

Andrezza Meyer

**O CABO DE UMA ENXADA OU CABO DE UMA FOICE:
idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação De
Jovens e Adultos de São José/SC**

Florianópolis
2018

Andrezza Meyer

**O CABO DE UMA ENXADA OU CABO DE UMA FOICE:
idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação De
Jovens e Adultos de São José/SC**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina, da Linha de Pesquisa: Ensino
e Formação de Educadores.
Apresentada como requisito à obtenção
do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria
Hermínia Lage Fernandes Laffin

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Meyer, Andrezza

O CABO DE UMA ENXADA OU CABO DE UMA FOICE : IDAS
E VINDAS NAS VIVÊNCIAS DE EVASÃO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO JOSÉ/SC /
Andrezza Meyer ; orientadora, Maria Herminia Lage
Fernandes Laffin, 2018.

203 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Sujeitos. 4. Infrequência. 5. Evasão Escolar. I.
Lage Fernandes Laffin, Maria Herminia . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“O CABO DE UMA ENXADA OU CABO DE UMA FOICE: idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 19/11/2018

Dr^a Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (MEN/CED/UFSC - Orientadora)

Dr^a Angélica Silvana Pereira (EED/CED/UFSC - Examinadora)

Dra. Wanderléia Pereira Damásio Maurício (USJ/SC - Examinadora)

Dr^a Adriana Regina Sanceverino (UFFS-SC - Suplente Externo)

Dra. Ana Paola Sganderla (MEN/CED/UFSC - Suplente UFSC)

Prof^a. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Andrezza Meyer

ANDREZZA MEYER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2018

Prof^a. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Dedico esta pesquisa a todos que contribuíram e me incentivaram a realizá-la. Ao meu esposo Bruno, aos meus pais, ao meu irmão, às professoras Maria Hermínia e à Wanderléa além de alguns amigos que fiz durante o mestrado os quais me ajudaram sempre que precisei. Meu muito obrigado, vocês foram essenciais!

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de conclusão da pesquisa só agradeço a todos que de certa forma me ajudaram nesse percurso. Ajudaram-me a não desanimar, a viver um dia de cada vez, pois a pesquisa é a construção diária do conhecimento e isso de certa forma exige muito do pesquisador.

À UNIEDU/FUMDES pela bolsa de estudos fornecida para o Mestrado. Quero agradecer imensamente ao meu esposo Bruno que teve muita paciência em me ajudar e aceitar os inúmeros momentos que me dediquei à pesquisa e não pude ficar ao seu lado por também me aconselhar nos meus momentos de desespero em que achei que não daria conta de realizar esta dissertação.

Gostaria de agradecer aos meus pais e irmão que me apoiaram desde o início, sempre me ajudando a me guiando nesse percurso acadêmico. Não poderia deixar de lembrar da professora Wanderléa, que desde a graduação me apoiou para que eu conseguisse realizar o sonho de conseguir ingressar no mestrado. À professora Maria Hermínia, que me acolheu de uma forma maravilhosa, compreendendo o meu lado de pesquisadora e que também trabalha, além de me ajudar sempre que precisei tanto nos aspectos acadêmicos quanto pessoais.

Às minhas amigas, Ivanir e Samira, que fiz durante o grupo de pesquisa as quais colaboraram com envio de textos para realização da pesquisa em campo e para aprovação do comitê de Ética. A minha amiga Daiany que me ajudou me dando forças para continuar. Saibam que o apoio de vocês foi fundamental para a continuidade do tão sonhado mestrado.

Só tenho a agradecer a essas pessoas maravilhosas que percorreram comigo este caminho se não fossem vocês, eu não teria condições de seguir sozinha. Muito obrigada, vocês deixaram marcas na minha vida!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (PAULO FREIRE, 2003)

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender processos de evasão escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma instituição da Rede Municipal de Educação de São José, Santa Catarina. Para fundamentar o estudo, foram essenciais as contribuições dos seguintes pesquisadores: Charlot (2000) com suas reflexões, a relação do sujeito com os saberes e o movimento de mobilização na apropriação destes; Laffin (2009) e (2016) situa as especificidades dos sujeitos da EJA – jovens, adultos e idosos; Oliveira e Eiterer (2008) e Campos (2003) conceituaram evasão; Carmo e Carmo (2014) abordam a relação evasão/permanência; Arroyo (2005) traz reflexões sobre os avanços e as lutas no campo da EJA; Carrano (2007) a compreensão dos sentidos atribuídos aos sujeitos da EJA, particularmente aos jovens. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, mediante estudos bibliográficos e documentais, para situar a EJA em São José. Já sobre os sentidos da evasão para os estudantes de EJA levantaram-se por meio da realização de um grupo de discussão com 12 sujeitos que já vivenciaram os processos de evasão em suas trajetórias escolares. Como principal resultado, a pesquisa identificou que o trabalho foi apontado pelos estudantes como a maior causa dos processos de evasão, mas junto a isso, aparecem as questões de gravidez e a falta de motivação para a continuidade dos estudos. Salienta-se que os investigados tiveram um processo de idas e vindas, marcado por interrupções escolares-abandono e retornos à escolarização- e, por ausências caracterizadas como infrequências no mesmo tempo letivo. Tal processo se justifica por compreenderem que a EJA representa e constitui possibilidades de inserção social (reconhecimento social perante as condições de vida e de sua família, assim como percebem melhoras nas possibilidades de comunicação e interação em seu contexto), bem como profissional, (melhores condição de inserção no mundo do trabalho).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos. Infrequência. Evasão Escolar.

ABSTRACT

This research aims to understand the processes of students' dropout from school of Youth and Adult Education at a teaching Municipal network of São José city, in Santa Catarina State. In order to base the investigation, the contributions of the following researchers were essential: Charlot (2000) with his reflections about relation of individual with the knowledge and the movement of mobilization in the appropriation of them; Laffin (2009) and (2016) situates the specificities of the subjects of the EJA - young, adult and elderly; Oliveira and Eiterer (2008) and Campos (2003) conceptualized evasion; Carmo and Carmo (2014) deal with the evasion/permanence relation; Arroyo (2005) brings reflections on the advances and struggles in the area of EJA; Carrano (2007) the understanding of the senses attributed to the subjects of the EJA, particularly to young people. This work is a qualitative approach, through bibliographical and documental studies, to find out the situation of EJA in São José city. A group of 12 students that experienced the evasion processes in their education trajectories was formed to discuss about the topic. As a main result, the research identified that their Jobs was pointed out by the students as the major cause of the evasion processes, but along with it, the issues about pregnancy and the lack of motivation for the continuity of the studies . We can note that the investigated people had a process of comings and goings, marked by school interruptions-abandonment and returns to schooling-, and by absences characterized as infrequencies at the same time. This process is justified because they understand that the EJA represents and constitutes possibilities of social insertion (social recognition before the conditions of life and their families, as well as perceive improvements in the possibilities of communication and interaction in their context), as well professional (better conditions of insertion in the world of work).

Keywords: Youth and Adult Education. Subjects. Infrequency. School Evasion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População de 15 anos ou mais – Total de Analfabeta e Analfabeta que já frequentou Escola -Brasil 1996 - 2012.....	82
Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil - 2007/2015.....	83
Figura 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões no ano de 2013 a 2014.	85
Figura 4 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017.....	87
Figura 5 - Censo Escolar da Educação básica 2016- notas estatísticas anos iniciais.....	88
Figura 6 - Censo Escolar da Educação básica 2016 - notas estatísticas anos finais.....	89
Figura 7 - Censo Escolar da Educação básica 2016: notas estatísticas ensino médio na modalidade de EJA.	90
Figura 8 - Evolução - % da taxa de analfabetismo- População Acima de 15 anos (1991 -2010).....	93
Figura 9 - Evolução- Percentual de Mães Chefes de Família sem Fundamental Completo e com filhos menores de 15 anos (1991-2010).....	94
Figura 10 - Evolução- Percentual de Pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza (1991-2010).	95
Figura 11 - Evolução- Percentual da população de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal (1991-2010).....	96
Figura 12 - Evolução dos ocupados com ensino Fundamental completo (%) (2000 -2010).....	97
Figura 13 - Evolução ocupados com Ensino Médio completo (2000 - 2010).	98
Figura 14 - Distribuição da qualificação da população (2010).	99
Figura 15 - Expectativa de anos de estudo (1991 - 2010).	100
Figura 16 - Mapa da localização da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores em São José.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de produções encontradas por temporalidade..	35
Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grandes regiões no ano de 2011 e 2012 (%).....	84
Gráfico 3 - Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grandes regiões no ano de 2015 (%).....	86
Gráfico 4 - Quantidade de turmas de EJA na Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores.	125
Gráfico 5 - Gênero dos sujeitos do grupo de discussão.....	130
Gráfico 6 - Idades dos sujeitos da EJA que participaram do grupo de discussão.	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas.	34
Quadro 2 - Bancos de dados de 2002 a 2009.	36
Quadro 3 - Bancos de dados de 2010 a 2016.	38
Quadro 4 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na ANPED.	39
Quadro 5 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA no IBICT.	42
Quadro 6 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na SCIELO.	46
Quadro 7 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas quanto à evasão na EJA nos periódicos da CAPES.	49
Quadro 8 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA no ALFA e EJA.	50
Quadro 9 - Mapeamento realizado pela pesquisadora, identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na UFPEL.	51
Quadro 10 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA no repositório institucional da UFPE.	52
Quadro 11 - Mapeamento produzido pela pesquisadora, identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na TEDE/UNINOVE.	53
Quadro 12 - Mapeamento elaborado pela pesquisadora, identificando as produções relacionadas à evasão na EJA, conforme a indicação da orientadora.	54
Quadro 13 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA da 60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência (SBPC).	56
Quadro 14 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA da Revista de Educação de Jovens e Adultos (REVEJA).	57
Quadro 15 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas a evasão na EJA no V Colóquio Internacional Paulo Freire.	58
Quadro 16 - Focos de análises e os principais conceitos trabalhados, os autores e as conclusões extraídas no mapeamento.	59
Quadro 17 - Situo os principais conceitos e autores que contribuem para o debate de permanência dos estudos.	61
Quadro 18 - Situo as questões abordadas em entrevista com a coordenadora da instituição.	72

Quadro 19 - Questões abordadas no grupo de discussão.	75
Quadro 20 - Categorias e subcategorias empíricas.	77
Quadro 21 - Categorias, abordagens e teóricos.....	77
Quadro 22 - Dados de matrículas do ano de 2016	103
Quadro 23 - Número de Alunos da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores.	124
Quadro 24 - Dados estatísticos referente à situação dos estudantes de EJA do Município de São José e da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores de alunos no ano de 2016.	129
Quadro 25 - Apresenta o perfil dos 12 participantes identificando Raça/cor, Estado civil e idade – Perfil dos sujeitos.....	131
Quadro 26 - Cidades de residência e de nascimento e quantidade de filhos.	134
Quadro 27 - Questões abordadas no grupo de discussão.	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes da EJA/2017.....	102
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFA - Alfabetização
ALFAeEJA - Encontros Internacionais da Educação de Jovens e Adultos
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ART - Artigo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA - Centro de Educação de jovens e Adultos
CEM - Centro Educacional Municipal
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEJA - Programa de Educação Juvenil
PNE - Plano Nacional da Educação
PPP - Projeto Político pedagógico
RCPE - Reflexões Coletivas sobre as práticas Educativas
SC - Santa Catarina
SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica on-line
SEEF - Segunda etapa do Ensino Fundamental
TEDE - Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPel - Universidade Federal de Pelotas
UNINOVE - Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	AS TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA PESQUISADORA	29
1.2	APROXIMAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA COM O BALANÇO DAS PRODUÇÕES	31
2	ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA....	67
2.1	ABORDAGENS E TIPO DE PESQUISA.....	68
2.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ABORDAGEM DE ANÁLISE.....	70
3	A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SUBJETIVO	79
3.1	APROXIMAÇÕES AOS DOCUMENTOS ORIENTADORES, LEGAIS E DADOS ESTATÍSTICOS DA EJA/BRASIL	79
3.2	UM OLHAR PARA SÃO JOSÉ: ASPECTOS SOCIAIS E A EJA.....	92
3.3	OFERTA DA EJA EM SÃO JOSÉ	101
3.3.1	Funcionamento da EJA em São José.....	105
4	EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	111
4.1	A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIREITO SUBJETIVO À QUALIDADE SOCIAL	111
4.2	EVASÃO, FREQUÊNCIA E INFREQUÊNCIA NA EJA: CONCEITOS A DECIFRAR	113
4.3	PERMANÊNCIA NA EJA E A RELAÇÃO COM O SABER.....	116
4.3.1	Os sujeitos e a relação com o saber.....	116
5	IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA.....	123
5.1	A ESCOLA – CAMPOS DA PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E A OFERTA DA EJA	123

5.1.1	DADOS DE MATRÍCULA, REPROVAÇÃO E EVASÃO DOS ESTUDANTES: SÃO JOSÉ E A ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ALTINO CORSINO DA SILVA FLORES.....	128
5.2	O QUE PENSAM E O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DA EJA.....	135
5.2.1	Os motivos do abandono do estudo escolar	137
5.2.2	Mobilização para a permanência/continuidade de estudos.....	142
5.2.3	Elementos que se destacam positiva ou negativamente nos processos de ensino.....	151
5.2.4	O retorno à EJA.....	156
6	CONSIDERAÇÕES.....	163
	REFERÊNCIAS.....	169
	ANEXO A – Resultado preliminares do módulo situação do aluno – 2ª etapa do censo escola 2016: rendimento e movimento escolar das matrículas iniciais e presenciais.	191
	ANEXO B – Parecer consubstanciais do CEP	195
	APÊNDICE A – Questões abordadas na entrevista com a coordenadora.....	199
	APÊNDICE B – Questionário sobre o perfil dos sujeitos da EJA.....	201
	APÊNDICE C – Quadro de questões abordadas no grupo de discussão	203

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento a minha trajetória de vida com o intuito de elucidar o início das pesquisas voltadas para a EJA e, na sequência, o mapeamento realizado para identificar o que vem sendo produzido com relação ao objeto pesquisado.

1.1 AS TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA PESQUISADORA

Esta pesquisa intitulada “**O cabo de uma enxada ou cabo de uma foice**: vivências de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC” comprova a fala de um dos sujeitos da pesquisa ao afirmar que sua educação na infância era na roça. Constata-se que a escolarização não fez parte da sua vida nessa época, mas a enxada e a foice, sim. A escolha do título da dissertação deve-se pelas inúmeras exclusões que o sujeito da EJA passa em suas trajetórias de vida.

Para iniciar esta pesquisa, farei um breve relato de minha trajetória de vida e como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) levou-me a investigar a evasão escolar.

Quando eu tinha oito anos, meu pai ingressou na EJA, essa formação para ele foi essencial, pois vi a sua mudança de vida e de percepção, bem como a elevação de sua autoestima a partir dos estudos. Antes se recusava a me ensinar, pois acreditava que era incapaz de fazê-lo, uma vez que ele havia cursado apenas até o 4º ano do Ensino Fundamental. Acredito que o pouco de dificuldade que tive na escola decorreu também da falta de ajuda, em certos momentos, vindo da família. No entanto, depois que ele iniciou e concluiu sua formação, a vida melhorou, pois se relacionava com as pessoas de forma diferente, já sabia interpretar o que lia e com isso me ajudava nas tarefas escolares.

Os anos passaram e o meu interesse em ser professora foi aumentando, existia felicidade quando brincava de “ser professora” e ensinava minhas primas e amigas no “faz de conta de sala de aula”. Embora, não houvesse ainda definido em qual área ingressaria, mas sempre pensava em ser professora.

Na fase da adolescência, muitas incertezas tomaram meus pensamentos e ser professora já não era a minha primeira opção. Quando eu estava na 5ª fase do curso de Saneamento no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), resolvi desistir e não sabia onde continuaria os estudos. Após alguns meses, entrei em uma outra escola para concluir o ensino médio. Nessa época, também conheci meu

marido e ele cursava a EJA em um polo particular. Observo que muito do meu percurso se relaciona com a EJA e com a evasão, pois tive isso presente na minha vida.

Após os anos de estudos na educação básica, prestei meu primeiro vestibular para a área da Contabilidade e Fonoaudiologia, não conseguindo passar em nenhum dos dois cursos. No ano seguinte, prestei vestibular e passei para o curso de Pedagogia na Universidade Municipal de São José. A partir daí, entendi que era isso que eu queria para a minha carreira profissional e para minha realização pessoal. Minhas leituras fizeram-me perceber que eu deveria seguir firme na investigação sobre a EJA e contribuir com meus conhecimentos nessa área. No curso de Pedagogia, conheci a professora Wanderléa Damásio, ela me fez refletir acerca da EJA, era entusiasmada com seus sujeitos, trazia-nos a importância desta modalidade de estudo. Na quinta fase, fiz uma observação em uma sala de alfabetização da EJA e pude perceber a força de vontade que os sujeitos apresentavam para estar lá, uma vez que passava o dia todo trabalhando e, ainda, muitos tinham filhos pequenos que os aguardavam. No entanto, estavam lá, às vezes com fome, mas persistiam.

Foi neste íterim que escolhi que o tema desta pesquisa seria voltado a esses sujeitos. Por meio de observações feitas nos estágios, notei a quantidade de alunos que ingressavam e que desistiam. Queria compreender o motivo dessas desistências em massa e por que não permaneciam nessas instituições. Para isso, no meu trabalho de conclusão de curso, realizei uma pesquisa, a fim de compreender um pouco a respeito do processo da infrequência e das especificidades desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos em duas instituições de São José.

A partir de então, percebi que isso não era o suficiente, uma vez que não revelava a totalidade das minhas angústias e de meus questionamentos. No entanto, prossegui com os estudos, ingressando no mestrado aprofundei-me mais nos meus questionamentos que ainda persistem na minha trajetória para compreender o fenômeno da evasão e tentar contribuir para a vida desses sujeitos.

Deparei-me com jovens e adultos que não tiveram o direito de estudar na infância e/ou adolescência, causando-me frustrações, uma vez que são sujeitos de direitos assim como todos nós. Ficam os seguintes questionamentos: Por que esses sujeitos se evadem ou são evadidos das instituições? O que pode provocar/agravar essa situação? Família, trabalho ou a formação do professor para atendê-los?

Para buscar respostas a essas questões, inicialmente trouxe as minhas vivências e experiências com a EJA. Nesse sentido, evidencio empiricamente a seguinte problemática desta investigação: Quais fatores contribuem para a evasão em turmas de EJA em uma instituição do município de São José?

