



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

# Socioeducação: Fundamentos e Práticas

Carmem Maria Craidy

Karine Szuchman

Organizadoras





UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL

---

Reitor

**Rui Vicente Oppermann**

Vice-Reitora e Pró-Reitora  
de Coordenação Acadêmica

**Jane Fraga Tutikian**

---

EDITORA DA UFRGS

Diretor

**Alex Niche Teixeira**

Conselho Editorial

**Álvaro Roberto Crespo Merlo**

**Augusto Jaeger Jr.**

**Carlos Pérez Bergmann**

**José Vicente Tavares dos Santos**

**Marcelo Antonio Conterato**

**Marcia Ivana Lima e Silva**

**Maria Stephanou**

**Regina Zilberman**

**Tânia Denise Miskinis Salgado**

**Temístocles Cezar**

**Alex Niche Teixeira**, presidente



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

# Socioeducação: Fundamentos e Práticas

Carmem Maria Craidy

Karine Szuchman

Organizadoras

© dos autores  
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:  
Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcelo Ferreira

Capa: Ely Petry  
Projeto gráfico: Editora da UFRGS  
Editoração eletrônica: Tiago Dillenburg

Esta obra é resultado do curso “Educação no Sistema Nacional Socioeducativo”, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2014.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



---

S678 Socioeducação: fundamentos e práticas [recurso eletrônico] / organizadoras Carmem Maria Craidy [e] Karine Szuchman ; coordenado pela SEAD/ UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

265 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui referências.

1. Educação. 2. Psicologia social. 3. Medidas socioeducativas. 4. Justiça. 5. Inclusão social. 6. Saúde. I. Craidy, Carmem Maria. II. Szuchman, Karine. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 37.017.4-053. 6

---

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.  
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0364-1

# Educação de jovens e adultos: permanência na escola<sup>1</sup>

Jeferson Ventura Machado<sup>2</sup>

Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas escolas, por vezes, somos surpreendidos por propostas a partir das quais o trabalho com os saberes se faz mediado por uma perspectiva cooperativa e participativa que dá sentido à existência dos sujeitos e, também, à própria escola. O sentido a que nos referimos é o de constituição de uma sociedade solidária, acolhedora e de respeito à diferença. Em relação direta com tais afirmativas, o objeto de interesse do estudo tematizado neste artigo diz respeito aos fatores que contribuem para a permanência do educando jovem e adulto na escola. Ao evidenciá-los, pretendeu-se valorizar situações que diminuam os processos de exclusão que encontramos na escola sob a forma de evasão e compreender que movimentos significam a escola. Considerando esta situação complexa, perguntou-se: O que faz esse educando permanecer na escola? O que acontece durante a sua caminhada na escola, que faz com que ele mantenha o vínculo com a instituição?

Exploramos estas questões por meio, principalmente, de ideias presentes em Paulo Freire, agregando concepções de Luís Fernando Monteiro Mileto, Gerson Tavares do Carmo e Juarez Dayrell. O trabalho empírico envolveu a escuta de algumas das vozes da escola. Estas vozes, noventa educandos jovens e adultos, fazem parte de turmas de Educação de Jovens e Adultos (T41, T42, T51, T52, T61 e T62) da *Escola Municipal José Loureiro da Silva*, localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

---

1 Este artigo consiste numa versão reduzida de texto publicado na revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* em 2013 e disponível em file:///C:/Users/Doris/Downloads/1389-5904-1- PB%20(5).pdf

