, a falta de tempo para planejar aulas específicas para a turma da EJA era uma fala constante, o que me faz pensar em Gentzbittel (1993) e na seguinte afirmação:

Cheguei a seguinte conclusão: por não identificar e tratar a tempo as deficiências “leves”, deixamos os jovens se instalarem numa zona de perigo intermediária, em que o pitoresco declarado se mistura com perspectivas as mais perturbadoras. Neste estágio, deve-se avançar e falar com muita prudência. Por não terem formação adequada (e no caso de muitos deles, nem o desejo de formação), os professores e o pessoal do mundo escolar podem provocar mais estragos que outra coisa (GENTZBITTEL, 1993, p. 119).

É possível, considerando a afirmação da autora, pensar quais outros fatores, além da própria formação continuada, podem contribuir para que o próprio professor

<sup>8</sup> O Parfor, é um programa criado para ofertar ensino superior para professores em exercício na rede pública de educação básica conforme exigência dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e assim poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

<sup>9</sup> O Proinfo Integrado é um programa de formação direcionado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Ele é articulado com a distribuição dos equipamentos tecnológicos e com a oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Ver mais em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=18838&Itemid=842](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18838&Itemid=842), acesso em 14 de maio de 2015.

“permaneça” na sala de aula: se ele estiver tão cansado quanto seus alunos que trabalharam o dia todo, pode ser que ele “esteja, mas não esteja” na sala de aula.

### 3.2 Permanência e sucesso escolar: a visão do aluno

Agora contarei uma pequena história de vida. Aviso que esta não é uma história de superação e vitória de algum famoso ou grande empresário como vemos nos filmes de Hollywood. Não é uma história cheia de fantasias, injustiças e bruxas más. É apenas a narração de uma aluna que permaneceu comigo em meu estágio e que me marcou muito, a ponto de eu querer compartilhar esta história narrada por ela mesma e que transcrevo agora:

Havia uma menina que perdeu a mãe aos doze anos de idade, era a filha mais velha de um total de oito irmãos. Desde cedo, essa menina foi obrigada a trabalhar para ajudar no sustendo de si e de seus irmãos, já que o pai da família entrou em desgosto e caiu na bebedeira, tornou-se alcoólatra. Essa menina que morava na periferia da cidade, teve uma vida de plena privação. Para ela, não foi dado o direito de educação, esporte, lazer, cultura, a ela faltava até mesmo o direito a alimentação e vestuário. Essa menina da história casou-se cedo, teve cinco filhos e sempre levou uma vida de intenso trabalho. Ela não pode estudar. Depois dos filhos criados, e até netos ela já tinha, ela resolveu voltar a estudar, pois apesar da longa jornada já vivida por ela, eis que ela se sentia forte e ativa com pouco mais de 45 anos. Essa menina mantinha o desejo de voltar a estudar, pois imaginava que assim conseguiria um emprego que lhe pagasse melhor e que ela não precisasse acordar tão cedo, às 4 horas da manhã todos os dias. Ela queria que o estudo lhe garantisse mais direitos (MARIA, 45 anos).

Essa personagem foi uma de minhas alunas, em carne e osso. Ela tinha sonhos e desejos assim como eu e você. Apesar de ela ter levado uma vida de privações por muito tempo, conforme podemos ver na sua história, as dificuldades não foram capazes de fazê-la desistir de voltar a estudar. Então, chegou um dia em que ela se sentiu mais aliviada de sua pesada carga de trabalho (casa, filhos e marido) e acreditou ter mais tempo e disposição para voltar à escola. Sempre comentava em aula que, se na juventude tivesse oportunidade de estudar, sua vida poderia ter sido outra. **“Talvez eu pudesse ter sido até doutora! E não teria sofrido tanto!”**, Fala da aluna registrada no diário de classe no dia sete de maio. Para ela, a educação muda a vida das pessoas, ou mais do que isso, a educação muda as pessoas.

Enquanto educadora, percebi que o sentimento da maioria dos meus alunos em relação ao estudo era semelhante ao dessa aluna. Eles acreditavam que a educação poderia mudar suas vidas. Não posso afirmar que essa seja uma opinião

unânime entre os estudantes da EJA, mas posso dizer que esta foi a situação observada em meus alunos e que me fez refletir sobre a importância social que aquela escola exercia na vida de cada um deles.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final deste trabalho, me proponho a tecer algumas considerações acerca da permanência do jovem e do adulto que compartilhava comigo os estudos na escola onde estagiei. Foi possível identificar alguns fatores potencialmente vinculados à não permanência dos outros na minha turma: a não capacitação da professora titular que, durante três anos, acompanhou a mesma turma que agora era a minha; a infraestrutura triste, “gritona” e fria a que estávamos todos vinculados diariamente; e a inexistência de oficinas e outras ações públicas que pudessem melhorar a “qualidade de ensino”, articulando outros saberes com esse espaço escolar.