Com essa trajetória, objetivou-se identificar os fatores que caracterizam o fenômeno da evasão na EJA e os elementos que contribuem para esse fenômeno em uma instituição de São José, cuja análise se deu na Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores na qual essa modalidade de ensino é ofertada desde a alfabetização até o Ensino fundamental II (EF), bem como no Ensino Médio (EM) por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos- (CEJA - Rede Estadual de Educação).

A seguir, com o intuito de se aproximar do objeto de estudo, realizei um mapeamento das produções sobre a Evasão na modalidade da EJA em alguns bancos de dados que serão mencionados a seguir, a fim de identificar os aportes teóricos utilizados e as contribuições para a sociedade. Esse encaminhamento metodológico se caracteriza como pesquisa do tipo Estado de Conhecimento¹ (ROMANOWSKI; ENS, 2006), com as produções localizadas que dizem respeito à evasão na EJA.

1.2 APROXIMAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA COM O BALANÇO DAS PRODUÇÕES

Como mencionado anteriormente, muitos questionamentos surgiram e me instigaram a curiosidade pela EJA, mas para saber o que está sendo produzido em pesquisas sobre a tal temática, foi necessário realizar o mapeamento.

Existem dois tipos de mapeamentos, um que é denominado “Estado da Arte” que significa não apenas estudar um *lócus* das pesquisas, mas todos os trabalhos publicados em diferentes fontes: dissertações e teses, periódicos, livros e anais de congressos da área (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

¹ O estado da Arte abrange todos os setores de publicações existentes no campo em que ocorre determinada pesquisa, já o estado do conhecimento é apenas um recorte, ou seja, um setor analisado. Esta questão será abordada no próximo item sobre a metodologia desta pesquisa.

Devido à dimensão apresentada de um “Estado da Arte”, é notória a importância para qualquer área, pois com os dados é possível fazer uma sistematização e compreender o que vem sendo produzido na área da pesquisa. A partir disso, tem-se ciência de quais temas serão mais abordados, os aportes teóricos, a metodologia aplicada, as contribuições e as tendências das pesquisas (ROMANOWSKI ; ENS, 2006).

Além disso, há o mapeamento denominado “Estado do conhecimento”, esse se refere a um setor das publicações acerca do tema estudado (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Desse modo, utilizou-se o Estado do conhecimento, por ter uma dimensão mais condizente com o tempo e a forma como realizou o mapeamento.

Para realizar esse tipo de pesquisa, é necessário seguir alguns procedimentos para que se consiga, metodologicamente, atingir uma sistematização, para então interpretar o que vem sendo produzido. Inicialmente para que as buscas sejam limitadas ao objeto da pesquisa é necessário definir os descritores e colocá-los em bancos de dados a fim de que os trabalhos sejam localizados (ROMANOWSKI ; ENS, 2006).

Este mapeamento foi realizado entre o primeiro e o segundo semestre de 2017. Para encontrar as produções, os descritores empregados foram os seguintes: “evasão”, “adultos”, “escola”, “EJA”. Além disso, utilizaram-se esses termos de busca no Google Acadêmico, na Biblioteca eletrônica científica on-line (SCIELO) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) nas seguintes combinações: “Evasão+adultos+escola”, “EJA + evasão + adultos”, “EJA+ evasão”, nos portais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Realizou-se a pesquisa no grupo de trabalho- GT, 18, intitulado por “**Educação de Pessoas Jovens e Adultos**”, também GT 6, nomeado de “Educação Popular”, e GT-3 “Movimentos Sociais e Educação” - nesse grupo, apenas uma produção foi encontrada, pois a pesquisa foi indicada como leitura pela orientadora. Encontraram-se produções apenas nos GT-18 e GT- 3, as pesquisas foram selecionadas mediante leitura prévia dos resumos e, se necessário recorria ao texto, nos Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFA e EJA). Localizaram-se os trabalhos científicos, também por meio da leitura dos resumos. As pesquisas que foram localizadas de Universidades apareceram no Google Acadêmico por meio dos descritores utilizados e mencionados anteriormente.

Além disso, algumas leituras foram indicadas pela orientadora e, então, no acervo do Grupo de estudos e pesquisas em Educação de

Jovens e Adultos-EPEJA e não se encontram em meios eletrônicos. Em vista disso, criou-se um quadro específico para essas produções e para as demais indicadas em meios eletrônicos. Também foram identificadas produções na 60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da ciência (SBPC), V Colóquio Internacional Paulo Freire e na Revista de Educação de Jovens e Adultos (REVEJA).

Para elucidar o panorama atual em pesquisas que abordem a evasão na EJA, apresenta-se, a seguir, um levantamento realizado em bancos de dados que compreenderam: a ANPED, produções científicas na ANPED Nacional e Sul. Na primeira, analisou-se do 23º encontro até o 37º os quais compreendem entre os anos de 2000 a 2015, nos grupos de trabalho, o 18, Educação de Pessoas Jovens e Adultos, o Grupo de trabalho seis de Educação Popular e o Grupo de trabalho três Movimentos Sociais e Educação. Na ANPED Sul, foram mapeados de I a IX edição, que se estabeleceram nos anos de 1998 a 2012 por busca pelo site.

Foram encontradas produções também no site da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como se detectaram estudos nas edições de 2014 a 2016 dos “Encontros Internacionais da Educação de Jovens e Adultos” (ALFA e EJA), no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE. Foram também mapeados trabalhos no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SCIELO) e no repositório da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e algumas pesquisas localizadas na revista REVEJA, o Colóquio Internacional Paulo Freire, assim como algumas produções que não estão em meios eletrônicos.

As buscas foram feitas independente do ano em que foram realizadas, no entanto estabeleceram-se critérios para a localização dos trabalhos nesses bancos de dados, como aqueles que compreendessem o objeto de análise, tais como os que estivessem em revistas avaliadas por pares, ou bancos de teses, dissertações e em congressos, assim como indicações de leitura da orientadora cujo foco era a evasão na Educação de Jovens e Adultos.

No mapeamento inicial, localizaram-se 55 produções, em que se leram todos os resumos e, se necessário, a leitura do texto na íntegra, pois em algumas pesquisas, o objetivo, a metodologia e os resultados alcançados não ficavam explicitados nos resumos. Excluí os trabalhos que não focassem o objeto em análise. Após tais procedimentos de

acordo com o problema e o objetivo da pesquisa, levantaram-se apenas 25 trabalhos efetivamente selecionados para compor este mapeamento.

É fundamental entender como se procede o objeto da pesquisa, quais autores utilizados e a metodologia para assim compreender o percurso a ser seguido. Após o levantamento dos descritores e do banco de dados, as produções foram sistematizadas para um melhor entendimento das tendências que emergem das produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Desse modo, apresenta-se o Quadro 1, em que se situa a quantidade de pesquisas localizadas, sua temporalidade, assim como o tipo de produção: artigo, trabalho em evento, tese ou dissertação.

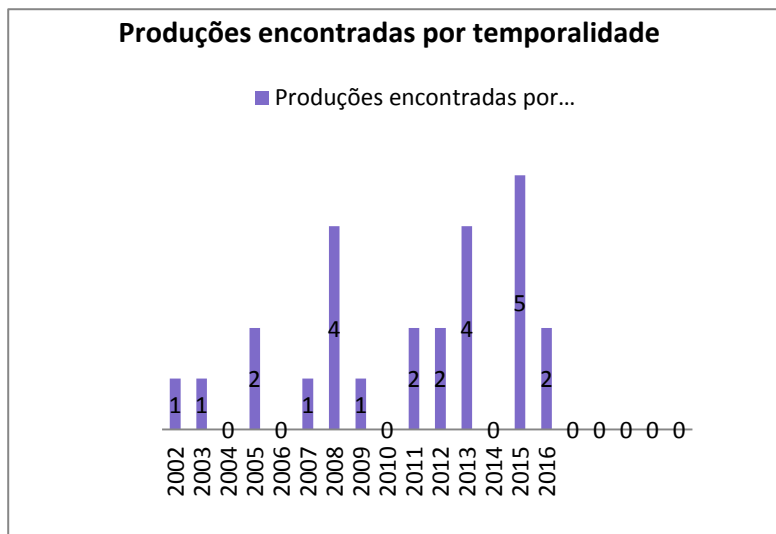
Quadro 1 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas.

Ano	Artigos	Trabalho em eventos	Tese	Dissertação	Total
2002	-	1	-	-	1
2003	1	-	-	-	1
2004	-	-	-	-	-
2005	1	1	-	-	2
2006	-	-	-	-	-
2007	1	-	-	-	1
2008	3	1	-	-	4
2009	-	1	-	-	1
2010	-	-	-	-	-
2011	-	1	-	1	2
2012	-	-	-	2	2
2013	1	-	-	3	4
2014	-	-	-	-	-
2015	1	3	-	1	5
2016	-	-	-	2	2
Total	8	8	-	9	25

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

A seguir, apresentam-se as produções encontradas por temporalidade.

Gráfico 1 - Quantidade de produções encontradas por temporalidade.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

O quadro 1 evidencia que as pesquisas começaram a ser publicadas a partir do ano de 2002, isso significa que pouco se produziu antes desse ano sobre a evasão no campo da EJA, pois não houve o recorte de temporalidade para o levantamento das pesquisas, mas identificando a sua publicação. No entanto, nos anos de 2004, 2006, 2010 e 2014, nenhuma produção foi identificada sobre a evasão na EJA, nesse intervalo demonstra-se que houve uma ruptura nas produções e, mesmo diante dessas interrupções as produções apresentaram uma crescente de 2002 a 2016.

Na sequência, apresentam-se dois quadros com a distribuição das produções sobre a evasão e os bancos de dados ou eventos que foram utilizados nesse mapeamento. O primeiro compreende de 2002 a 2009 e o segundo de 2010 a 2016:

Quadro 2 - Bancos de dados de 2002 a 2009.

BANCO DE DADOS	Tipo de produção	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
SCIELO	Artigo	-	1	-	-	-	-	-	1	2
REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos	Artigo	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Acervo do EPEJA	Artigo	-	-	-	1	-	1	2	-	4
V Colóquio Paulo Freire	Trabalhos em eventos	-	-	-	1	-	-	-	-	1
ANPED	Trabalhos em eventos	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Sociedade brasileira para o progresso da ciência-SBPC	Trabalhos em eventos	-	-	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL	-	1	1	-	2	-	1	4	1	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

No quadro 2, apresentei os trabalhos encontrados nos bancos de dados e no acervo do EPEJA no período de 2002 a 2009. Em 2004 e 2006, não foram encontradas produções; já em 2008 foi o ano em que elas mais se realizaram. Entre essas pesquisas, as que estão no acervo do EPEJA representaram quatro artigos, já os demais representaram uma produção por banco de dados, totalizando 10 pesquisas nesse período de tempo.

No quadro 3, identifica-se a continuação dos bancos de dados em que foram localizadas as pesquisas.

Quadro 3 - Bancos de dados de 2010 a 2016.

BANCO DE DADOS	Tipo de produção	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Periódicos da CAPES	Artigo	-	-	-	-	-	1	-	1
SCIELO	Artigo	-	-	-	1	-	-	-	1
Repositório da UNINOVE	Dissertação	-	-	-	-	-	-	1	1
UFPEL	Dissertação	-	-	-	1	-	-	-	1
Repositório de Institucional da UFPE	Dissertação	-	-	-	-	-	1	-	1
IBICT	Dissertação	-	1	2	2	-	-	1	6
ANPED	Trabalhos em eventos	-	1	-	-	-	2	-	3
ALFA e EJA	Trabalhos em eventos	-	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL		-	2	2	4	0	5	2	15

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Observou-se que a maior quantidade de trabalhos foi encontrada no IBICT, com seis dissertações localizadas. O banco de dados da ANPED apresentou apenas três trabalhos em todos os anos de edição disponíveis no site da ANPED Nacional e, também da ANPED Sul, considerando que essas reuniões já ocorrem há três décadas e destaca-se que foram poucos os trabalhos localizados. Nos periódicos da CAPES, na UFPEL, no Repositório da UNINOVE e UFPE e nos anais do evento ALFAEEJA foram apenas uma produção em cada *lôcus*.

Nos quadros a seguir, apresento o mapeamento realizado dos trabalhos localizados e, em cada quadro identifico: autor, título, link, ano, o tipo de produção e o banco de dados. Nos artigos, quando se tratar de dissertações, apresenta-se a instituição e o orientador.

Quadro 4 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na ANPED.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
SALCIDES, Arlete Maria Feijó. Evasão como forma de exclusão: silêncio como forma de Resistência. http://25reuniao.anped.org.br/t_p25.htm	2002	Trabalho em eventos	ANPED
CARMO, Gerson Tavares do. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e às suas justificativas. http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1088%20res.pdf	2011	Trabalhos em evento	ANPED
PEREIRA, Juliana Gomes. Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4283.pdf	2015	Trabalhos em evento	ANPED

FERNANDES, Andrea da Paixão. Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da educação de jovens e adultos. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4622.pdf	2015	Trabalhos em evento	ANPED
---	------	---------------------	-------

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Com o intuito de contribuir com esta dissertação para determinar melhor o objeto, abordei na sequência a identificação das produções por banco de dados: a temática, o objetivo, a metodologia, os autores e os principais resultados alcançados dos trabalhos localizados no mapeamento.

A pesquisa de Salcides (2002) objetiva “analisar discursos produzidos para explicar e justificar a evasão de jovens e adultos das classes de alfabetização vinculadas ao Programa de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)” (SALCIDES, 2002, p.1), com alguns aportes teóricos de Eliane Dayse Pontes e Maria de Lurdes Brandão para situar a educação no contexto dos assentamentos rurais e Moll (1999) que se refere a questão do currículo. Tem por metodologia o uso de questionário e entrevista com os membros dos assentamentos, como ex-alunos, alunos e coordenadores. Como pesquisadora, observei que dos documentos analisados, o sujeito evadido não teve vez e, para que pudessem romper com o silêncio imposto para relatar o motivo de sua evasão.

Fernandes (2015) visa reconhecer as lembranças que os sujeitos têm da escola na infância e o que esperam da escola de “agora” (na EJA), os motivos de saída e do retorno a ela. A metodologia foi realizada conforme a Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011), Franco (2008) e Bauer (2008) e com a aplicação de 138 questionários para os sujeitos de dez escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Para isso, os sujeitos selecionados foram os que estudaram quando crianças e saíram da escola e retornaram na modalidade EJA. A partir dessa análise, destacou-se, como motivo da evasão dos sujeitos, a sobrevivência, mas também se observou o retorno pelo mesmo motivo que segundo os sujeitos é para “ter um futuro melhor”; “ser alguém na vida”; “fazer uma universidade” e “de se formar”.

O artigo de Pereira (2015) analisou a enturmação dos jovens que têm conflitos com a lei nas escolas do município do Rio de Janeiro, bem como se investigou se os adolescentes cumprem Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade no município do Rio de Janeiro e se realizam o seu direito à Educação. Dayrell (2007) analisa a juventude e a ajuda na compreensão do fato de a escola se tornar desinteressante, deixando-a distante de atender seus anseios. Rodrigues (2012) também trata do assunto da juvenilização, sendo realizada a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com diretoras de escolas e com análise documental, conforme informações de 109 jovens que praticaram atos infracionais acompanhados por profissionais de um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Os resultados da pesquisa indicaram que grande parte dos adolescentes pesquisados não frequentam a escola, muitas vezes evadem por serem inseridos com apenas 15 anos de idade em turmas de adultos e, então, se sentiam deslocados. Os que estão nas escolas frequentavam projetos de correção de fluxo ou turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Além disso, verificou-se que para enturmá-los não corresponde apenas a defasagem idade/ano, há outros critérios como o próprio comportamento que determina a inserção no ambiente escolar.

Carmo (2011) em seu artigo investiga os motivos da evasão escolar de alunos de 15 a 17 mediante uma pesquisa orientada pela perspectiva da teoria do reconhecimento social, que se contrapõem à defendida pelo economicista Marcelo Neri (2009), que investigou os motivos da evasão de sujeitos de 15 a 17. Os autores que embasaram tais estudos foram Martinez (2006); Andrade (2007); Paiva (2005) e Mileto (2009), os quais tratam da necessidade de reconhecimento dos jovens. A pesquisa ocorreu no município de Campos dos Goytacazes em escolas que ofereciam a EJA, tanto zonas urbanas como rurais, realizou-se um questionário com alunos de 15 a 17 anos, apontando que a evasão 32,6% ocorreu por necessidade de trabalho e renda; 26,2%, por dificuldade de acesso para frequentar a escola; 38,3%, por falta de interesse e 2,9% por não querer mais estudar. Além disso, a pesquisa aponta que o maior motivo da evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos foi a falta de reconhecimento social², o que contrapõe à de Neri

² Reconhecimento social é um conceito que Carmo (2010) traz em sua pesquisa de Doutorado, sendo o reconhecimento do sujeito, do olhar para suas especificidades, ou seja, de identificá-los como sujeito de direitos. Salienta-se

(2009), que abordou que o maior motivo da evasão seria a falta de interesse.

No Quadro 5, apresentam-se as dissertações localizadas no IBICT.

Quadro 5 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA no IBICT.

Título/Autor/ Instituição/ orientador e link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/ Dissertação /artigo)	Banco de dados
ROCHA, Wellington Moreira da. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará - campus de Fortaleza. <u>Orientador:</u> Jose Ribamar Furtado de Souza <u>Instituição:</u> Universidade Federal do Ceará. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC_bde13c575ef003e50ce530b538e351a4	2011	Dissertação	IBICT
NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. Educação de jovens e adultos na cidade do Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso. <u>Instituição:</u> Universidade Federal do Rio Grande do Norte <u>Orientador:</u> <u>Marta Maria Castanho Almeida</u> Pernambuco http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_44cd564c7ad69e1aeda58bc95b3ecbab	2012	Dissertação	IBICT
SANTOS, Vilson Pereira dos. Educação de jovens e	2012	Dissertação	IBICT

que seria interessante uma pesquisa que se aprofunda ainda mais nessa temática, pois é um conceito complexo de ser compreendido e demanda mais estudos.

adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas. <u>Orientador:</u> Romilson Martins Siqueira <u>Instituição:</u> Pontifícia Universidade Católica de Goiás. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PGOI_faa432d43a4cc4f9660332cabd56558a			
LIMA, Mary Jane Araújo de. Educação de jovens e adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas (2008 2011). <u>Orientador:</u> Maria Almerinda de Souza Matos <u>Instituição:</u> Universidade Federal do Amazonas http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_9ce1ab81d243a141ef54a19bd3d1b447	2013	Dissertação	IBICT
FARIA, Roselita Soares de. Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. <u>Orientador:</u> Thelma Lúcia Pinto Polon <u>Instituição:</u> Universidade Federal de Juiz de Fora http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_10c00a5f0cd0a98648a97422852e00a	2013	Dissertação	IBICT
SALES, Elenilce da Costa. Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas. <u>Orientador:</u> Marcelo	2016	Dissertação	IBICT

Câmara dos Santos Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_abe8f6c73fac1f776c35860d5d599ce4			
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

No IBICT, constatam-se seis dissertações. A seguir, segue-se o resumo.