2 Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre -

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A evasão na EJA, segundo Mileto (2007), ocorre por fatores externos, vinculados às condições socioeconômicas dos alunos e também em função das relações afetivas familiares ou do grupo de amizades, ou ainda por fatores internos inerentes ao ambiente de ensino, no qual, alunos e professores, como sujeitos, estabelecem relações na busca de reconhecimento social e conhecimento escola. Partindo de investigações distintas, outros pesquisadores também referem prováveis motivos de evasão na EJA que, em última instância, poderiam ser compreendidos como Mileto propõe. Lioncio (2009) chama a atenção para aspectos perturbadores da relação estabelecida entre os educandos e o espaço escolar: a existência de pouca afinidade entre eles e o ambiente escolar; a lógica infantil dos currículos presente nas propostas pedagógicas para a EJA, acrescida de outros elementos que denotam inadequação das práticas aos perfis socioeconômico-culturais dos educandos jovens e adultos e às suas possibilidades e necessidades; as escolhas que os alunos precisam fazer entre a escola e o trabalho, ou seja, sua sobrevivência, em função de dificuldades criadas tanto por um espaço quanto pelo outro; e, por fim, o desdobramento imediato da evasão no trabalho em sala de aula – no momento da matrícula, uma turma se forma, professores são designados e, “ao verificar o número de alunos evadidos no meio do bimestre, os responsáveis são levados a unir as salas, devida à diminuição dos alunos frequentes. O que leva outros alunos a desistirem também por se perceberem sozinhos” (p. 2), na medida em que os vínculos assumidos com os antigos colegas são desconstituídos.

Especificamente, quanto às interfaces entre jovens ou adultos e escola, Juarez Dayrell (1999; 2001; 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2004) se inscreve em um debate mais amplo acerca dos tempos da vida e as possíveis relações com a educação. Ele adverte, junto com Edgar Morin (1987), a respeito dos significados de se ter uma idade, das relações entre os diferentes tempos da vida e, principalmente, da naturalização com que geralmente esse tema é tratado. Agrega a essa constatação outra que fala sobre a escola: muitos educadores não se perguntam pela especificidade do jovem, pelas demandas próprias de seus processos de formação. Em uma das investigações realizada por ele, revela que os depoimentos dos jovens deixam claro que, para a maioria, a escola se realiza como uma provação, uma “chatice necessária” para um credenciamento que tem peso relativo no mercado de trabalho. As experiências escolares narradas

vêm reforçar a ideia de que: “A instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos”. (DAYRELL, 2002, p. 120)

De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Ele precisa estabelecer elos entre os muitos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Quanto à EJA, destaca-se, também, que, sob o manto do trabalho, encontraremos nuances que podem indicar caminhos sociais e educativos que nos auxiliem a melhor compreender a evasão, transformando-a, talvez, no seu contrário – a permanência. Por um lado, as conjunturas políticas e econômicas, apesar de cobrarem certificações aos melhores postos, não preconizam tempos e espaços para uma formação mais humana dos indivíduos. Do outro lado, os certificadores e a escola vivem o dilema de instrumentalizar sujeitos para assumirem postos de trabalho, reproduzindo que ideais? Não existe uma vertente exclusiva, mas muitas vezes os professores reproduzem o que as classes econômicas dominantes desejam, formando cordatos funcionários que se submeterão ao sistema vigente. Outras vezes, despertam os alunos para outro viver, em que a exigência de direitos sociais é uma possibilidade concreta e própria da condição humana. Esses dois mundos, escola e trabalho, se retroalimentam no discurso, mas se afastam sobremaneira na concretude do seu dia a dia.

Apesar de ser legítimo afirmar que dificuldade financeira e necessidade de trabalho são causas reais para se deixar de frequentar a escola, elas podem estar escondendo novo insucesso escolar do aluno que já foi, em algum momento de sua trajetória escolar, sentenciado à reprovação e à inadequação ao modelo imposto por uma pedagogia que não o acolhia na sua diferença (CARMO, 2010). Como contrarresposta a tal situação, convém destacar que, qualquer que seja o currículo idealizado, ele precisa incorporar o acolhimento do outro na sua diferença e singularidade. Mileto (2010) adverte que a

[...] construção de um sentido de pertencimento a um grupo social, identificado pela existência de elementos comuns em relação à sua própria trajetória escolar (e de vida), favoreceu significativamente a possibilidade de permanência e conclusão do ensino fundamental no PEJA da escola pesquisada. (p. 14)

Talvez, coletivamente, em um processo solidário e cooperativo, possamos reconhecer e produzir a escola, e o currículo, como espaço de criação – um currículo que dialogue com “elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas/classes de EJA” (CARMO, 2010, p. 28). Concentrando as atenções no papel da escola, desvinculando seu uso político por administrações temporárias, focando na EJA concebida a partir de princípios como, por exemplo, os de Paulo Freire, na sua dimensão libertadora e de autonomia, enfim, valorizando a cultura diversificada dos educandos, poderíamos estabelecer relações mais próximas e de significado relevante.