Assim, em relação à grande pergunta “Por que alguns de meus alunos da EJA permaneceram na sala de aula?”, posso responder que, apesar de já serem poucos os alunos que começaram comigo nesse terceiro ano da turma, seis no total, todos permaneceram na sala de aula pela relação de vida que estabelecemos nestes três meses de estágio. Minha qualificação, provavelmente, apareceu como uma possibilidade de “outra” interlocução pedagógica. Os alunos encontraram a possibilidade de promoção para a próxima etapa da EJA, da Totalidade dois para a Totalidade três. Os beijos, os abraços, os “tudo bem, fulano?”, as atividades que planejávamos, eu e minha orientadora, sempre proporcionavam um sentimento de alento, de “que bom que veio uma estagiária para a nossa turma”. Os materiais cuidadosamente selecionados, coloridos, limpos e amorosamente estudados, ouvidos e olhados, com certeza, fizeram com que muitos alunos, sensibilizados até pela minha barriga que crescia, viessem para as aulas. Eles sabiam que eu estaria lá, os esperando e sorrindo.

Assim, é possível crer que uma resposta para essa pergunta transmutada em várias perguntas silenciadas, na qual vários porquês se encontram na tentativa de responder “Por que meus alunos permaneceram comigo?”, provém de vários fatores estudados. Tudo isso remete diretamente a mim como aluna de uma licenciatura

pública, completamente mergulhada na relação da docência e preocupada com a permanência de cada um deles. Somente após muita reflexão a procura das razões capazes de contribuir para que os alunos permanecessem, é que me dei conta de que fui eu (enquanto profissional de educação) que aqueci aquele ambiente escolar e que levei os interlocutores que fizeram parte da minha formação na UFRGS para a sala de aula durante as atividades planejadas.

Todavia, destaco que, desde o início, eu nunca havia pensado que poderíamos, eu e cada um de meus alunos, congregar estes fatores a ponto de que uma escuta atenta fosse potencializada em um diálogo que garantisse aos meus alunos a permanência deles comigo do começo ao fim. Concluí que o fator principal da permanência dos seis alunos foi a relação que construíram comigo, como professora. Uma relação de olhar e ouvir atenta às falas dos alunos, percebendo inclusive aquilo que não era dito pelos alunos, numa interação que Paulo Freire (1970, p.77) denominaria “dialogicidade” e da qual somente me dei conta depois de analisar cada um dos fatores que eu julgava ser relevante para compor este trabalho.

Por outro lado, acredito que se houvessem novos estudos em cada região do estado ou do país, ou até mesmo em algumas escolas, possivelmente se saberia com mais precisão quais são as razões determinantes para a permanência de alunos na EJA de cada localidade. Ao se ter conhecimento com mais precisão dos fatores de permanência, provavelmente, seria possível tomar medidas para fortalecer ou ampliar os motivos pelos quais alguns alunos permanecem em uma escola.

Portanto, é necessário que o professor, e acredito que não só o da EJA, esteja preparado para enfrentar o problema da evasão nas escolas públicas deste país. Na relação docente que eu construí com meus alunos, na reflexão diária que eu fazia da prática, pude perceber a alegria e o prazer de uma aula em que os conteúdos eram vividos, sentidos e experienciados. Buscava, no cotidiano das conversas com meus alunos, encontrar com eles os motivos para seguirem sendo meus alunos na EJA, naquela escola. Entretanto, acredito que um professor sozinho nunca conseguirá modificar a realidade da evasão no âmbito nacional, mas provavelmente terá resultados se puder estar atento às suas possibilidades de manter-se em formação continuada, participar na definição de políticas públicas de acesso/permanência na sua escola e colaborar para que a gestão seja democrática.

Minha prática docente estava compactuada com meu desejo de que eles permanecessem comigo. Procurei criar e apresentar uma aula em que não só as paredes, mas as mesas e as classes dissessem: fiquemos juntos!, mesmo com a inexistência de oficinas e outras ações públicas. E foi assim que ficamos juntos, e eu descobri que colaborei imensamente para que esse processo, naquela turma da EJA, acontecesse.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: Políticas de (des)Legitimação: Histórico e Problemáticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2001, P. 19-27.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em 16 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em 17 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm) acessado em 17 abr.2015.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 92.374, DE 06 DE FEVEREIRO DE 1986. Brasília, 1986. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=206204&norma=219678>. Acesso em 03 mai. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional** 2007, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Territórios Educativos Para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**, 2010.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: TYP. Jornal do Comércio, p. 190, 1933.

ESTEBAN, Maria Teresa O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Laura Souza. **EJA: Lutas e conquistas! --- a luta continua: formação de professoras em EJA**. REVEJ@ -- Revista de Educação de Jovens e Adultos , v.2, p1- 161 ago. 2008

GENTZBITTEL, Marguerite. **A causa dos alunos/ Marguerite Gentzbittel e Hervé Hamon**; [tradução Bertha H. Gurovitz]. – São Paulo: Summus, 1993. – (Novas Buscas em Educação; v. 41).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. [S.l.]: PLAGEDER, 2009

HOUAISS, Antônio e Villar, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa- 3.ed.rev e aum.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2 ed. SP: Cortez,2005.

MARTINS, Ana Rita. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 235, SETEMBRO 2010. Título original: Pelo direito de saber ler e escrever.

**Metade dos jovens sofre privação no Brasil.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=2249>. Acesso em 05/02/2014 as 16:35  
<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/sete-passos-erradicar-analfabetismo-594388.shtml?page=3>

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

**NOVA ESCOLA** Edição 235, SETEMBRO 2010. Título original: ***Pelo direito de saber ler e escrever.***

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.** Dom Quixote, 1993. 205p.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Jovens e Adultos: Momentos Históricos e Desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** Trad. M. Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Alguns di (lemas) do professor no contexto de complexidade. **Pátio Revista Pedagógica, nº 27,** ago/out, 2003, p 12 – 15.