Sales (2016) analisou os “fatores que contribuem para a evasão na EJA” a partir da percepção dos alunos evadidos no ano de 2014 em três escolas da Coordenadoria Distrital de Educação-03 no Amazonas (SALES, 2016, p. 20). Para subsidiar as análises, foram utilizados como referenciais teóricos: Rodrigues (2011), Faria (2013), Fonseca (2012) e Mesquita (2009), que abordam a EJA quanto aos aspectos político, pedagógico e social, nos ambientes intra e extraescolares. A pesquisa teve abordagem qualitativa, exploratória em que se realizou “trabalho de campo, análise e interpretação dos dados coletados, mediante um instrumento de coleta e um questionário direcionado aos alunos evadidos no ano de 2014” (SALES, 2016, p. 7). Como resultado, constatou que no ambiente intraescolar encontraram-se professores despreparados, sem ações de aprendizagens diferenciadas, conflitos entre professores e alunos, carga horária inadequada. Além desses motivos, os sujeitos da pesquisa vivem em situação de vulnerabilidade em relação à moradia, à renda, à inserção precoce no mundo de trabalho, ao desemprego, à necessidade de manutenção própria e da família e à falta de segurança.

Para Nogueira (2012), pesquisou o sucesso e insucesso na EJA, através de dados fornecidos das escolas de Natal/RN, referente à evasão, à aprovação e à evasão a reprovação e à evasão. Para a construção da pesquisa, fez inicialmente um levantamento dos índices de aprovação, reprovação e evasão na Secretaria Estadual e Municipal no ano de 2009. Conforme os dados coletados, escolheram-se duas escolas uma com maior e outra com menor índice de insucesso. Realizou-se a entrevista com alunos, professores, gestores e funcionários e análise dos documentos que orientam a modalidade da EJA no município de Natal. Os principais autores empregados na pesquisa foram Di Pierro (2005) e Haddad e Di Pierro (2000) que tratam do contexto histórico e político da EJA e Freire (2000) para fundamentar as questões relativas à Educação Popular. Quanto aos resultados acerca dos fatores externos,

constatarem-se a busca de emprego; a mudança de endereço e emprego; a gravidez na adolescência, as drogas, a comunidade violenta, a distância da escola e a dificuldade de conciliar o trabalho com a escola, sendo as causas mais frequentes da evasão. Quanto ao fator interno, a estrutura não afetou o aumento da evasão, visto que das duas escolas pesquisadas a que obteve maior índice de insucesso foi a que possuía melhor estrutura física.

De acordo com Santos (2012), investigou-se a trajetória escolar de alguns sujeitos e ainda se identificaram as dimensões que ocasionaram a evasão da escola. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada com gravador e análise documental. Os principais autores empregados foram: Arroyo (2005a) que trata das concepções de sujeitos da EJA; Paiva (1987) no debate sobre a Educação Popular e Gadotti (1998) sobre a Educação de Adultos. Marx (1971) e Gramsci (1975) auxiliaram no debate sobre Educação e Trabalho. Concluiu-se que problemas de saúde, problemas familiares, moradias distantes, conflitos geracionais na escola e o trabalho dos ex-alunos, foram as causas da evasão, embora o trabalho seja o maior motivo pelo retorno à escola.

Na sua dissertação, Faria (2013) focou como a gestão escolar pode contribuir para a identificação dos fatores que levam à evasão, bem como tal ação atua para a diminuição nos índices de permanência e na conclusão dos estudantes nessa modalidade. Foi realizado um estudo de caso em que se utilizou como instrumentos: “a entrevista, a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a observação participante” (FARIA, 2013, p. 7). Os principais autores empregados foram Brandão (2001) que fundamenta a Educação Popular; Carmo (2011), a evasão; Pierro, Joia e Ribeiro (2001) tratam do contexto histórico e político da EJA. Como resultados, apontaram-se as fragmentações durante a vida escolar, devido a isso há necessidade de mais pesquisas nessa área. Além disso, a escola deve garantir que todos tenham acesso e que possam permanecer para sua formação. Para isso, o papel de gestão é importante, mas o que se observa na pesquisa é que, quem está na gestão desenvolve inúmeras tarefas e de certo modo leva à perda da “dimensão dos resultados de seu trabalho” (FARIA, 2013, p. 109). Quando passam pelo problema da evasão não conseguem ter uma ação que consiga criar estratégias para resolver esse problema.

A pesquisa de dissertação de Lima (2013) tinha como “objetivo conhecer os processos de evasão e repetência na Educação de Jovens e Adultos em duas escolas da rede estadual de ensino no município de

Manaus no estado do Amazonas” (LIMA, 2013, p. 20), e como se dá a inclusão destes alunos matriculados no período de 2008 a 2011. Além disso, houve uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. Os principais autores empregados foram Cavalcanti (2009) que aborda a evasão e Brandão (2006) que fundamenta a Educação Popular. Concluiu-se que a EJA passa por dificuldades estruturais que refletem no processo de ensino e aprendizagem, apesar do direito à educação que esses sujeitos possuem.

A dissertação apresentada por Rocha (2011), intitulada como “Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará - campus de Fortaleza” “objetivou identificar os fatores que influenciaram, mais fortemente, os alunos evadidos dos cursos de nível médio integrados à formação profissional na modalidade EJA” (ROCHA, 2011, p. 6). A pesquisa ocorreu entre 2009 a 2011 e realizou-se da seguinte forma: “pesquisa bibliográfica, documental e de campo, subsidiadas pelas técnicas de grupo focal, de observação participante e de entrevistas semiestruturadas, junto aos segmentos investigados” (ROCHA, 2011, p. 6). Os principais autores que fundamentam o estudo foram: Freire (2000) no que se refere às questões relativas à “Educação popular”, Bourdieu (1992) e Frigotto (2005) quanto à relação da “Educação e Trabalho”; Haddad (2000), quanto aos “Processos Pedagógicos na EJA; McLaren (1992), no “Contexto histórico e político da Educação”; Marconatto (2009), sobre a temática da “Evasão”. Como principais resultados, constataram-se os seguintes fatores internos à instituição tais como a falta de preparo e de permanência dos professores da EJA e a falta de infraestrutura material influenciam muito a evasão dos sujeitos da EJA.

No SCIELO, localizaram-se apenas três artigos e a seguir apresentam-se os dados e as considerações acerca da evasão escolar.

Quadro 6 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na SCIELO.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de	2003	Artigo	SCIELO

EJA. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300009&script=sci_abstract&tlng=es			
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As relações de acolhimento e reciprocidade na apropriação do conhecimento na educação de jovens e adultos.	2009	Trabalho em evento	SCIELO
PEDRALLI Rosângela; RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lang=pt	2013	Artigo	SCIELO

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Santos (2003) investiga a vivência da exclusão precoce da escola, da experiência de escolarização tardia e dos impactos advindos dessas experiências vivenciadas por adultos das camadas populares com base nas narrativas construídas pelos próprios sujeitos. Houve por procedimento metodológico a entrevista com quatro alunos egressos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2º Segmento, PROEF II. Alguns autores foram utilizados para fundamentar a pesquisa, dentre eles destacam-se: Dayrell (1989) que trata da juventude e da exclusão e Zago (2000) sobre fracasso escolar. Como resultado, os sujeitos pesquisados retornaram para a EJA para aprender a ler, a

interpretar o mundo, mas ainda se autoculpabilizam pela interrupção dos estudos eximindo a escola e até mesmo o poder público dessa responsabilidade.

A pesquisa de Laffin (2009) apresenta a questão do acolhimento no processo escolar de jovens e adultos, incluindo elementos que contribuem para a permanência na escola. A coleta de dados ocorreu por intermédio do grupo focal junto a 23 docentes. Para fundamentar a pesquisa, foram importantes alguns autores: Ribeiro (2000) que versa sobre a relação do cuidado e Charlot (2000) sobre uma visão positiva do sujeito. Laffin (2006) aborda a relação com o saber e as questões referentes ao acolhimento como uma ação intencional no trabalho docente para o ato do conhecimento. Conclui de que a desvalorização que os alunos da EJA apresentam de si mesmos é constituída socialmente, entre os sujeitos e as relações sociais. Já os professores tratam esta desvalorização com modos próprios para tentar melhorar a situação, por meio do acolhimento e da reciprocidade que tentam estabelecer com os estudantes os quais percebem a acolhida dos professores, mas em contrapartida denunciam o silenciamento com relação aos sujeitos que saem constantemente e depois não permanecem.

No artigo de Pedralli e Rizzatti, “compreende-se em que medida a constituição identitária pode implicar o movimento de permanência/evasão no/do espaço escolar” (PEDRALLI; RIZZATI, 2013, p. 1). Para isso, realizou-se um Estudo de caso de tipo etnográfico feito mediante entrevistas sobre as vivências de três mulheres, tanto na escola, como no ambiente familiar. Os autores que subsidiaram este estudo foram Kleiman (2013) que trata da alfabetização e do letramento; Bakhtin (2011) refere-se sobre a filosofia da linguagem e Freire (1989) alude no âmbito da Educação Popular. As autoras concluíram que os processos de exclusão escolar podem ser decorrentes da falta do domínio dos usos da escrita que lhes são solicitados pela escola e também devido ao fato de os sujeitos não se sentirem pertencentes naquele espaço escolar que estão frequentando.

Nos periódicos do portal da CAPES, localizou-se um artigo. A seguir, apresenta-se uma síntese dessa produção.

Quadro 7 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas quanto à evasão na EJA nos periódicos da CAPES.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
D. S. A. FARIA e D. H. MOURA. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA. http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/3195/1133	2015	Artigo	Periódicos da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

No artigo de Faria e Moura (2015), investigam-se “as causas da desistência e os motivos da permanência” (FARIA; MOURA, 2015, p. 2) de estudantes do PROEJA no âmbito da trajetória de seus estudos. Utilizou como metodologia a “pesquisa bibliográfica, a análise documental, a entrevista semiestruturada” (FARIA; MOURA, 2015, p. 1), o grupo focal e além de se analisarem as falas dos sujeitos. Alguns autores utilizados foram Arroyo (2005) e Freire (1987b) que se referem a Educação de Jovens e Adultos; Charlot (2002) que trata do fracasso escolar e Haddad (2000) que traz o contexto histórico e político da EJA. Concluiu-se a pesquisa de que as condições “institucionais, socioeconômicas e pessoais” (FARIA; MOURA, 2015, p. 1) contribuem para a evasão dos sujeitos.

Nos anais do ALFAEEJA³, encontrou-se apenas uma obra e a seguir apresento um breve resumo.

³ ALFAEEJA. Disponível em: <<https://www.alfaeaja.com/alfaeaja-2017-v1-n1-2017>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Quadro 8 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA no ALFA e EJA.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sullivan Ferreira de. Educação e evasão: uma vivência na educação de jovens, adultos e idosos. https://docs.wixstatic.com/ugd/795c76_a3db7ee16d8b499bb70bdc998ae522f4.pdf	2015	Trabalhos em evento	ALFAeEJA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

No trabalho científico apresentado por Oliveira e Souza (2015), traz-se o aporte teórico dos seguintes autores Haddad (2000); Paulo Freire (2002, 1977, 1978, 1983); Di Pierro e Ribeiro (2001) e Oliveira (2011) que tratam respectivamente da aprendizagem na EJA, alfabetização, Educação popular e concepções de sujeitos na EJA. Utilizaram como método de análise a observação participante a partir da relação educador-educando por meio de diálogos e entrevistas com os sujeitos alfabetizados da EJA. Contudo, vários obstáculos foram encontrados, tanto para educandos como para educadores, como: problemas visuais e motores, machismo enfrentado pelas educandas, conciliar emprego e estudo e, principalmente, a metodologia tradicional que está presente na alfabetização desses sujeitos.

Na UFPEL, encontrou-se uma dissertação publicada em 2013. A seguir, apresenta-se o seguinte estudo.

Quadro 9 - Mapeamento realizado pela pesquisadora, identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na UFPEL.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
GARCIA, Rogéria Aparecida. NÃO ESTÃO NA ESCOLA? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1636	2013	Dissertação	UFPEL

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Garcia (2013) explora os “motivos que levam Jovens e Adultos da EJA a abandonarem a escola, tendo como campo de investigação, uma escola do município de Pelotas” (GARCIA, 2013, p. 157). Os principais autores foram Arroyo (2005b) e Freire (2001) que tratam de questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos; Brandão (1983) que aborda a evasão e Di Pierro (2005) que aborda o contexto histórico e político da EJA. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso realizado na periferia do município de Pelotas e, para a coleta de dados, realizaram-se observações e entrevistas no ano de 2012 com a diretora, a coordenadora pedagógica e duas professoras de turmas dos anos iniciais da EJA. Ademais, 24 alunos abandonaram os estudos de 2009 a 2011, sendo entrevistados em suas residências. A pesquisadora concluiu que os fatores macrossociais influenciam muito a vida dos sujeitos da EJA e se sobressaem aos fatores microssociais.

No repositório da UFPE, encontra-se uma dissertação. A seguir apresentam-se os dados relativos à evasão na EJA no repositório institucional da UFPE.

Quadro 10 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA no repositório institucional da UFPE.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
MAINAR, Alcione Alves da. A evasão na educação de jovens e adultos do território campesino: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola? http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17386	2015	Dissertação	Repositório Institucional da UFPE

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

A dissertação de Mainar (2015) “compreende quem são os estudantes evadidos da EJA e o que os leva a saírem das escolas do Território Campesino do Município de Caruaru” (MAINAR, 2015, p. 11). Para coleta de dados, realizou-se um “levantamento dos índices de evasão nas escolas, bem como um questionário de identificação e uma entrevista semiestruturada” (MAINAR, 2015, p. 11) com estudantes. Utilizaram-se os aportes teóricos que tratam da Educação do Campo com base em Arroyo (2012) e Freire (1978) que fundamentam a EJA. Depreende-se que a evasão está relacionada com “aspectos socioeconômicos e culturais” (MAINAR, 2015, p. 11) por influência do trabalho patriarcado e “aspectos didático-pedagógico da sala de aula” (MAINAR, 2015, p. 11), devido à ausência da prática pedagógica que aborde os saberes que são produzidos nesse espaço.

Na Biblioteca Digital da UNINOVE, localizou-se apenas uma produção a qual se resume a seguir.

Quadro 11 - Mapeamento produzido pela pesquisadora, identificando as produções relacionadas à evasão na EJA na TEDE/UNINOVE.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/ dissertação/artigo)	Banco de dados
SANCHES, Juliano César Aparecido. As taxas de evasão escolar na educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental I, em duas escolas do município de Osasco/SP, no período de 2009 a 2014. https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1487#p=review-link0	2016	Dissertação	TEDE/UNINOVE

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

A dissertação de Sanches (2016) visa compreender o “fenômeno da evasão escolar na EJA sob a ótica do direito à Educação” (SANCHES, 2016, p. 9). Para tanto, foram realizados a revisão bibliográfica da EJA, o mapeamento de teses e de dissertações, bem como a leitura de documentos da Secretaria Municipal da Educação e das escolas pesquisadas. Alguns dos principais autores empregados foram Arroyo (2005) e Freire (1982) que tratam da Educação de Jovens e Adultos; Pereira, Bastos, Ferreira (2011) que abordam as questões relativas à escolarização. Constatou-se que a “legislação da EJA não garante o direito à educação” (SANCHES, 2016, p. 9) e que a evasão ocorre com frequência e é pouco divulgada e debatida.

Quadro 12 - Mapeamento elaborado pela pesquisadora, identificando as produções relacionadas à evasão na EJA, conforme a indicação da orientadora.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino De jovens e adultos na escola municipal “Espedito Alves” – ANGICOS/RN https://pt.scribd.com/document/56033888/artigo-13	2005	Artigo	Acervo orientadora
PIERRI, Elaine. Evasão: Um desafio na Educação de Jovens e adultos.	2007	Artigo	Acervo orientadora
OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de e Eiterer, Carmem Lúcia. (Orientadora). “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. http://docplayer.com.br/5539195-Evasao-escolar-de-alunos-trabalhadores-na-eja.html	2008	Artigo	Acervo orientadora
COURA, Isamara Grazielle Martins. Desejos e desafios de pessoas da terceira idade no processo de escolarização	2008	Artigo	Acervo orientadora

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Em sua pesquisa, Azevedo (2005) trouxe como apoio os autores Charles Hadji (2001) que versa sobre as concepções de professor mediador e Freire (1987) que fundamenta o debate sobre a expulsão em vez de exclusão, além de Moura (2001) que contribui para discutir as práticas pedagógicas. Para isso, objetivou-se ter uma “visão a respeito da evasão escolar no sistema de ensino da EJA” (AZEVEDO, 2005, p. 1). Desenvolveu-se a pesquisa mediante a aplicação de questionário com

quatro professores da EJA da rede Municipal de Angicos-RN. Obtiveram-se como resultados dados que apontam para a necessidade de o sujeito da EJA ter uma formação integral. Para isso, deve-se ampliar as formações entre educadores e levantar também com os próprios educandos as causas da evasão, para assim criar estratégias que visem à permanência e à garantia de uma educação de qualidade para esses sujeitos.

A pesquisa de Pierri (2007) apresentou dados referentes a uma pesquisa a respeito dos índices de evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os motivos que levam os sujeitos a desistirem destas modalidades de ensino. Nessa pesquisa, realizou-se entrevista com educadores e educandos, bem como se fundamentou em Charlot (2000) sobre o fracasso escolar; Possani (2007) sobre a especificidades dos jovens e adultos da EJA e Laffin (2006) acerca das relações dos sujeitos da EJA. Os resultados apontam para o fato de que a atenção por parte dos professores em relação aos alunos interfere na permanência destes nas instituições. No entanto, a falta de políticas públicas que levem em consideração esses sujeitos, a falta de apreço por essa modalidade de ensino principalmente pelos mais jovens, junto a falta de apoio familiar colaboram para os elevados índices de evasão.