A evasão alija milhões de brasileiros do processo histórico de formação social e de identidade do país. O que pode unir os estudantes ao longo de sua história de escolarização, com a aquisição de habilidades e ferramentas que os auxiliem em seu processo de entendimento do mundo, para atuar nele e modificá-lo, com autonomia, talvez passe por valores solidários, cooperativos e de aceitação, que levam ao sentimento de pertencimento. Isto permite indagar se as relações humanas não seriam o principal encanto da escola, a principal e mais importante razão de permanência nela.

A concretude das experiências já vivenciadas por diversos colegas, aqui identificados na revisão dos referenciais teóricos, aponta para uma caminhada constituída por fazeres e saberes de significado emancipatório e de cidadania que, para a EJA, não é novidade, tendo em vista sua especificidade e sua trajetória histórica. A apropriação do já pensado, estudado e praticado, pelos muitos educadores que estão envolvidos com esta modalidade de ensino, adequando experiências e saberes à realidade dos sujeitos e da escola, possivelmente, ajuda a melhor compreender o quadro de evasões atual e, talvez, propor intervenções que provoquem alguma modificação nele.

## **TRAJETÓRIAS OU “SEM ESTUDO A GENTE NÃO É NADA”**

A pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012 mapeou tanto mecanismos de motivação dos alunos em retomar sua formação, relacionados à satisfação no cotidiano escolar, quanto a fatores que geram desistência, elementos que poderiam melhorar o ambiente educativo e fatos que foram marcantes durante sua trajetória escolar. A análise dos depoimentos dos educandos resultou no reconhecimento, em seus pronunciamentos, de sua motivação, ou não, para ir

à escola. Cabe destacar, especificamente, quanto ao perfil do grupo de noventa jovens e adultos entrevistados, algumas características representadas nas Tabelas a seguir:

**Tabela 1 – Sexo dos/as educandos/as entrevistados/as**

Sexo	N.º de educandos/as	%
Feminino	48	53%
Masculino	42	47%
Total	90	100%

**Tabela 2 – Idade dos/as educandos/as entrevistados/as**

Idade	N.º de educandos/as	%
15 a 17	51	57%
18 a 23	23	25,5%
24 a 27	2	2%
Mais de 28	14	15,5%
Total	90	100%

**Tabela 3 – Etapa de escolarização dos/as educandos/as jovens e adultos entrevistados**

Etapa de escolarização	N.º educandos/as	%
T4	27	30%
T5	34	38%
T6	29	32%
Total	90	100%

Nas respostas produzidas pelos educandos, conseguimos destacar três realidades: estabelecimento de vinculação entre mobilidade e escola (resposta de 55 educandos); busca de conhecimento (resposta de 23 educandos); pertencimento social (resposta de 12 educandos). A grande maioria dos educandos retoma seus estudos em busca de reconhecimento social e melhoria em

sua qualidade de vida, entretanto, as motivações se deslocam entre o anseio individual e o sentido coletivo. Suas trajetórias pessoais são importantes, mas a preocupação com família, círculo de amizades, grupo social, pertencente ou desejado, são vistos de forma diferente pelos alunos. Também de maneira diferente é percebida a satisfação com o saber e a busca por melhores postos de trabalho, com projeções de formação menos ou mais ambiciosas. Em função dessas diferenças, como especula Arroyo (2006), uma forma narrativa de trabalho com os conhecimentos parece ser o caminho importante a ser seguido de tal modo que consigamos “captar, valorizar e trabalhar os saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os adultos e jovens populares produzem em suas vivências coletivas”. (p. 32)