O artigo de Oliveira e Eiterer (2008) pesquisa “a “evasão” de alunos trabalhadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (OLIVEIRA; EITERER, 2008, p. 1). Suscita autores como Campos e Oliveira (2003) que discutem a infrequência e Santos M. A. (2007) sobre a permanência. A pesquisa foi realizada em um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais no “PROEF-2 – Projeto de Ensino Fundamental do 2º Segmento, que compõe o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG” (OLIVEIRA; EITERER, 2008, p. 1) em que foram aplicados questionários e questões problematizadoras por meio da participação em reuniões de turmas junto aos monitores de cada área e em Reflexões Coletivas sobre a Prática Educativa (RCPE's) para os sujeitos da EJA. Infere-se que, muitas vezes, o sistema e a estrutura da EJA não abrange a pluralidade que esses sujeitos têm, pois somente a oferta da modalidade da EJA não garante a permanência dos sujeitos.

No seu artigo, Coura (2008) apresenta um estudo com o intuito de investigar expectativas e motivações que levam as pessoas da terceira idade a retornar às salas de aula. A pesquisa foi realizada mediante a entrevista com sete educandos, três homens e quatro mulheres com idade entre 60 a 81 anos de idade; dois, já frequentavam o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos e os demais participavam do projeto

de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - Segundo Segmento. Esses projetos fazem parte do programa de educação básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Os autores utilizados para fundamentar o estudo foram Martins (1997) que trata da exclusão; Santos (2001) debate sobre o desejo em continuar os estudos e Giovanetti (2009) discute acerca do direito à Educação. Constatou no estudo de que os idosos ao participarem desses projetos enfrentavam diversos desafios, dentre eles, a família que não aceitava a escolarização nessa etapa da vida, menos tempo com a família. No entanto, esses desafios se mostravam mínimos diante dos benefícios que a escolarização trouxe para esses sujeitos, como a melhoria na qualidade de vida.

Quadro 13 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA da 60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência (SBPC).

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
SANTOS, Milena Gomes dos. Naschold, Angela Chuvvas. Buscando caminhos para permanência do aluno na escola. http://www.sbpnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/R1209-1.html	2008	Trabalho em eventos	60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência- SBPC

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

A pesquisa de Santos e Naschold (2008) propiciou “um diagnóstico indicativo dos caminhos possíveis de retorno e de permanência dos alunos na escola” (SANTOS; NASCHOLD, 2008, p. 1). O autor que fundamenta a relação com o saber é Charlot (2000). Realizou-se um levantamento e uma categorização dos percentuais de abandono na escola do Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA, com observações semiestruturadas no ambiente escolar e entrevistas com alunos, professores e equipe pedagógica. Identificou nas entrevistas com os alunos de que o abandono se deu devido à necessidade de trabalharem e a distância da escola. Já os professores afirmaram que o abandono ocorre devido ao uso de bebidas alcoólicas e a coordenação

que falta motivação para os professores. Segundo as observações da pesquisadora, verificou-se de que as metodologias já estão pré-determinadas e privilegiam a memorização dos conteúdos quanto as práticas significativas.

Quadro 14 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas à evasão na EJA da Revista de Educação de Jovens e Adultos (REVEJA).

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
PEREIRA, Andréia da Silva e Miguel, José Carlos. “Mulher não precisava estudar”: relatos de vida e de violência simbólica. https://pt.scribd.com/document/131535557/REVEJ-4-Andreia-JoseCarlos	2008	Artigo	Revista de Educação de Jovens e Adultos-REJEVA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

O artigo de Pereira e Miguel (2008) da REVEJA analisa relatos orais com três educandas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e, então, discute os conceitos de família, gênero e educação. Alguns autores citados para fundamentar o estudo são Stromquist (2001) e Matos (2000) que tratam da relação de gênero. Como resultado, observa-se a violência sofrida pelas mulheres ao longo da vida, muitas vezes privadas da escolarização para se dedicarem ao lar.

Quadro 15 - Mapeamento realizado pela pesquisadora identificando as produções relacionadas a evasão na EJA no V Colóquio Internacional Paulo Freire.

Título/Autor e Link de acesso ao trabalho	Ano	Tipo (eventos/tese/dissertação/artigo)	Banco de dados
MENEZES, Cristiane Souza de. A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. https://eventos.virtual.udes.br/ab81a7cebd71	2005	Trabalho em evento	V colóquio Internacional Paulo Freire

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Para Menezes (2005), a participação das mulheres em turmas da EJA de uma escola estadual em Olinda, Pernambuco. Como metodologia, foi utilizada a entrevista semiestruturada e a análise documental, além de questionários e observação. Os autores que fundamentam os estudos que tratam de gênero são Silvia Yannoulas (1992), Conceição Flores e M^a Arisnete Moraes (2003), M^a Lúcia Rocha-Coutinho (1994), Guacira Louro (2001a; 2001b), Eleta de Carvalho Freire (2002), Keila Fragoso e Fernando Andrade (2003). Os resultados apontam os elementos ligados ao gênero os quais interferem na participação das mulheres na EJA particularmente: o casamento e a maternidade.

Segue o quadro com as principais conclusões das pesquisas levantadas e analisadas, identificando as categorizações realizadas e os resultados de cada uma.

Quadro 16 - Focos de análises e os principais conceitos trabalhados, os autores e as conclusões extraídas no mapeamento.

Foco de análise (categoria)	Principais conceitos trabalhados e autores	Principais conclusões
Direito a Educação	• Educação no contexto dos assentamentos rurais: Eliane Dayse Pontese M^a de Lurdes Brandão (2000). • Curriculo: Jaqueline Moll (1999). • Juvenilização: Delminda Joia Faria Rodrigues(2012). • Exclusão: José de Souza Martins(1997). • Direito à Educação: Maria Amélia Giovanetti (2006)	Conclui-se que nas pesquisas analisadas o direito efetivo à Educação pouco faz parte do cenário da EJA, pois, mesmo esse direito sendo garantido legalmente nem todos podem usufruir. Segundo Coura (2008), ter uma escola pública em que os sujeitos possam concluir os estudos não é garantia de permanência. Haja vista que é por meio de uma escola pública de qualidade que se possibilita a escolarização e, com isso o sujeito sai da condição de excluído que tem em toda a sua trajetória. Martins (1997) busca a definição e a compreensão sobre a exclusão. Coura citando Giovanetti (2006) ao identificar contribuições do estudo apontam que o sujeito para além do direito ao acesso, tenha a inclusão mediante uma Educação de qualidade. Destacam de que o currículo possa deixar de privilegiar a cultura europeia, mas as especificidades locais como a “cultura nativa”, Salcides (2002). Além desses autores, Rodrigues (2012) traz contribuições sobre o termo juvenilização e o ingresso dos jovens na modalidade da EJA.

Conceito de Evasão	• Evasão: Edna Lúcia Ferreira Campos e Dalila Andrade Oliveira (2003); Gerson Tavares do Carmo(2011). • Permanência: Maria Aparecida Monte Tabor dos Santos (2007) • Reconhecimento dos jovens: Eliane Ribeiro Andrade(2007); Jane Paiva(2005); Maria Elena Martins (2006); Luiz Fernando Mileto(2009)	Por intermédio das análises realizadas, constata-se de que o conceito de evasão foi pouco debatido, já os motivos para ela representa grande parte das pesquisas. Entre as contribuições, Campos (2011) trouxe a definição de evasão, assim como algumas reflexões que versam sobre os sujeitos que evadem, então para Oliveira e Eiterer (2008,p.4) <i>apud</i> Campos (2011), a evasão é compreendida como o “abandono por tempo determinado ou não”. Observa-se também a preocupação em compreender o fenômeno da evasão por meio do diálogo com os sujeitos. Segundo Salcides (2002), é preciso registrar a voz aos sujeitos para assim compreender os motivos da evasão. Na pesquisa de Carmo (2011), observou-se o quão importante é o reconhecimento social do sujeito da EJA, que é na verdade o conhecimento do sujeito, suas trajetórias, sua forma de agir, como fator que corrobora para a permanência desses na instituição. Ao estudar as políticas educacionais, voltadas aos alunos trabalhadores na EJA observa-se que poucos avanços ocorreram e que não permitem que o sujeito permaneça com igualdade e competitividade no mundo de trabalho, dificultando ainda mais a permanência e o acesso a uma educação básica de qualidade. (OLIVEIRA; EITERER,2008).
----------------------------------	---	--

Frequência/ Infrequência	• Educação e trabalho: Karl Marx(1971) e Antonio Gramsci(1975) . • Concepção de sujeito da EJA: Miguel Arroyo(2005). • Infrequência: Edna Lúcia Ferreira Campos e Dalila Andrade Oliveira (2003);	Nas pesquisas que tratam dos conceitos de infrequência e frequência, observa-se assim como salienta Oliveira e Eiterer (2008) que os avanços ocorridos nas políticas educacionais ao longo do tempo, ainda não são suficientes para que o sujeito da EJA permaneça na instituição com igualdade e competitividade no mundo do trabalho, dificultando como afirma Oliveira e Eiterer <i>apud</i> Campos (2003) a permanência e o acesso a uma educação básica de qualidade. Define-se infrequência como a “necessidade das constantes ausências dos sujeitos jovens e adultos às aulas em função de motivos de trabalho, problemas de saúde, de família e problemas pessoais que acabam sobrepondo ao projeto de estudo” (LAFFIN, 2009, p.4).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

Conceitos e autores utilizados para pensar a questão da permanência, no sentido de evitar a evasão:

Quadro 17 - Situo os principais conceitos e autores que contribuem para o debate de permanência dos estudos.

Permanência dos sujeitos da EJA: principais conceitos e autores
• Fracasso Escolar: Bernard Charlot(2000) • Relação com o saber: Bernard Charlot(2000) • Exclusão: Lourdes de Fátima Possani(2007) • Relações dos sujeitos da EJA: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin(2006). • Relações de Gênero: Cristina Silva Yannoulas (1992), Conceição Flores e M^a Arisnete Moraes (2003), M^a Lúcia Rocha-Coutinho (1994), Guacira Louro (2001a; 2001b); Eleta

de Carvalho Freire (2002); Keila Fragoso e Fernando Andrade (2003); Maria Izilda S. Matos(2000); Nelly P. Stromquist(2001)

- **Professor mediador:** Charles Hadji (2001).
- **Expulsão:** Paulo Freire (1997).
- **Prática pedagógica:** Tânia Maria de Melo Moura (2001).
- **Acolhimento:** Teixeira (1996).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2017.

A permanência na escola foi muito discutida nas pesquisas encontradas, tendo em vista que algumas trataram especificadamente da inclusão das mulheres ou de jovens e de suas permanências na EJA. Afirmam que a falta de políticas públicas e pedagógicas comprometem a permanência dos jovens e adultos da EJA, uma reorganização é fundamental, pois a EJA não é um depósito de sujeitos que não são mais “aceitos” no ensino regular, mas sim um lugar em que estão jovens e adultos trabalhadores, pais e mães de família e, portanto, é necessário o respeito a eles (PIERRI, 2007).

As mulheres no início dos anos 2000 eram a maioria em turmas da EJA nos anos iniciais e se evadiam menos do que os homens, isso se deu em função do longo processo de exclusão que até então a mulher sofria para se dedicar à vida de cuidados no lar. (MENEZES, 2005). Pereira e Miguel (2008) salientam que nas próprias construções do gênero há a naturalização histórica da mulher, “sexo frágil” ou em representações femininas pautadas em maternidade e casamento e, então, é preocupante quando isso se torna algo comum. Essas “normas” criadas historicamente impedem, muitas vezes, o acesso e a permanência da mulher na escola.

Com relação às mulheres, no início do século XX, havia uma predominância de serem analfabetas, isso decorria do fato de que a escolarização era prioridade apenas para os homens até então. Acreditava-se que bastava a mulher aprender os cuidados de casa e com a família, então de certo modo a mulher foi excluída em determinada época do processo de escolarização. A EJA está sendo um meio pelo qual essas mulheres que interromperam suas trajetórias na Educação Básica possam recomeçar seus estudos.

Entretanto, as práticas de ensino na EJA devem ser inovadoras para atender aos sujeitos e a escola, uma vez que ela ainda não está preparada para lidar com os problemas externos delas. Salienta-se de que todos podem entrar no sistema educacional, mas nem todos podem permanecer (AZEVEDO, 2005).

Além disso, alguns problemas como de gestão, professores sem formação específica e metodologia adequada à modalidade, à juvenilização, à família e ao trabalho, as quais influenciam a evasão de certo modo. Constatou-se em grande parte das pesquisas que o fator trabalho é um dos maiores motivos para a evasão, mas como afirma Fernandes (2015), também é um dos maiores motivos do retorno, bem como a falta de pertencimento dos alunos da EJA. O trabalho também interfere em sua permanência conforme indicam Pedralli e Rizzatti (2013).

Assim, depreende-se que é necessário registrar a voz e dar a vez aos sujeitos para que consigam dizer os motivos pelos quais estão evadindo-se da instituição, como também acredita Salcides (2002). Há a existência de fatores bem específicos nas pesquisas que interferem na permanência que são relacionados à existência de problemas na visão e coordenação motora, como afirmam Oliveira e Souza (2015).

Conforme esse quadro sobre a compreensão da evasão escolar nas pesquisas estudadas, tal fenômeno esteve presente em todas, embora cada uma apresente os motivos revela-se que algumas causas são bem específicas de determinada localidade.

Em termos gerais, com relação aos conceitos apresentados, Oliveira e Eiterer (2008) e Laffin (2009) trouxeram contribuições no que se refere ao campo conceitual da evasão e as pesquisadoras Campos e Oliveira (2003) trouxeram, ainda, sobre o conceito de infrequência.

Entre os pesquisadores e seus estudos localizados neste mapeamento, vários trazem reflexões importantes. No entanto, Carmo (2011) trouxe mais elementos teóricos substanciais para um estudo mais aprofundado. Desse modo, acredita-se que seja relevante abordá-la nesse trecho final do mapeamento, assim como algumas considerações sobre o autor.

Gerson Tavares do Carmo possui uma trajetória voltada para o campo da evasão na EJA, ele fez doutorado em Sociologia política pela Universidade Estadual Darcy Ribeiro em que produziu uma pesquisa intitulada de “O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social”, no ano de 2010. Além disso, esse autor possui capítulos de livro publicados, orientação em teses, focalizando a modalidade da EJA no que se refere à evasão. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) desde 2011, conta também com um trabalho publicado no evento da ANPED a pesquisa “Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: críticas ao senso comum e as suas justificativas” (2011).

Na pesquisa de dissertação desenvolvida por Carmo (2010), o autor objetivou investigar os motivos da evasão e os retornos à escola sob a ótica da Teoria do Reconhecimento Social. A coleta de dados aconteceu por meio de um *survey*, que é um instrumento utilizado para coletar dados de um número grande de pessoas e que nessa pesquisa participaram 611 alunos que frequentaram a EJA nas escolas públicas municipais de Campo dos Goytacazes no Rio de Janeiro.

A partir dessas informações, o pesquisador empregou alguns aportes teóricos como Charles Taylor e Axel Honneth, autores contemporâneos, que tratam da teoria do Reconhecimento Social. Trata que o reconhecimento social é uma teoria formulada por Axel Honneth (2003), segundo o autor participar do reconhecimento social é desejar aquilo que o outro tem ou é, mas não ter no sentido material (valor), isso seria participar do sistema de reconhecimento social (CARMO, 2010).

Como hipóteses levantadas, Carmo (2010) situa que inicialmente há uma ideia que se referem ao senso comum, de que os sujeitos da EJA abandonam a escolaridade devido ao trabalho. Mas o autor diz que isso ocorre no campo da EJA, pois o trabalho faz parte da realidade desses sujeitos e é integrante da necessidade deles. Situa também que é necessário haver o reconhecimento social e que, a partir disso, os jovens poderão se sentir parte naquele meio em que estão inseridos.

Além dos autores que tratam do Reconhecimento Social, o autor trouxe para suas reflexões os estudos de Bernard Lahire (2002) que analisa percursos da permanência e da repetência dos sujeitos. Segundo Carmo (2010), é preciso ressignificar a evasão na EJA, então é preciso “mudar a visão de abandono voluntário e irresponsável para uma interrupção forçada dos estudos dos jovens e adultos” (CARMO, 2010, p. 204).

A partir das reflexões feitas pelo autor, é evidente que a abordagem é voltada para os sujeitos que ainda frequentam a EJA. Apesar das reflexões realizadas com o aporte teórico, sua pesquisa ocorre de modo qualitativo e quantitativo, devido à forma de coleta de dados. Dividiram-se os estudos por gênero e idade e pelas especificidades daquela localidade, revelando-se um importante instrumento para outras reflexões nessa área. Destaca-se a questão de não se iniciar a pesquisa focando que o trabalho é o maior motivo da evasão, às vezes, ele é o motivo principal, mas momentâneo, haja vista que o maior motivo constatado no índice de evasão desses sujeitos seriam as não coerências no desenvolvimentos dos processos de escolarização ou de como se lida com o fenômeno da reprovação, portanto de uma falta de reconhecimento social.

Por outro lado, essa tese trouxe a reflexão de elementos que podem ser conceitos importantes a serem trabalhados no decorrer desta pesquisa, para uma reflexão crítica dos dados coletados, consideram-se elementos como o reconhecimento social e a permanência na escola, mas nesta dissertação deteve-se nos sujeitos que já se evadiram de instituições escolares em algum momento do processo de escolarização.

Essas pesquisas mostram que ainda há um caminho longo a percorrer diante do cenário da EJA, mais especificamente no que diz respeito à evasão, pois muitas dessas produções localizadas apresentaram especificidades com relação aos sujeitos evadidos, com a forma como foram coletados os dados, pois tais elementos também influenciam na análise dos dados e refletem nos resultados.

Entre todas as produções, houve o predomínio da evasão em virtude do fator trabalho e em sua grande maioria essas coletas de dados foram realizadas por meio de questionários. Assim, evidenciou-se que há uma ausência de pesquisas relacionadas a grupos indígenas e também a sujeitos LGBT. Acredita-se que sejam necessários mais estudos que abarquem a evasão relacionando tais grupos para que apontem o lugar que eles ocupam na EJA.

2 ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir das disciplinas cursadas no âmbito da pós-graduação e das reflexões que se fez com relação à Educação de Jovens e Adultos assume-se como pressuposto a defesa da importância desses sujeitos permanecerem nas instituições escolares, uma vez que procuram esse processo por desejo próprio e, também, por necessidades objetivas e sociais. No entanto, algumas questões são importantes como: O que se quer dizer quando se fala em evasão escolar? Quais os motivos dessa evasão? Será que os processos escolares são significativos e as aulas estimulantes para jovens e adultos? Os professores têm uma formação específica para atuar nessa modalidade? A instituição tem estrutura para atender a esses sujeitos? O que fazer para superar essa realidade? Qual o motivo de retorno dos alunos? E, por que permanecem nas instituições?