### 3.1 TRABALHO, ESCOLA E MOBILIDADE SOCIAL

O trabalho tanto é porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela estafante jornada de trabalho. Na pesquisa desenvolvida, quando os educandos jovens e adultos foram indagados sobre suas motivações para a vinda à escola, o desejo de mobilidade social foi a resposta mais frequente, com 55 entrevistados manifestando, em seus questionários, a busca de escolarização para galgar, na escala social, melhores postos de trabalho e melhores condições de vida:

*Bom! Em primeiro lugar quero me formar! Tenho em mente que só terminando meus estudos é que vou conseguir algo melhor em minha vida. (BARBARA, 19, T62)*

*O que me motiva a vir para a escola é a vontade de me formar e depois arrumar um bom emprego. Ir para uma faculdade e também me formar. (WESLEY, 19, T42)*

Talvez pela necessidade de recuperação do tempo perdido, referida por alguns nas entrevistas, essa busca se acelera sem levar em conta a qualidade da aprendizagem ou, o que é mais grave, alicerçada em uma concepção de incapacidade dos alunos em elaborarem, com maior “competência”, os temas e assuntos estudados pela fadiga de quem estuda à “noite” ou por dificuldades

cognitivas; uma posição de comodidade tanto do professor como dos alunos que nem sempre são desafiados a desenvolver sua capacidade de produzir conhecimento.

Destacamos, também, que a tendência dos nossos alunos da EJA é suprir as vagas de trabalho menos aquinhoadas de reconhecimento salarial e social. No entanto, não só nesses postos de trabalho mais subalternos residem as aspirações dos alunos entrevistados:

*Meu futuro, e que eu sempre levo comigo que **um dia vou chegar aonde eu sempre quis, ser advogada.*** (TAYLINE, 15, T41– [Grifos dos autores.])

*Um pensamento de ser alguém na vida, de **ser chefe de alguma empresa. Ser dono de algo** que você batalhou o ano inteiro. Isso que me motiva.* (JUAN, 16, T51– [Grifos dos autores.])

*É um motivo bom, porque eu poderei me formar para ter um bom futuro, **depois de me formar também penso em fazer uma faculdade para ficar completa a minha ficha.*** (MARCOS, 15, T42 – [Grifos dos autores.])

A EJA representa, de fato, um passo em direção a esse propósito de futuro mencionado pelos alunos? Se esses educandos perdessem essa ilusão continuariam na escola? Convém destacar que a escolarização é alvo tanto dos alunos, no seu desejo por mobilidade social, como do processo seletivo organizado pelos empregadores para preenchimento das vagas disponíveis no mercado de trabalho. Do mesmo modo, se ressalva que a possibilidade de mobilidade social, no modelo econômico vigente, é reduzida. Este modelo econômico tem produzido mais exclusão do que possibilidades outras de inclusão aos educandos jovens e adultos. (MILETO, 2009)

## 3.2 PERTENCIMENTO SOCIAL

Ao mesmo tempo em que os alunos expressam, de maneira tão contundente, essa necessidade e desejo de ascensão e mobilidade social, ficou evidente, na pesquisa realizada, uma busca por pertencimento social. Os alunos desejam pertencer a outro grupo e não ao seu de origem, mas, em contrapartida (e talvez contraditoriamente), sentem a necessidade de consolidar relações sociais também com o grupo de que fazem parte originalmente, mantendo alguns vínculos afetivos de suporte para continuar sua trajetória.

No diálogo entre os atores, a possibilidade de encontro entre os anseios e motivações, que impeliram os alunos a buscar a EJA, e o ambiente educativo, que é palco da aprendizagem, precisa efetivar-se de forma significativa. Talvez dessa maneira, as aprendizagens constituídas e desejadas pelos educandos possam auxiliar não só na sobrevivência imediata, como na transformação de seus modos de existir no mundo, tal como sugere Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987). Quando a escola se torna importante para os sujeitos, nos deparamos com educadores motivados e alunos determinados a permanecerem nela: “O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atende a alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. [...] Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado”. (GADOTTI, 2003, p. 47-48)

Na pesquisa realizada, foram identificados posicionamentos que não parecem evidenciar falta de envolvimento do educando com a escola, mas interesse dos alunos numa relação maior da prática pedagógica com seus anseios de sociabilidade:

*O que motiva sua vinda à escola? Para mim, vir à escola, o que eu gosto mais é **vir pra conversar com os colegas, é conhecer mais amigos...** (JONATHAN, 16, T42 – [Grifos dos autores.]*

*Na escola, de que você gosta? E do que você não gosta? Por quê? **Gosto dos professores e dos colegas.** (GABRIEL, 18, T62 – [Grifos dos autores.]*

*O que me motiva é que em um ano **fazemos as duas séries numa só.** Isto é uma oportunidade e tanto. Eu gosto porque são apenas quatro dias de aula e*

*não exige os mesmos padrões que nas outras escolas e não gosto do recreio, por ser muito curto. Gosto da janta por ser gostosa e **da atenção dos professores com os alunos.*** (JESSICA, 17, T51 – [Grifos dos autores.]

Mais do que falta de interesse, ou a facilidade de cursar a modalidade de ensino EJA na escola em que ocorreu a pesquisa, relatada na fala de Jessica, essas manifestações apresentam um caminho de abordagem para a prática pedagógica. As trocas com os colegas e as atividades de socialização têm grande importância para os alunos. Talvez, em uma perspectiva de intencionalidade pedagógica, consigamos, utilizando esse interesse por momentos de socialização, abordar temas que tenham relevância tanto para os alunos como para os professores em seu planejamento curricular.

### 3.3 ESCOLA, CONHECIMENTO E MITO

Outro aspecto salientado pelos alunos foi a vinda, ou o retorno, para a escola em busca do conhecimento necessário para viabilizar projetos pessoais futuros ou imediatos. A escola, no discurso dos sujeitos entrevistados, é responsável pela educação vista, por eles, como caminho redentor e condição fundamental para a ascensão social e formação do indivíduo. Baseados no “mito” da escola, os alunos retomam ou iniciam seus estudos formais, acreditando que longe dela “não há salvação”.

Os discursos fundadores desse mito partem de vários segmentos. Os empregadores exigem a educação formal, compreendida como certificação, para habilitar o jovem ou adulto à seleção para uma vaga de trabalho disponível. As famílias, quase todas, gostariam que os filhos tivessem o “estudo” que, para eles, na sua história de vida, foi impossível ter. Os professores salientam a importância do saber e da formação. Políticos, em campanhas eleitorais, elege a educação como item principal de suas plataformas, prometem mais escolas, mais recursos, melhores salários aos professores e especial valorização da educação. Bombardeados, por todos os lados, os alunos, diante do conceito social estabelecido, creem que a escola é caminho de melhores oportunidades.

O que motiva sua vinda à escola? Em primeiro lugar eu. E pelos meus pais quero **me formar em veterinária e mostrar que eu posso e que sou capaz, mesmo minha família não dando o apoio** que eu mereço. (GABRIELA, 15, T41– [Grifos dos autores.]

*Bom, eu venho à escola para adquirir conhecimento e também porque eu preciso **para ser alguém na vida**. O estudo é muito importante **para abrir portas no futuro** e também para não ser mais uma analfabeta e não deixar os políticos fazerem o que querem no nosso país, porque para eles quanto mais analfabetos melhor. (DIULE, 17, T61– [Grifos dos autores.]*