Esta pesquisa tem como foco compreender a evasão na EJA no município de São José, reitera-se o seguinte problema: “Quais elementos contribuem para os processos de evasão e de retorno escolar de estudantes de EJA em uma instituição do município de São José, Santa Catarina?”

Definiu-se como o objetivo geral compreender os processos de evasão escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma instituição da rede municipal de educação de São José, Santa Catarina⁴. Para que ele seja alcançado, foram traçados os objetivos específicos:

- a) apresentar estudos teóricos e documentais para o aprofundamento dos conceitos relacionados à evasão e à permanência na EJA;
- b) mapear produções que tratem da evasão e da permanência na Educação de Jovens e Adultos;
- c) c) situar o contexto histórico da EJA do município de São José e da instituição pesquisada;
- d) d) analisar o fenômeno da evasão e do retorno escolar na EJA e os elementos que contribuem para esse fenômeno em uma instituição escolar de São José, Santa Catarina;
- e) e) situar aspectos que mobilizam o retorno e a permanência dos estudantes de EJA.

A seguir apresenta-se a metodologia desenvolvida nesta pesquisa.

⁴ A instituição atende Ensino Fundamental (Secretaria Municipal de Educação-SME/São José) e Ensino médio (CEJA de São José).

2.1 ABORDAGENS E TIPO DE PESQUISA

As pesquisas no campo educacional relacionadas à EJA, principalmente no campo da evasão, vêm apresentando um crescente aumento. Muito que se tem investigado nessa área decorre essencialmente do que se produz em cursos de pós-graduação em todo o país.

Observando-se o campo da educação atual, por meio de documentos legais e até mesmo em congressos e pesquisas que se tem acompanhado, observa-se muitos problemas, entre eles, destaca-se a evasão. Sendo potencializados por poucos investimentos do poder público e por reformulações, às vezes equivocadas em outros documentos citados a seguir que vêm sendo produzidos no campo educacional, contudo esses estudos buscam esclarecer quais problemas e como romper com a lógica imposta.

Inicialmente, realizou-se um mapeamento abrangendo 25 pesquisas para compreender o fenômeno da evasão. Após esse levantamento, realizou-se contato com a instituição da pesquisa para iniciar a análise documental que consistiu em mapear documentos legais como: Projeto político pedagógico da Instituição, Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina⁵, Censo Escolar do município de São José, Proposta curricular de São José, Lei de Diretrizes e Bases, Parecer CNE nº 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

É primordial conhecer os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, para que se compreenda seus anseios, desagrados a fim de incentivá-los a continuar os estudos. Escolheu-se a abordagem qualitativa, ao reconhecê-los como parte fundamental deste processo. Nessa modalidade, o pesquisador não é mais o detentor do saber, tendo em vista que ele assume a proposta de não ser neutro, mas de integrar o contexto e compreender mais sobre os significados nas dinâmicas “histórico relacionais” (ANDRÉ; GATTI, 2008).

O interessante dessa perspectiva é que muitos aspectos utilizados tais como: os valores, as atitudes, as crenças no decorrer da pesquisa são valorizados (MINAYO, 2009, p. 21). Ainda, compreende-se que

⁵ Como a instituição oferta o CEJA no Ensino Médio, utilizou-se esse documento no âmbito desta pesquisa.

[...] as chamadas metodologias qualitativas implicam num processo de coleta de dados em que o pesquisador passa um tempo maior em contato com a realidade examinada; seja observando/participando/dialogando/ouvindo bem como integrando o espaço social que é o seu objeto de pesquisa (MEKSENAS, 2002, p. 2).

É fundamental compreender as especificidades dos sujeitos mediante o diálogo com os sujeitos participantes, buscando então interpretar o que pensam, o que sentem e como significam o mundo. *Com isso pode-se afirmar que as Ciências Sociais têm sua essência em pesquisas qualitativas, pois há uma riqueza imensa nos significados por ela apurados* (MINAYO, 2009, p. 14). A pesquisa qualitativa

[...] valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 30).

Diante desse cenário, sabe-se que a pesquisa que é totalmente quantitativa não é muito utilizada na área educacional, pois ela não consegue traduzir em números os anseios vivenciados no contato com o sujeito da pesquisa. Geralmente nesse tipo de metodologia

o tempo de permanência do *sujeito-que-pesquisa* com os *sujeitos-que-são-pesquisados* é menor, pois o processo de coleta de dados ocorre por meio de instrumentos aplicados de modo rápido” (MEKSENAS, 2002, p. 2).

Essas duas abordagens foram utilizadas de forma complementar, pois foi importante e necessário realizar o grupo de discussão e depois quantificar alguns dados, mas essa alternativa não retira o caráter crítico de análise dos dados, pois a pesquisa se pautará em reflexões acerca do tema.

A maior diferença entre esses dois níveis deve-se ao fato de as metodologias qualitativas serem menos abrangentes em termos de extensão –

envolvendo poucos sujeitos-pesquisados – mas, por outro lado, se aprofundam muito naquilo que examinam. Já, as metodologias quantitativas são mais extensas – ao envolverem muitos sujeitos investigados, porém, abordando-os de modo mais superficial. Em resumo, as metodologias qualitativas são menos *extensas* e mais *intensas* e as metodologias quantitativas são mais *extensas* e menos *intensas* (MEKSENAS, 2002, p. 2).

Com isso compreendem-se os dados sem deixar que dados quantificáveis impeçam uma reflexão crítica sobre o resultado pesquisado.

2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ABORDAGEM DE ANÁLISE

A imersão no campo de pesquisa aconteceu inicialmente em dezembro de 2017, não foi um mês favorável⁶, pois dia 15 de dezembro finalizava o ano letivo, mas mesmo assim conversou-se com a coordenadora e com a diretora para saber se havia possibilidade de realizar a pesquisa na Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores. Elas se dispuseram aceitar a pesquisa em campo no ano seguinte. Em vista disso, aprofundou-se acerca do referencial teórico, antes de dar entrada na pesquisa em campo no início do ano letivo de 2018, após a aprovação do comitê de ética.

Para compreender mais a respeito da instituição, em 2018, conversou-se com a coordenadora, mediante um roteiro de perguntas. Devido as diversas atividades que desempenha, precisou-se fazer a pesquisa em dois dias de forma objetiva para não utilizar muito tempo.

No primeiro dia, ela respondeu às perguntas atendendo na secretaria, mas no segundo dia conversou-se em uma sala reservada e, então, ela pode detalhar os aspectos que a angustia sobre a EJA, uma vez que se trabalha na mesma Rede municipal e se partilha dos mesmos problemas como educadoras.

⁶ Além desse fator, é necessário esclarecer que a autorização para realização da pesquisa se deu no início do mês de abril de 2018 e por esse motivo também não pode antecipar o estudo.

Inicialmente a autora sentiu-se um pouco insegura naquele ambiente de pesquisa, por ser um lugar marcado por violência⁷. No entanto, dentro da instituição devido à forma como foi acolhida pela coordenadora, aos poucos pôde-se realizar a pesquisa.

No momento em que se conversava com a coordenadora uma professora questionou sobre o que se faria naquele espaço como pesquisadora. Então, falou-se um pouco do objetivo da pesquisa e ela convidou para conhecer seus alunos antes de iniciar a pesquisa em campo. Assim, antes de iniciar a pesquisa com os alunos da EJA, fui de sala em sala, onde haviam alunos que participariam da pesquisa para me apresentar e convidá-los para uma conversa sobre suas histórias e trajetórias de vida na EJA (início da pesquisa em campo).

Inicialmente, dividi em três grupos de quatro alunos para a realização do grupo de discussão, quatro alunos da alfabetização, quatro alunos da segunda etapa do ensino fundamental e quatro alunos do ensino médio (CEJA). Vale salientar que os alunos escolhidos, já haviam sido pré-determinados, pois devido ao conhecimento que a coordenadora possuía dos seus alunos, ela indicou quais já haviam evadido da EJA e retornaram.

Foi muito interessante a receptividade quando se chegou na turma de alfabetização e a professora perguntava para uma aluna o motivo que ela não estar indo à aula. Ela demonstrou cuidado ao conversar com os alunos e apresentar a pesquisadora a eles, informando-os o que fariam naquele espaço. A partir dessa apresentação, foram escolhidos os alunos, para irem até a biblioteca a fim de se fazer o grupo de discussão.

O grupo de discussão foi filmado na biblioteca⁸ que se havia reservado e os alunos receberam uma plaquinha enumerada para que fosse mais fácil de identificá-los nas transcrições. Os nomes dos alunos mencionados são fictícios, criados pela pesquisadora, não tendo relação com os nomes reais dos sujeitos investigados.

O pesquisador pelo menos na primeira fase de um grupo de discussão- deverá intervir no sistema regulador comunicativo de um grupo somente

⁷ A Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores, é localizada no bairro Procasa e nas proximidades ficam localizadas as comunidades do Chico Mendes e Monte Cristo, lugares que são marcados também por violências

⁸ Saliento que para auxiliar na filmagem no grupo de discussão, foi necessário a ajuda de Ivanir Ribeiro, que é pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina e se disponibilizou a ajudar para a gravação da pesquisa.

para iniciar ou manter uma dinâmica própria, para iniciar ou manter a fluidez do discurso (WELLER, 2013, p.76).

Desse modo, a entrevista com a coordenadora teve o intuito de compreender melhor o campo de pesquisa naquela instituição.

A entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem por objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2009, p. 64).

A partir da entrevista, pode-se ter várias finalidades e para cada uma delas há uma forma de organização, devido à forma como foi organizada e aconteceu de maneira semiestruturada *que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada* (MINAYO, 2009, p. 64).

Então, elaboraram-se as seguintes questões para a entrevista com a coordenadora a seguir:

Quadro 18 - Situo as questões abordadas em entrevista com a coordenadora da instituição.

Questões abordadas em entrevista com a coordenadora da instituição
1) Quantos alunos estão matriculados na EJA?
2) Quantas turmas atendem na EJA?
3) Quantos alunos se evadem, abandonam e retornam para EJA anualmente?
4) Qual é o índice de reprovação?
5) Qual ano foi fundado a escola professor Altino Corsino da Silva Flores? Desde qual ano começaram a ofertar a EJA?
6) Qual o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA? Em sua maioria há trabalhadores? Donas de casa? ...?
7) Quais etapas da EJA são ofertadas? Anos iniciais, anos finais e ensino médio?
8) O maior índice de evadidos é no 1º ou 2º semestre? Por qual motivo? A EJA participa do IDEB?
9) A maioria dos professores são contratados ou efetivos?
10) É oferecido alguma merenda escolar para os alunos da EJA?
11) A maioria dos alunos que frequentam a EJA já eram alunos do Altino Flores

ou são de outras instituições?
12) Quando o aluno evade-se é realizado algum contato para saber o motivo dessa evasão?
13) Qual o horário de funcionamento da EJA?
14) Os professores recebem alguma formação, para além da que é oferecida pela prefeitura?
15) O boletim é semestral ou bimestral?
16) Os alunos da EJA têm acesso a todos os ambientes da instituição?

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2018

Essas questões foram essenciais para compreender ainda mais as especificidades daquela instituição e os anseios que se têm com relação a EJA. O intuito de realizar a pesquisa na Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores justifica-se por ela ofertar a EJA no Ensino Fundamental do 1º segmento, o 2º segmento e o Ensino Médio mediante o CEJA, por ser localizada em um lugar de vulnerabilidade social e por apresentar grandes índices de evasão.

Inicialmente, foi entregue um questionário perguntado sobre o perfil dos sujeitos, englobaram a idade, o gênero, o estado civil, onde nasceu. Em que lugar atualmente reside e se tem filhos. Além de auxiliar na elaboração do perfil dos sujeitos o questionário ajuda a identificar quem são as vozes no momento da transcrição dos grupos de discussão. (WELLER, 2013)

Utilizou-se o recurso do gravador de vídeo para que todos os momentos fossem registrados e os resultados obtidos deste grupo de discussão foram transcritos e também representados por ilustrações gráficas (perfil dos sujeitos), mas isso não descaracteriza uma pesquisa qualitativa, pois ela pode ser complementada quantitativamente, por isso são duas metodologias mais complementares e menos opostas entre si (MEKSENAS, 2002, p. 2). Além disso, os dados não perderam o caráter qualitativo por serem apresentados uma análise crítica com relação às questões expostas.

Apresenta-se como parte fundamental desta pesquisa o diálogo e, para que isso se desenvolvesse, empregou-se como método de investigação e técnica de coleta o grupo de discussão (WELLER, 2013). É um método aplicado em investigações de dissertações de mestrado e teses de doutorado (WELLER, 2013) e que me auxiliou muito no momento de diálogos com os sujeitos da EJA.

A utilização de grupos de discussão como o método em que os participantes conduzem a

discussão e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, o princípio da busca por contrastes máximos e contrastes mínimos bem como da análise comparativa constante no momento da construção do *corpus* da pesquisa são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas (WELLER, 2013, p. 62).

Os diálogos no grupo de discussão ocorrem sem um roteiro linear e rígido ou com a apresentação de um questionário já estruturado, mas segundo Weller (2013) há a organização de alguns tópicos com os princípios para a condução dos diálogos nos grupos de discussões, que são eles:

Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua. Dirigir a pessoa ao grupo como um todo e não a um integrante específico; Iniciar a Discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes[...]; Permitir que a organização ou ordenação das falas fique à encargo do grupo; Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição dos fatos[...]; Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate; Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo (WELLER, 2013, p. 60-61 *apud* BOHNSACK, 2007).

A partir desses princípios, foi possível compreender como seria a elaboração e a condução do grupo de discussão e então elaborei um quadro com questões/guia a serem abordadas no grupo:

Quadro 19 - Questões abordadas no grupo de discussão.

Introdução	Apresentação da pesquisadora e a temática de pesquisa. Você já parou de estudar? Quando? Na EJA? Por quê?
Desenvolvimento	O que os levou à evasão na escolarização e em particular na EJA?
	Quais as dificuldades que têm para dar continuidade aos seus estudos?
	O que facilita e que mais os mobiliza/motiva para continuar a estudar?
	Quais são os principais profissionais da escola no incentivo à sua continuidade nos estudos?
	Do que mais gostam e o que menos gostam em suas aulas? Por quê?
Finalização	O que levou a retornarem para a EJA?
	O que vocês esperam do futuro? O que é diferente na escola hoje do tempo que você estudou (se diferencia)?

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Essas questões foram intermediadas pela pesquisadora nos grupos de discussão no primeiro semestre de 2018, com 12 sujeitos que já se evadiram da EJA⁹ e o CEJA e estão frequentando a Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores, localizada no bairro Procasa.

Ainda Zago (2003, p. 297) “referindo-se à quantidade de entrevistados, situando que essa questão se dá em função da perspectiva teórico metodológica assumida e da pergunta que se assume responder”. Diante disso, se o objetivo da pesquisa for respondido com uma pequena amostragem, demonstra que a pesquisa se assume por mais elementos qualitativos, pois a intenção não é a produção de dados quantitativos, mas o aprofundamento dos dados levantados junto aos 12 entrevistados.

O grupo de discussão foi realizado no início do mês de abril de 2018, com 12 sujeitos que se evadiram da EJA em algum momento da

⁹ Lembro que todos os sujeitos da pesquisa se evadiram em algum determinado momento da EJA, mesmo que isso não ficasse tão evidente nas falas dos sujeitos, por isso foi importante utilizar no grupo de discussão, de algumas questões complexas, mas se esclarecem quando há o contato direto com o sujeito da pesquisa.

vida. Conforme a entrevista mencionada anteriormente com a coordenadora, já se conversou sobre os alunos que seriam selecionados para participar da pesquisa. Ela os acompanhou até as salas de aula para que pudesse apresentar à pesquisadora a fim de que também conversasse com os sujeitos da EJA sobre a disponibilidade de participar da pesquisa. Todos foram muito acolhedores e aceitaram participar.

Realizou-se o grupo de discussão dividindo por Etapa de Ensino. Inicialmente, foi-se à sala da alfabetização no primeiro período da noite buscá-los para realizar a pesquisa na biblioteca e após o fechamento do primeiro grupo, foi-se ao segundo período na sala da Segunda etapa do Ensino Fundamental para realizar a pesquisa, em todas as duas turmas que visitei fui bem acolhida e todos gostaram de participar do grupo de discussão. No final de cada grupo, foi dado a eles uma mensagem de agradecimento por terem participado da pesquisa.

Após três dias dos primeiros grupos de discussões a pesquisadora retornou para realizar a pesquisa com o EM, conversou com os sujeitos na sala acompanhada da coordenadora e todos os selecionados quiseram participar. Observou-se que se sentiram confortáveis em relatar os acontecimentos, mas também foram presenteados com uma mensagem de agradecimento pela participação. Todos os envolvidos se dedicaram muito em sua participação, contribuindo significativamente com a pesquisa.

Inicialmente algumas categorias emergiram da empírica, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, por meio delas será realizada a análise dos dados e dos capítulos apresentados nesta dissertação.

Quadro 20 - Categorias e subcategorias empíricas.

Categoria empírica	Subcategoria empírica
Evasão dos Sujeitos da EJA	EJA, Currículo da EJA do Município de São José.
	Relação com o saber, móveis (mobilização), a infrequência e frequência dos sujeitos, reconhecimento social, juvenilização, exclusão, formação do professor e prática pedagógica.
	Permanência dos sujeitos da EJA, fracasso escolar e retorno as instituições.

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

A organização da pesquisa desenvolveu-se conforme a sequência das subcategorias mencionadas anteriormente, cada capítulo situa uma categoria e, além disso, elas se relacionam aos objetivos desta investigação e, quando necessário, foram utilizados subcapítulos para dar ainda mais suporte teórico à pesquisa:

Quadro 21 - Categorias, abordagens e teóricos.

Categorias	subcategorias	Teóricos
Evasão escolar	Evasão na EJA	Gerson Tavares do Carmo(2010); Rosangela Fritsch, Cleonice Silveira da Rocha e Ricardo Ferreira Vitelli (2015); Edna Lúcia Ferreira Campos e Dalila Andrade Oliveira (2003).
Escolarização na EJA	Relação com o saber e o fracasso escolar	Bernard Charlot(2000) e Bernard Lahire(2002)
	Sujeitos da EJA	Paulo Freire(1987) e Miguel Arroyo(2005)
	Reconhecimento dos jovens	Eliane Ribeiro Andrade (2007); Jane Paiva(2005); Maria Elena Martins (2006); Luiz Fernando Mileto(2009);Gerson Tavares do Carmo(2010)
	Infrequência	Edna Lúcia Ferreira Campos e Dalila Andrade Oliveira (2003);
	Juvenilização	Delminda Joia Faria Rodrigues(2012).
	Frequência	Edna Lúcia Ferreira Campos e Dalila Andrade Oliveira (2003)

	Particularidades da EJA	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin(2006)
Motivos para o retorno à instituição	A compreensão dos sujeitos	Bernard Charlot(2000) e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin(2009)
	Móbiles(mobilização)	Bernard Charlot(2000)

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Situam-se, no próximo capítulo, alguns fundamentos teóricos desta investigação.

3 A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SUBJETIVO

Neste capítulo, será apresentada uma análise com relação aos documentos legais e de orientação da Educação, além de dados estatísticos que se referem ao panorama Nacional e Municipal de São José com relação à escolarização dos sujeitos.

3.1 APROXIMAÇÕES AOS DOCUMENTOS ORIENTADORES, LEGAIS E DADOS ESTATÍSTICOS DA EJA/BRASIL

Ao realizar o mapeamento, muitas questões tiveram que ser refletidas, principalmente, quando se localizam várias produções que estudam a evasão na EJA, para essa modalidade de ensino. A questão da pesquisa exige também debruçar sobre como a EJA se constituiu.

Desde o processo de educação de adultos no âmbito dos movimentos sociais, de suas particularidades nas diferentes plataformas de governo, que se deram no Brasil a partir de sua organização via projetos e programa. Situa-se, nesta pesquisa, a discussão da compreensão da EJA no âmbito escolar¹⁰ em que na Constituição Brasileira de 1988, passa estabelecer a educação como um direito objetivo e subjetivo dos sujeitos jovens e adultos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 124).

Após oito anos da vigência da Constituição Federal, assegurando os direitos de todos à Educação, conta-se com outro documento que contribuiu com que a EJA fosse instituída como modalidade da educação básica em nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases instituiu a também garantia da oferta da “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2017b, p. 11), como também para

¹⁰ Lembro que meu objeto de estudo é a evasão escolar de estudantes da Educação de jovens e adultos.

jovens e adultos, atendendo as especificidades como mencionado a seguir

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2017b, p. 12).

Outro documento publicado no ano 2000 foi o Parecer CNE nº 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e traz avanços significativos, pois “são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 6).

A Resolução CNE nº 11/2000 foi criada com o intuito de sistematizar um conjunto de orientações para os processos escolares para os sujeitos de jovens e adultos, assim como base no acesso à educação, ao direito adquirido já em 1996 estabelecido pela LDB. Essa resolução vem com a proposta de reparar, equalizar e qualificar os sujeitos da EJA, já que eles apresentam interrupções decorrentes a diversos motivos em seu percurso. O parecer trata da evasão, reprovação e repetência como processos recorrentes. Ainda o quadro que é evidente nessa resolução mostra que o sistema socioeducacional continua a reproduzir exclusões no ensino fundamental e médio. A EJA é encarada como uma reparação de dívida social, pois esses sujeitos apresentam uma bagagem sócio-histórica excludente, principalmente relacionando às pessoas que não tiveram o direito do acesso à escolarização e, muitos são analfabetos.

Conforme o passar dos anos, as exigências do mundo de trabalho impuseram mais qualificação para o trabalhador e devido a isso, a EJA tem um papel fundamental no sentido de garantir a essas pessoas o acesso à escolarização, já que a educação é um direito de todos.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social,

nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 9).

Essa função de reparação justifica-se pelo alto índice até o ano de 2000 de analfabetos. Além disso, problemas na administração que privilegiaram a quantidade em vez da qualidade de ensino, sobretudo nessa modalidade (CHILANTE; NOMA, 2009).

No ano de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA que passa a ser de 15 (quinze) anos completos (BRASIL, 2013, p. 129).

Esta resolução institui as Diretrizes Operacionais para a EJA o qual trata da idade mínima de seus cursos e exames. Assim como a duração dos cursos, a certificação dos exames e da EJA por meio da Educação a distância. Tais diretrizes devem ser observadas pelo sistema de ensino em sua oferta e estrutura dos cursos e exames desenvolvidas no ensino fundamental e médio em instituições próprias e integrantes de algum sistema de ensino Federal, Estadual, Municipal e, também, do Distrito Federal. Essa resolução apresenta que a EJA deve ser adotada como política pública de Estado e, não apenas de governo, para que então se assuma uma gestão democrática que contemple toda a gama de diversidade presente nessa modalidade para uma Educação durante toda a vida. Além disso, devem ser criadas políticas e ações para formação continuada do professor da EJA.

Nessa resolução, o termo evasão não está contido em nenhum dos itens mencionados em seus artigos, mas conforme o que se propõem, a evasão perpassa todo o documento, pois institui formação, carga horária, respeito à diversidade presente nessa modalidade e, entre outros, que colaboram de certo modo para a permanência do sujeito, além de trazer estímulos às escolas para instituírem a EJA por meio da Educação Profissional e Tecnológica.

Observou-se que os direitos dos jovens e Adultos nesta modalidade vêm sendo conquistados mediante lutas, para que os direitos já garantidos pela constituição não sejam postos de lado e que a Educação voltada para a EJA aconteça efetivamente. Além dessas lutas é necessário também o conhecimento por parte dos alunos de seus direitos para que assim possam exercê-la efetivamente. Laffin (2016)

discute sobre os esses direitos, fazendo-nos refletir se realmente esses sujeitos conhecem seus direitos e, além disso, se valem deles. A autora indaga também alusivamente às turmas que são ofertadas, se elas correspondem à demanda, à estrutura escolar e se os profissionais têm formação para corresponderem as especificidades da EJA.

A seguir apresentam-se os dados referentes ao analfabetismo no Brasil, desde 1996 até 2017, segundo dados do IBGE.

Verifica-se que em 1996 a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais representava 14,7% (15.560.260 pessoas) e comparando-a com 2012 há uma redução de 6%, apresenta-se, então, nessa data 8,7%(13.346.860 pessoas) como analfabetas. Mesmo a população de 15 anos de 1996 e 2012 ser semelhante, em 2012 apenas 32.747 pessoas são analfabetas e 10.414 pessoas são analfabetas e já haviam frequentado a escola como demonstra a ilustração a seguir:

Figura 1 - População de 15 anos ou mais – Total de Analfabeta e Analfabeta que já frequentou Escola -Brasil 1996 - 2012



População de 15 anos ou mais - Total, Analfabeta e Analfabeta que já frequentou Escola - Brasil 1996 - 2012						
Ano	População de 15 anos ou mais	População Analfabeta de 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais	População de 15 anos		
				Total	Analfabeta	Analfabeta que já frequentou escola
1996	106.169.456	15.560.260	14,7	3.522.988	198.032	67.344
1999	113.081.110	15.073.055	13,3	3.410.803	120.746	40.839
2001	123.414.573	15.257.816	12,4	3.566.929	91.613	38.740
2003	129.121.466	14.959.092	11,6	3.600.715	74.168	26.971
2005	136.332.118	15.178.411	11,1	3.479.677	66.175	21.865
2007	141.529.652	14.290.146	10,1	3.495.108	58.972	20.787
2008	144.508.286	14.409.358	10,0	3.451.903	63.474	20.868
2009	147.011.814	14.261.176	9,7	3.607.606	60.180	15.933
2011	151.800.458	13.030.351	8,6	3.619.010	48.809	16.042
2012	154.082.528	13.346.860	8,7	3.535.617	32.747	10.414

Fonte: IBGE - Pnad Reponderada; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Nota: Exclusiva a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP de 1996 a 2003.

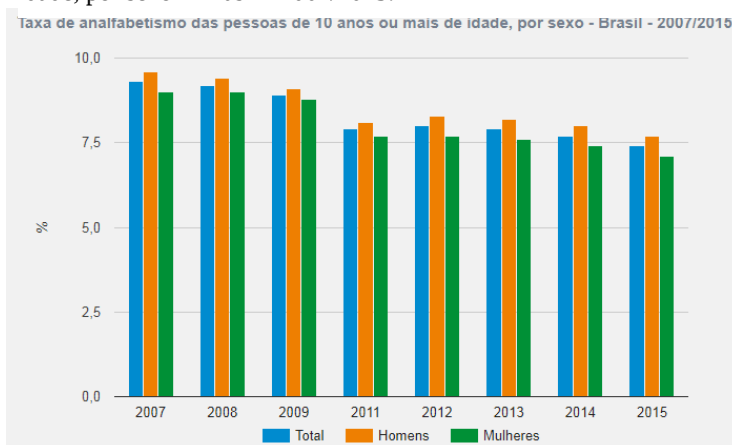
0,9%

31,8%

Fonte: BRASIL, 2014.

A figura a seguir, apresenta a taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo do ano de 2007 a 2015 no Brasil. Em 2007, o índice de analfabetos- segundo o IBGE(2015) - era de 9,3%, já no ano de 2015 constata-se uma redução, o índice nesta data foi de 7,4% de analfabetos.

Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil - 2007/2015.



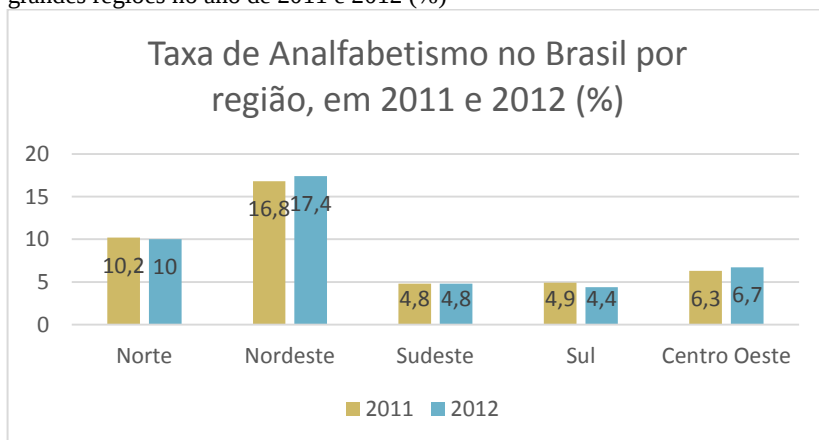
Fonte: IBGE, 2015¹¹.

Segundo a pesquisa de Laffin (2016), ao analisar com relação dados estatísticos sobre o analfabetismo constata que as pessoas analfabetas em sua maioria são idosas a partir de 60 anos, o que corresponde a 39,2% no ano de 2010 no Brasil. Há uma projeção que daqui a alguns anos o número de idosos aumente significativamente, então serão necessárias novas alternativas para inseri-los no contexto da EJA.

A seguir, apresentam-se as taxas de analfabetismo no período de 2011 a 2015. No período de 2011 a 2012, ocorreu um pequeno aumento nas taxas de analfabetismo, sendo que esses são classificados por não conseguirem escrever um bilhete considerado simples em seu idioma. A ilustração abaixo demonstra esse aumento:

¹¹ IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo- Brasil- 2007-2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grandes regiões no ano de 2011 e 2012 (%)

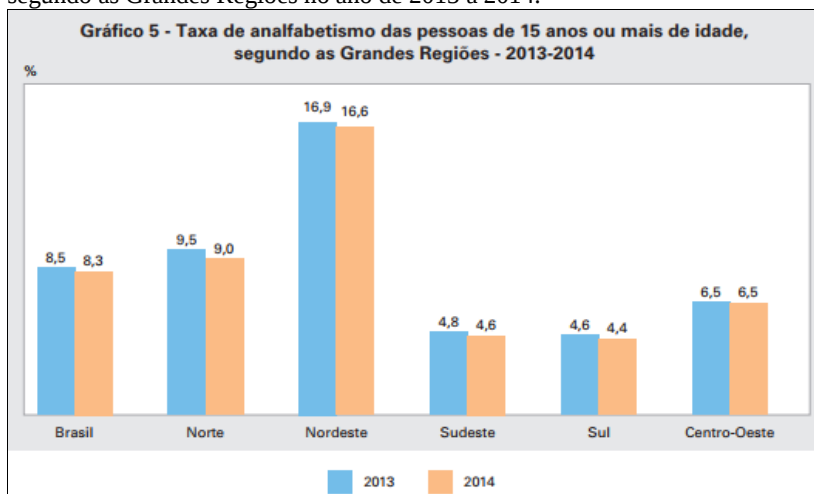


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE, 2016.

Deparam-se também com um novo desafio nessa modalidade, pois os sujeitos da antiga Educação de Adultos atendiam apenas a eles. E, com o passar dos anos como demonstram os dados a seguir há um aumento do processo de juvenilização das turmas de EJA, ou seja há uma presença forte de sujeitos mais jovens em que, muitas vezes, são encaminhados pela diurna particularmente aqueles cujos alunos que não têm avaliações satisfatórias ou bom comportamento, destinando, de certo modo, um *lócus-depositório* para esses estudantes na EJA.

O índice maior está principalmente na região Nordeste. A seguir, apresentam-se as taxas de analfabetismo dos anos subsequentes de 2013 e 2014:

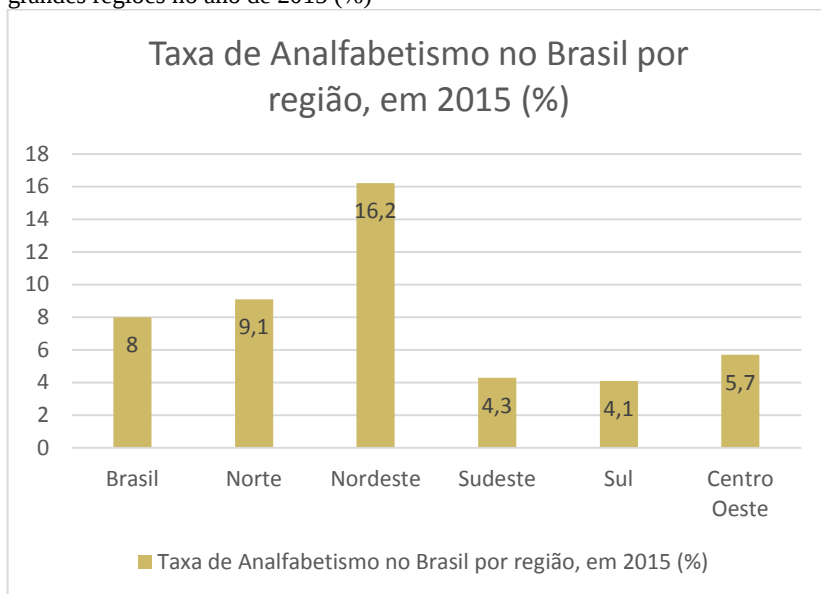
Figura 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões no ano de 2013 a 2014.



Fonte: IBGE, 2015a.

No período de 2013 a 2014, comparando-os com os dados dos anos anteriores pôde-se observar uma diminuição nesse índice, as regiões que tiveram redução na taxa de analfabetismo foram Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. A região Centro-Oeste manteve-se com a mesma porcentagem apresentada em 2013. A seguir, apresentam-se as taxas que foram constatadas em 2015 de analfabetismo:

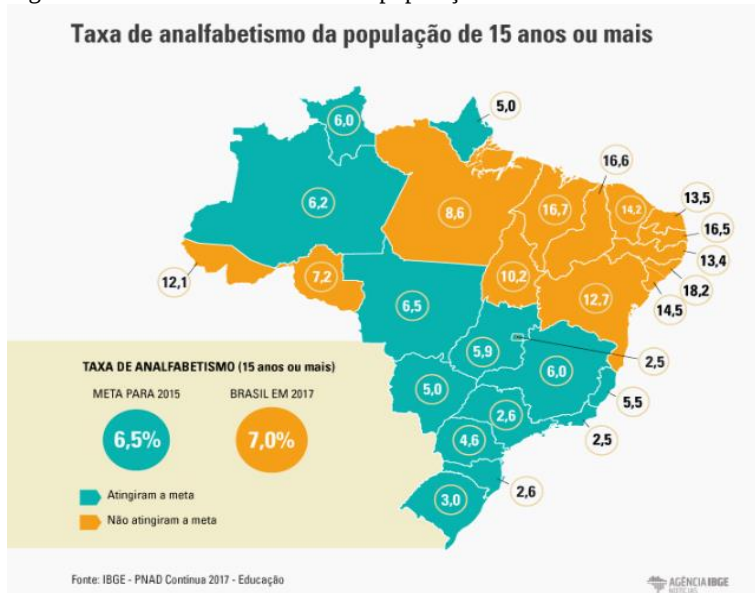
Gráfico 3 - Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por grandes regiões no ano de 2015 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE, 2016.

Analisando os dados, atenta-se a uma redução significativa nesses índices no âmbito Brasileiro. Assim, como todas as regiões do país reduziram esse índice. Mesmo diante dessa redução, é preciso melhorar tais índices, garantindo a oferta educativa, investindo em melhorias nas condições objetivas dessa oferta e na formação docente. Pode-se contribuir, por consequência, reduzir de certa forma os índices de evasão no contexto da EJA.

Figura 4 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017



Fonte: IBGE, 2018.

Mesmo diante dessa redução, constata-se que, em 2017, o índice nacional de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas era de 7%, mas ainda não se alcançou o esperado, segundo o IBGE (2018) o índice estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) era de 6,5% para o ano de 2015.

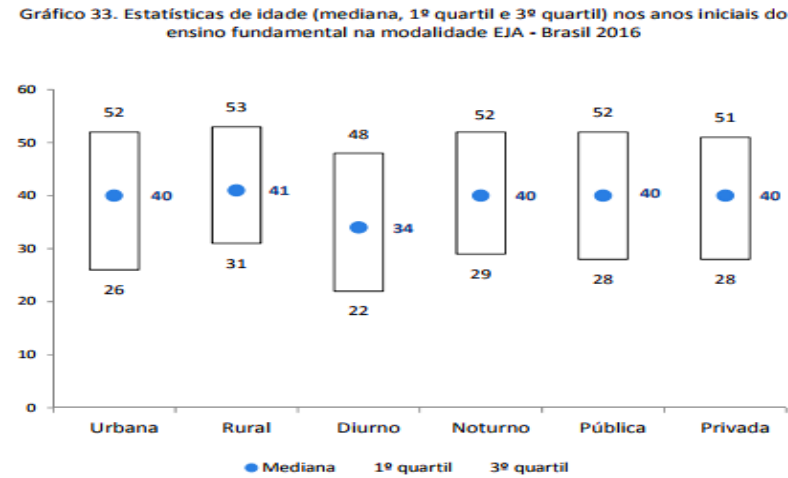
Esses índices revelam ainda de que é preciso considerar o direito à educação como um direito constitucional, (BRASIL, 1988) e, portanto, precisa ser garantido e haver uma fiscalização dessa garantia na oferta por parte das redes de ensino, por parte de órgãos educacionais, pelos fóruns e pelos movimentos sociais.