Com certeza, a escola necessita ser reformulada, repensada. É preciso redefinir espaços e tempos, porém, sozinha ela não dará conta de todos os anseios e necessidades dos aprendentes que a procuram na esperança de escreverem sua história de outro modo. Os alunos demonstraram apreço por seus professores tanto em sua condição de ensinantes como de parceiros em suas histórias de vida. No entanto, percebemos, também, uma situação tensa relacionada diretamente às atitudes de alunos e de professores respectivamente: por um lado, alguns alunos são desmotivados diante de qualquer proposta de trabalho pedagógico, por outro lado, algumas propostas não dialogam com o cotidiano e com a bagagem cultural desses alunos. Mesmo assim, mitos à parte, os alunos destacam a disponibilidade dos professores e as consequências de suas propostas de trabalho. A visão e o posicionamento dos professores em relação aos seus alunos podem, de maneira decisiva, influenciar no seu rendimento e na constituição de identidades no ambiente educativo (DAYRELL, 2001). O professor não é apenas um apêndice na organização relacional estabelecida na escola.

***Não gosto da educação de alguns professores**, só porque acham que são professores acham que podem mandar e esculachar o aluno. (JUAN, 16, T51 – [Grifos dos autores.]*

***Um momento marcante na escola foi quando teve professores que notaram que fiquei um pouco desmotivado com certos acontecimentos**, mas tive a ajuda de professores que me motivaram a ir em frente. Pois agradeço. Isso nos motiva. Espero que não só a mim, mas a todos que querem alcançar seus objetivos. (LUIS FERNANDO, 28, T52 – [Grifos dos autores.]*

O envolvimento dos professores no ambiente educativo, fazendo, com atenção e disponibilidade, uma leitura adequada não só do processo de aprendizagem, mas das singularidades dos alunos, pode ser o diferencial para a produção de conhecimentos e para a permanência.

O papel do professor pode ser de vital importância para o sucesso do aprendizado e, conseqüentemente, para a permanência dos alunos na EJA. Na perspectiva da prática pedagógica, nos deparamos com a mesma importância. Abordagens significativas com reconhecimento, pelo jovem e adulto, de sua aplicabilidade prática, e estabelecimento de relações com a vida cotidiana preparariam, talvez, os aprendentes para o enfrentamento das dificuldades, agregando conhecimentos para melhor aproveitar oportunidades no campo do saber. Conteúdos pouco relevantes ao aluno ou assuntos que não estabelecem ponto de contato com seu cotidiano podem gerar inadequação do ambiente educativo e afastá-lo de sua formação. A escola precisa ser um ambiente acolhedor, de diálogo entre os sujeitos que a compõem.

*Nunca pensei em parar (de estudar). As pessoas param por ter de trabalhar, por falta de ânimo, **por ter medo de não passar...** (PRISCILA, 17, T62 – [Grifos dos autores.]*

*Não pensei (em parar), porque esse ano, depois de muitos anos sem estudar, resolvi tomar um rumo melhor em minha vida e nesses planos estavam os estudos. Na minha opinião, muita gente desiste porque é **muito difícil conciliar a vida com os estudos** e ter tempo para os dois. Mas é preciso passar por cima de muitas dificuldades. (ALANA, 20, T61– [Grifos dos autores.]*

O ambiente, para ser educativo precisa considerar sempre as vozes e os modos de os educandos, os educadores e todos os que vivem a escola se fazem sujeitos do coletivo escolar, visando à constituição de comunidades capazes de criar condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa. Em outras palavras, um ambiente que se (re)faz desde uma pedagogia do empoderamento articulada a projetos sociais que intentem intensificar a possibilidade humana de tal modo, que os educandos tenham a oportunidade de utilizar a sua própria realidade como conteúdo da vida que dialoga com os conteúdos escolares e os afeta: “A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo”. (MACEDO, 2002, p. 100)

Assim sendo, faz parte, dos aspectos necessários à constituição do ambiente educativo, a atuação dos professores (fazer pedagógico, percepção da vida e cultura dos alunos, olhar atento e afetivo, contínuo aprendizado e tra-

balho colaborativo). Também a atuação dos alunos, vivenciando as experiências propostas e envolvendo-se com o trabalho, participando com sua experiência de vida e buscando relacionar a escola com o mundo conhecido e, para além dele, com o mundo possível a partir de suas novas descobertas. A organização pedagógica e administrativa, no estabelecimento dos tempos e espaços, bem como na elaboração dos currículos, torna-se de verdadeira e fundamental importância nessa compreensão de ambiente educativo. Ainda o espaço físico, no qual todas essas relações, sociais e de aprendizagem, se desenvolvem, é elemento também relevante.