A partir do CENSO escolar da Educação Básica do ano de 2016, mediante um levantamento estatístico que reúne dados de todo o país apresenta informações importantes em todas as áreas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, segundo a Ilustração constata-se a média de idades dos alunos que frequentam a EJA.

O gráfico da ilustração 5 apresenta a média de idade de estudantes da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental, cuja média de idade transita entre 40 a 41 anos de idade, tanto na região urbana

quanto rural, como nas instituições públicas e privadas. Essa média é inferior a 34 anos quando se considera a frequência diurna.

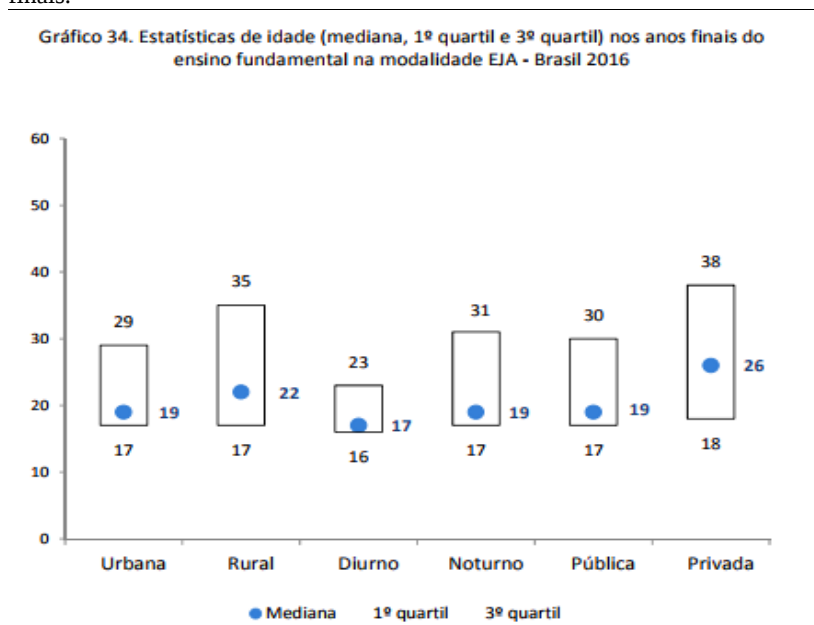
Figura 5 - Censo Escolar da Educação básica 2016- notas estatísticas anos iniciais.



Fonte: BRASIL, 2017c.

No gráfico a seguir, nos anos finais do Ensino Fundamental na EJA, identificou-se a idade média de pessoas que a frequentam diminui significativamente comparando com os anos iniciais, pois há a prevalência de pessoas entre 17 e 19 anos, nos diferentes lócus e turno, mas a média de idade é maior entre os que estudam em escolas privadas com 26 anos.

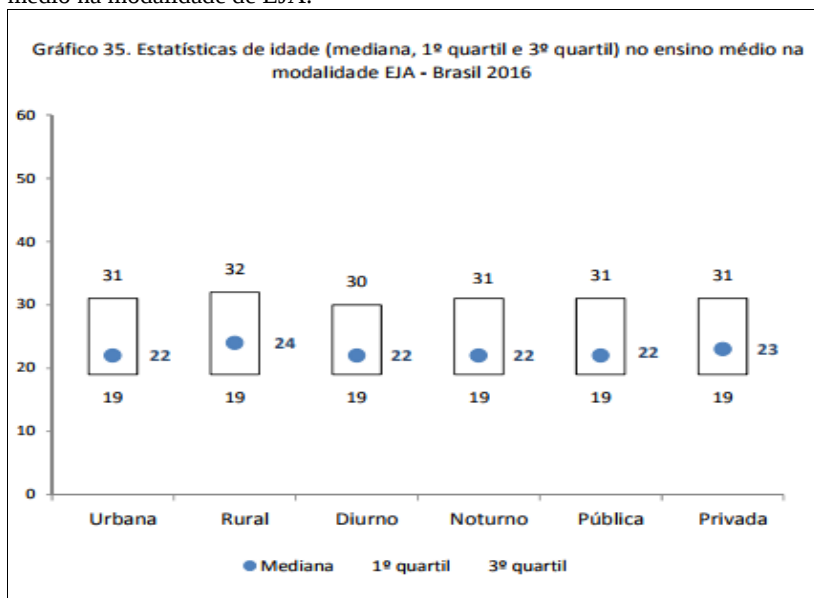
Figura 6 - Censo Escolar da Educação básica 2016 - notas estatísticas anos finais.



Fonte: BRASIL, 2017c.

O que estes dados evidenciam é a presença maciça dos jovens nos anos finais, como no EM, conforme evidencia figura 7:

Figura 7 - Censo Escolar da Educação básica 2016: notas estatísticas ensino médio na modalidade de EJA.



Fonte: BRASIL, 2017c.

No EM, a idade média dos sujeitos conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 da EJA é de 22 a 24 anos. Esses dados demonstram que essa busca dos jovens pelo Ensino Médio na EJA reitera o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, ao afirmar que poucos são os cursos voltados aos jovens na modalidade chamada de oferta regular.

Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, mormente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida. São poucos, porém, os cursos regulares noturnos destinados a adolescentes e jovens de 15 a 18 anos ou pouco mais, os quais são compelidos ao estudo nesse turno por motivos de defasagem escolar e/ou de inadaptação aos métodos adotados e ao convívio com colegas de idades menores. A regra tem sido induzi-los a cursos de EJA, quando o necessário são cursos regulares, com programas adequados à sua faixa

etária, como, aliás, é claramente prescrito no inciso VI do artigo 4º da LDB: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 2013, p. 29).

Ainda, segundo esse documento, a metodologia aplicada nessas turmas deve estar de acordo com as particularidades e experiências desses alunos, para a conclusão do ensino fundamental e médio, tentando motivá-los por meio de orientações e participações (BRASIL, 2013). Se a EJA foi constituída inicialmente para atender à necessidade de uma formação para o sujeito que não pode frequentar os estudos quando crianças e jovens, os dados mostram que cada vez mais jovens ingressam, conseqüentemente, descaracterizando a função inicial da EJA que era formar um sujeito adulto.

O fator juvenilização na EJA, em decorrência do mapeamento das pesquisas, pode evidenciar motivos da evasão desse público com mais idade, pois o professor encontra dificuldades de lidar com a questão intergeracional e, particularmente, em relação aos problemas disciplinares, que, muitas vezes, estão junto aos mais jovens.

Por outro lado, o jovem da EJA tem um propósito diferente do adulto, enquanto ele vai com o intuito de socializar-se e buscar concluir parte de sua escolarização, o adulto vai muitas vezes por exigência do mundo do trabalho. Além de se distinguirem nas suas dimensões sociológicas e psicológicas (LAFFIN, 2006).

Cada vez mais há jovens inseridos na EJA, essa juvenilização ocorre devido à exclusão dos jovens do ensino dito como “regular” (LAFFIN, 2006). Salienta-se, ainda, que a exclusão decorre também devido à ausência de políticas públicas em relação ao jovem. Laffin (2006) também afirma que o sujeito jovem na EJA é oriundo do

[...] mundo urbano, na sua maioria da periferia - na cultura *hip-hop*, dos skatistas, dos surfistas, dos funkeiros, dos grafiteiros, entre outras “tribos” nas quais esses jovens se inserem além de muitas vezes estarem rodeados pelo mundo das drogas e violência (LAFFIN, 2006, p.135).

Mesmo diante desse cenário de conquistas para a EJA, encontram-se alguns pontos de interrogação nestas reflexões, uma vez que os sujeitos têm seus direitos assegurados, mas muitos deles ainda não conseguem ingressar nas instituições pela falta de oferta ou por desconhecê-los seus direitos. Os que podem ingressar, muitas vezes, se

deparam com adolescentes entre 15 a 18 anos em sala de aula e, como o professor irá metodologicamente mediar essas relações intergeracionais e o conhecimento? Como lidar com alunos de diversas faixas etárias?

Essa seria uma pesquisa muito importante de ser realizada, como lidar com a diversidade presente em turmas da EJA, mas estas questões ajudam a repensar os processos de evasão.

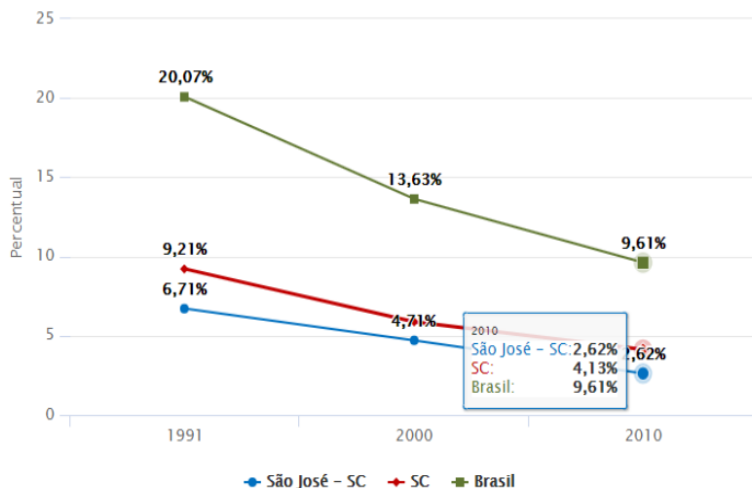
3.2 UM OLHAR PARA SÃO JOSÉ: ASPECTOS SOCIAIS E A EJA

Com o passar dos anos, o município de São José vem ganhando muitos novos habitantes, diante do novo cenário mundial que exige do sujeito sempre uma melhor formação para ter espaço no mundo do trabalho e além de buscar uma formação humana, a educação vem com o intuito de atender às demandas da população. Em 2010, segundo o DATAPEDIA (2010), São José contava com 208.673 habitantes e a estimativa do IBGE era de que o município atingisse 240.000 habitantes nos últimos anos (IBGE, 2018).

Segundo os dados do DATAPEDIA (População..., 2010), como demonstra o gráfico da ilustração 8 que a taxa de analfabetismo em São José com pessoas acima de 15 anos baixou de 6,71% em 1991, para 2,62% em 2010. Comparando esses índices com o Nacional que é de 9,61%, se vê que São José está bem abaixo da média. Isso é positivo para o município, que de certo modo investiu na educação para melhoria nesse quadro.

Figura 8 - Evolução - % da taxa de analfabetismo- População Acima de 15 anos (1991 -2010).

% da Taxa de analfabetismo - Pop. Acima de 15 anos (1991 - 2010)



Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

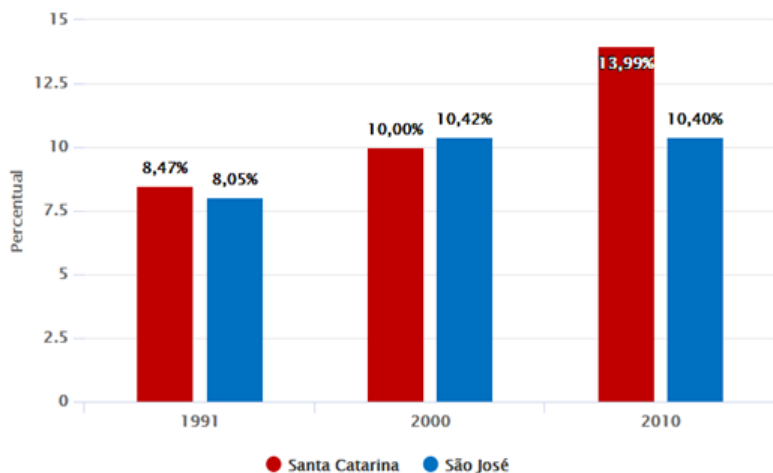
Highcharts.com

Nota Técnica: Razão entre a população de 15 anos ou mais de idade que não sabe ler nem escrever um bilhete simples e o total de pessoas nesta faixa etária multiplicado por 100.

Fonte: POPULAÇÃO..., 2010.

No mapeamento do estado do conhecimento realizado nesta pesquisa, observou-se que muitas pessoas que desistem da EJA, são mulheres. Esse dado se confirma quando se veem os dados sobre a escolaridade, em que 10,40% das mulheres mães e chefes de família não contavam com o ensino fundamental completo e possuem filhos menores de 15 anos em São José (POPULAÇÃO..., 2010).

Figura 9 - Evolução- Percentual de Mães Chefes de Família sem Fundamental Completo e com filhos menores de 15 anos (1991-2010).



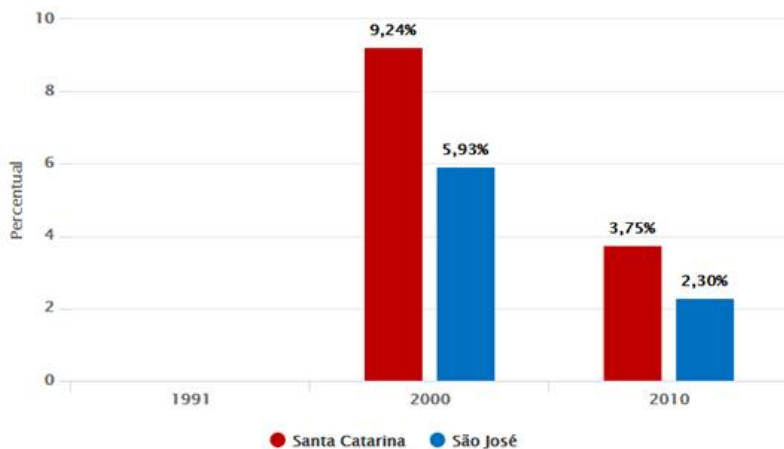
Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota técnica: Razão entre o número de mulheres que são responsáveis pelo domicílio, não têm o ensino fundamental completo e têm pelo menos 1 filho de idade inferior a 15 anos morando no domicílio e o número total de mulheres chefes de família multiplicado por 100. São considerados apenas os domicílios particulares permanentes.

Fonte: POPULAÇÃO..., 2010.

Outro dado importante é o índice de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham, sendo vulneráveis à pobreza, pois são 2,30% das pessoas em 2010 que estavam nessas condições em São José. Define-se por situação de vulnerabilidade à pobreza as pessoas que moram em domicílios com renda inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo.

Figura 10 - Evolução- Percentual de Pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza (1991-2010).



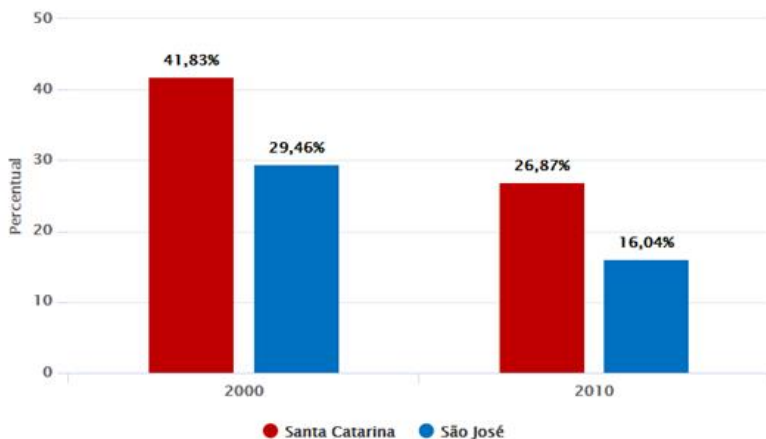
Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota técnica: Razão entre as pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza e a população total nesta faixa etária multiplicado por 100. Define-se como vulneráveis à pobreza as pessoas que moram em domicílios com renda per capita inferior a 1/2 salário mínimo de agosto de 2010. São considerados apenas os domicílios particulares permanentes.

Fonte: POPULAÇÃO..., 2010

Isso impacta diretamente na Educação, pois muitos desses jovens por não estarem frequentando a escola podem se tornar vulneráveis. Sem o ensino fundamental e em ocupação informal são 16,04% das pessoas de 18 anos ou mais.

Figura 11 - Evolução- Percentual da população de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal (1991-2010).



Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

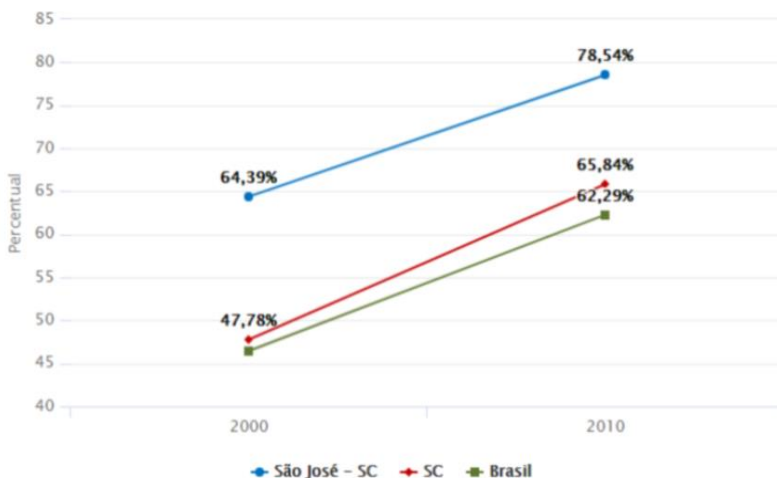
Nota técnica: Razão entre as pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal e a população total nesta faixa etária multiplicado por 100. Ocupação informal implica que trabalham mas não são: empregados com carteira de trabalho assinada, militares do exército, da marinha, da aeronáutica, da polícia militar ou do corpo de bombeiros, empregados pelo regime jurídico dos funcionários públicos ou empregadores e trabalhadores por conta própria com contribuição a instituto de previdência oficial.

Fonte: POPULAÇÃO..., 2010.

Por meio desses dados, constata-se que os sujeitos que possuem mais escolarização conseguem ter uma ocupação com 78,54 %, maior que a média Nacional que é de 62,29%. No entanto, São José destaca-se pelo índice de ocupação dos sujeitos que possuem fundamental completo.

Figura 12 - Evolução dos ocupados com ensino Fundamental completo (%) (2000 -2010).