A partir das análises produzidas, podemos constatar a importância de um trabalho contextualizado que envolva possibilidades de apropriação, pelos sujeitos, de inúmeros bens culturais que podem ser, por eles, redefinidos num movimento de significar a sua trajetória em uma perspectiva de pertencimento do sujeito, a um caminho sem rupturas temporárias ou definitivas de seu tempo de escolarização. A permanência que desafia os processos de exclusão a partir dos lugares dos quais eles se constituem, desafia, também, educandos e educadores a habitarem esses lugares de outras maneiras as quais historicizem seus jeitos de existir na escola e fora dela.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Considerando a realidade da EJA, cabe aos professores trabalhar no ambiente educativo em uma perspectiva que permita ao aluno empoderar-se de habilidades geradoras de autonomia, tanto para a aquisição de conhecimentos como para se tornarem a(u)tores atuantes no seu meio social. Nesse contexto, a permanência dos estudantes, se contrapondo a diferentes processos de exclusão, é condição de resgate de um passado de exclusão e negação de direitos, ainda presente em nossos dias.

Na pesquisa realizada, foi possível constatar que os alunos procuram a escola, motivados por adquirir conhecimentos, pertencer a um grupo social que lhes acolha e, ao mesmo tempo, mudar sua condição de vida, conseguindo melhores postos de trabalho com a escolarização. Constatamos que o trabalho impele e afasta, cobrando escolaridade e, simultaneamente, não favorecendo os alunos em sua vinda à escola, exigindo carga horária incompatível com a presença escolar ou mesmo com sua capacidade de enfrentamento da carga

diária de atividades. O trabalho também pode servir de desculpa para uma inadequação pedagógica.

Cabe ao educador significar o que é estudado, respeitando a bagagem cultural do aluno, tornando a escola importante e parte necessária da vida cotidiana dos sujeitos que a procuram na esperança e desejo de mudança. O conhecimento relevante, o que marca e não é esquecido, ocorre num meio relacional no qual existem troca e construção participativa dos sujeitos, em ambiente de satisfação pela conquista de nova aprendizagem que é, também, uma relação de afeto. Assim sendo, há que se considerarem os aspectos necessários para a construção desse ambiente educativo emancipatório e de apropriação de conhecimentos no planejamento, fazendo com que os alunos se sintam motivados em permanecer na escola.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

CARMO, G.T. O Enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Paineis: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. 1.º **SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 6 a 9 de outubro, 2010. Disponível em [www.seeja.com.br](http://www.seeja.com.br). Acesso em 10 jun. 2011.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos de estilo e identidade. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez 1999.

\_\_\_\_\_. Juventude e escola. In: Sposito, M. (Org.) **Juventude e Escolarização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. 2004. 20 p. Disponível em [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/ABA2004.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf). Acesso em nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Escola e culturas juvenis. In: Freitas, M.V.; Papa, F.C. (Org.) **Políticas Públicas: a juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003a.

\_\_\_\_\_. Cultura e identidades juveniles. **Última década**. Vina del Mar, Chile, ano 11, n. 18, p.69-93, 2003b.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set./out./nov./dez. 2003c.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2003.

LIONCIO, M.P. **Principais Motivadores da Evasão Escolar no Ensino Médio EJA**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2009.

MILETO, L.F.M. **“No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”** – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2009. 215 f.

\_\_\_\_\_. Estratégias e trajetórias de permanência na EJA – Painel: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. **1.º SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 6 a 9 de outubro, 2010. Disponível em [www.seeja.com.br](http://www.seeja.com.br). Acesso em 10 jun. 2011.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.