Evolução ocupados com ensino Fundamental completo (%) (2000 - 2010)



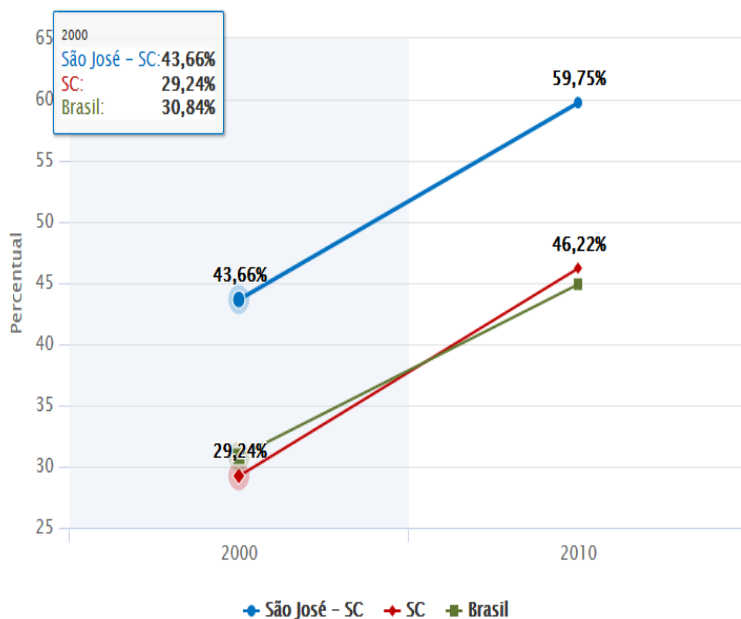
Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota Técnica: Razão entre o número de pessoas de 18 anos ou mais de idade ocupadas que já concluíram o ensino fundamental (regular seriado, regular não seriado, EJA ou supletivo) e o número total de pessoas ocupadas nessa faixa etária multiplicado por 100.

Fonte: POPULAÇÃO..., 2010.

Do mesmo modo, a relação de sujeitos que possuem o EM completo e são ocupados é de 59,75%, também ultrapassa a média nacional que era de 30,84% como demonstra a ilustração a seguir:

Figura 13 - Evolução ocupados com Ensino Médio completo (2000 - 2010).
Evolução ocupados com ensino Médio completo (2000 - 2010)



Highcharts.com

Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

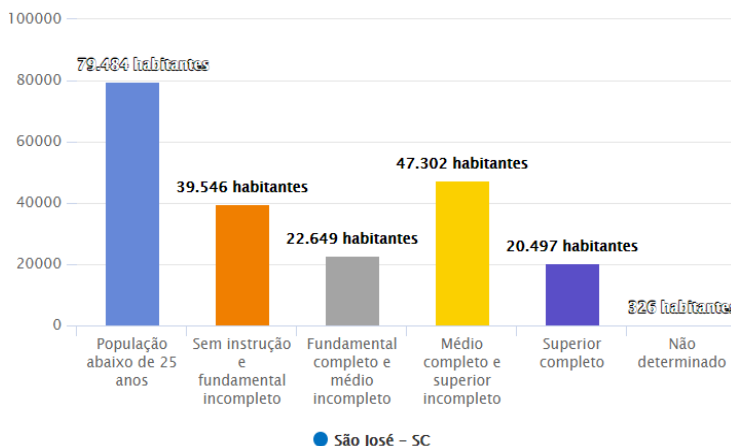
Nota Técnica: Razão entre o número de pessoas de 18 anos ou mais de idade ocupadas que já concluíram o ensino médio (regular seriado, regular não seriado, EJA ou supletivo) e o número total de pessoas ocupadas nessa faixa etária multiplicado por 100. Foram consideradas como já tendo concluído o médio aquelas pessoas que frequentavam a 4ª série desse nível de ensino.

Fonte: POPULAÇÃO..., 2010.

O Município de São José no ano de 2010 contava com 209.804 habitantes (POPULAÇÃO..., 2010).

Figura 14 - Distribuição da qualificação da população (2010).

Distribuição da qualificação da população (2010)



Fonte: IBGE - Censo Demográfico | Organizado por Datapedia.info

Nota Técnica: Tabela 3460 - IBGE. Os dados de níveis de instrução são referentes à pessoas acima de 25 anos, exceto a informação específica de população abaixo de 25 anos

Fonte: DATAPEDIA, 2010¹².

Menos de $\frac{1}{4}$ da população possuem formação completa na Educação básica (47.302 habitantes) e observa-se também que é um município com pessoas muito jovens em sua maioria e que, após alguns anos, esse índice de escolarização pode aumentar significativamente. Também é revelado nesses dados que possuem ainda muitos sujeitos sem instrução ou nível fundamental completo (39.546 habitantes), mesmo o direito à educação para todos ter sido garantido há mais de 20 anos. Além disso, observam-se altos índices indiretos, mas que revelam a evasão na Educação básica, pois muitos sujeitos interromperam a Educação Básica em algum momento da vida.

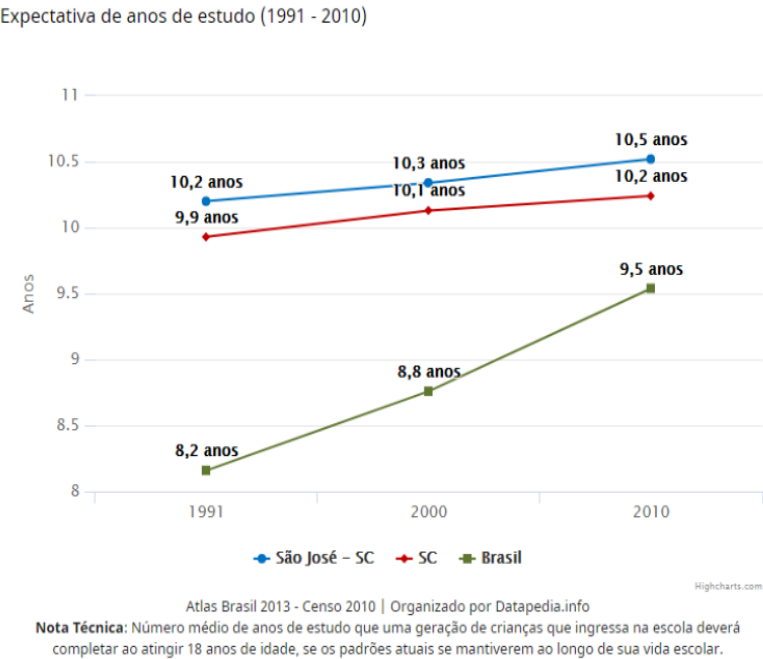
Os dados apresentados evidenciam de que, muitas vezes, as pessoas que têm mais formação conseguem competir com empregos formais e aquelas com menos escolaridade se submetem muitas vezes a trabalhar na informalidade.

¹² POPULAÇÃO nos setores. DATAPEDIA (São Paulo). 2010. Disponível em: <<https://www.datapedia.info/public/sobre>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Já a média de estudos da população em São José é superior à média Nacional, mas ainda está longe do ideal, pois o mínimo de anos de estudos que um sujeito deve possuir na Educação Básica é de 14 anos como prevê a Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009) (BRASIL, 1988, p. 160).

Figura 15 - Expectativa de anos de estudo (1991 - 2010).



Fonte: POPULAÇÃO..., 2010¹³.

¹³ POPULAÇÃO nos setores. DATAPEDIA (São Paulo). 2010. Disponível em: <<https://www.datapedia.info/public/sobre>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Os dados apresentados ajudam a compreender uma imagem sociológica em relação a quem são os estudantes que buscam a EJA no município.

3.3 OFERTA DA EJA EM SÃO JOSÉ

O município apresentou um grande investimento na Educação de Jovens e Adultos no município de São José. Desde o ano de 1998, realizaram-se formações aos professores para dar condições a fim de desenvolver o trabalho em sala de aula de forma interdisciplinar.

No ano de 1998, foi criado o projeto de Alfabetização de jovens e Adultos que consistia no atendimento a esses alunos. De 1998 até 2017, várias formações foram realizadas. Em 2000, foi publicada a Proposta Curricular com um texto voltado à EJA e houve a elaboração de um caderno pedagógico por parte dos professores (2008-2009).

A educação no município no ano 1998 atendia cerca de 7000 mil estudantes na Rede Municipal. Em 2003, esse número aumentou significativamente, chegando a cerca de 30000 mil estudantes, entre esses alunos, 4.500 frequentavam a EJA em 2003 (SME, 2006)¹⁴.

Em 2016 a EJA atendeu cerca de 1939 estudantes, relacionando com os dados de 2003, observou-se uma redução em mais da metade no número de alunos. Como se pode ver na tabela a seguir a quantidade de alunos matriculados em cada nível de ensino em que se situa que em 2017 a rede atendeu 1640 estudantes de EJA, distribuídos na seguinte organização:

¹⁴ Dados fornecidos pela orientadora da Secretaria Municipal da Educação do município de São José no ano de 2006.

Tabela 1 - Estudantes da EJA/2017.

REDE MUNICIPAL DE ENSINO			
ANO	NOTURNO		VAGAS
	Número de alunos	Turmas	
ALFA	97	4	43
6º	91	4	49
7º	116	6	94
8º	161	8	84
9º	237	9	78
1ª	319	10	81
2ª	328	11	112
3ª	291	11	149
Total Fund	702	31	348
Total Médio	938	32	342
TOTAL	1640	63	690

Fonte: SME, 2017.

Já, segundo o Censo Escolar (2016), o Município de São José, nas três dependências administrativas contava em 2017 com 980 alunos frequentando a EJA no Ensino Fundamental e 1745 no EM. Desses, 829 alunos se encontram no EM na modalidade presencial e a distância do município e nesse mesmo formato se têm 736 alunos no EF.

Quadro 22 - Dados de matrículas do ano de 2016 .

Município	Dependência Administrativa	Tipo de Mediação Didático-Pedagógica	Educação Profissional					EJA	
			Formação Continuada ou Qualificação Profissional (FIC)			Técnica de Nível Médio		Ensino Fundamental ³	Ensino Médio
			Curso FIC Integrado na modalidade EJA - nível fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)	Curso FIC integrado na modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC concomitante	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Curso Técnico Concomitante ou Subsequente		
São José	Federal	Presencial	0	0	0	434	158	0	28
		Total	0	0	0	434	158	0	28
	Estadual	Presencial	0	0	0	0	0	32	82
		Total	0	0	0	0	0	32	82
	Municipal	Presencial	0	0	0	0	0	692	61
		Semipresencial	0	0	0	0	0	44	68
		Total	0	0	0	0	0	736	829
	Privada	Educação a Distância - EAD	0	0	0	0	0	152	509
		Presencial	0	0	0	0	1.091	0	0

		Semipresencial	0	0	0	0	0	60	197
		Total	0	0	0	0	1.091	212	706
	Total		0	0	0	434	1.249	980	1.745

Fonte: BRASIL, 2017c.

Observou-se nos dados que há um número menor de estudantes que frequentam a EJA em São José em (escolas Estaduais 214 alunos, correspondendo a 32 alunos no Ensino Fundamental e 182 alunos no EM) e (Federais - 28 alunos EM). Acredita-se que o grande impasse para essa quantidade de alunos no EM é o fato de haver poucas escolas nessas esferas que ofertem a EJA, embora elas mesmas proporcionem também cursos de Educação Profissional, os quais têm bastante procura, mas nem sempre cumprem as metas do Plano Nacional da Educação-PNE. Já em instituições privadas a procura pela EJA no formato de Educação a distância e presencial é grande, são 212 alunos no EF e 706 no EM.

3.3.1 Funcionamento da EJA em São José

A aprovação do aluno que frequenta a Alfabetização é realizada pelo desempenho individual, respeitando o tempo do Educando. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental, cada semestre é uma fase, totalizando dois anos para a conclusão dessa etapa (SÃO JOSÉ, 2009).

Os alunos trabalhadores têm uma tolerância maior que os demais para chegar ao horário nas aulas e a média escolar é sete, na recuperação de uma escala de 0 a 10 os alunos precisam atingir cinco (SÃO JOSÉ, 2009).

Entretanto, o docente da EJA deve “compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber a linguagem dos seus alunos” (SÃO JOSÉ, 2009, p.16-17). A fim de valorizar a pluralidade dos Educandos, o professor pode fornecer uma formação digna a esses sujeitos que foram de certo modo excluídos por algum tempo do sistema educacional.

O Ensino Médio via Centro de EJA (SC) é ofertado na instituição, devido ao convênio que o município estabeleceu com o Governo do Estado. Com isso, os alunos são transferidos gradativamente no EM para a Secretaria do Estado da Educação, para que não precisem sair das instituições em que estão matriculados. Assim, foi firmado essa parceria, a primeira etapa da mudança ocorreu em agosto de 2017.

Segundo as normas da Resolução nº 074/2010, do Conselho Estadual de Educação, alguns requisitos devem ser seguidos para adequação da instituição na oferta da EJA, referem-se à estrutura, à duração, à idade para a matrícula, à lista de documentação para o processo de adequação da instituição e à forma de avaliação do aluno.

Então, o descumprimento das normas pré-estabelecidas pode acarretar o cancelamento da autorização pela Secretaria Estadual de Educação.

Segundo a Secretaria do Estado da Educação, o documento base é a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Na proposta, não foi possível identificar elementos que fundamentem a EJA como se observou nos documentos de São José. A seguir, buscou-se trazer um panorama geral de como a EJA nos CEJA's é situado no Estado. A referida proposta é pautada

[...] nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

A proposta prevê que cada sujeito produz sua forma de ver o mundo a partir do que já está formado historicamente, criando um ser único em suas especificidades. Além disso, a organização do percurso formativo enfatiza o

[...] trabalho embasado conceitualmente, estruturado com materiais didático- pedagógicos, rede física adequada, espaços interno e externo socioculturais; tempos e espaços curriculares ampliados e diversificados com a atuação de profissionais da educação sob o propósito de construir coletivamente a escola de qualidade social; abordagem didático-pedagógica que oriente o projeto político-pedagógico; matriz curricular compreendida como recurso propulsor de movimento, dinamismo curricular e educacional; organização da matriz curricular que subsidie a gestão do currículo escolar; formas de organizar o trabalho pedagógico; criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e

comunicação e constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas (SANTA CATARINA, 2014, p. 42).

Por meio desses elementos para o percurso formativo, observa-se a importância deles para tornar a educação ainda mais significativa para os sujeitos, utilizando de vários componentes para chegar ao objetivo final que seria a sua formação.

Constam na proposta as disciplinas ofertadas para o Ensino Médio que abrangem as Áreas das Linguagens tais como: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Línguas estrangeiras¹⁵ (SANTA CATARINA, 2014).

Na área das Ciências Humanas são abordadas disciplinas como: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso que podem ser interligadas com as outras áreas do conhecimento, considerando também assuntos que perpassam a diversidade para que contribua com a formação integral do sujeito (SANTA CATARINA, 2014). Tendo em vista que

[...] a área de Ciências Humanas proporciona estudos, investigações, análises, questionamentos e interpretações relativos à experiência humana (objeto de análise por excelência da área), com vistas à desnaturalização das relações sociais, para fomentar posicionamentos emancipatórios, voltados particularmente ao enfrentamento de dilemas sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e religiosos que compõem a história da humanidade. Assim, pode-se afirmar que as Ciências Humanas agregam e sintetizam uma série de saberes e fazeres elaborados de forma coletiva por seus componentes curriculares e as demais áreas do conhecimento, a fim de potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

Na área das Ciências da Natureza e da Matemática para o EM

¹⁵ Lembrando que para a população indígena a língua Materna é utilizada, assim como para os usuários de LIBRAS.(SANTA CATARINA,2014)

[...] os Componentes Curriculares ganham especificidade disciplinar, de forma que a Biologia, a Física, a Química e a Matemática, ainda que apresentadas também em contexto vivencial e prático, como resultados de processos históricos relacionados ao desenvolvimento das formas de produção e de serviços, passam a ser trabalhadas com maior profundidade teórica, assim como com maior especificidade conceitual disciplinar, como se pode sinteticamente mostrar (SANTA CATARINA, 2014, p.160).

Diante dessas áreas que são abordadas no Ensino Médio, a proposta aponta para a formação integral do sujeito a fim de que haja a transformação da sociedade. Então, a escola deve assumir como agente para (re)configurar o currículo e materializar essa proposta (SANTA CATARINA, 2014).

Os sujeitos têm o direito à formação integral que contemple todos os aspectos necessários para que *reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional* (SANTA CATARINA, 2014, p. 27). Gostaria de salientar alguns elementos que constituem a proposta a seguir e que são importantes para ser discutidos a partir das análises do grupo de discussão no capítulo 5, pois nada mais justo que discutir a proposta a partir da realidade que foi vivenciada no âmbito da pesquisa em campo.

Além desses elementos, fica nítido na proposta que a EJA é organizada de uma forma geral como a Educação Básica de crianças e jovens, já que não há especificidades para os sujeitos dessa modalidade. Além disso, a educação é prioridade para os sujeitos de 0 a 17 anos.

Nesse sentido, é preciso que os envolvidos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, ao refletirem sobre a organização curricular que desejam, delineiem não só os conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência para todos os sujeitos na escola, incluindo-se os adultos e idosos

e priorizando os de zero a 17 anos (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Para justificar a presente pesquisa e a necessidade de reafirmar a oferta da EJA por parte das redes públicas de ensino, apresenta-se na sequência algumas reflexões acerca de alguns conceitos importantes para a o desenvolvimento da pesquisa que se referem a qualidade social, evasão, infrequência e a relação com o saber.

4 EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A seguir, apresentam-se a conceituação e a reflexão sobre os termos evasão e infrequência.

4.1 A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIREITO SUBJETIVO À QUALIDADE SOCIAL

Os sujeitos da EJA são marcados pela diversidade e por diferentes experiências e conhecimentos. O professor deve tirar proveito dessas práticas para enriquecer suas aulas a fim de que sejam significativas. Essas questões apontam que a EJA deve ser um lugar que ofereça diversas relações associadas ao mundo letrado para que os sujeitos possam compreender e interpretá-lo.

Diante dessa diversidade, alguns documentos abordam essa temática para o público da EJA, como no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), em que se incluem as diretrizes de EJA, a qual deve “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude em condição de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.” (BRASIL, 2013, p. 4). Em vista disso, busca-se promover a garantia do direito dos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização, uma formação que consiga ser de qualidade e que atenda as condições sociais de cada aluno (BRASIL, 2013).

A garantia de uma Educação de qualidade é prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB, que “significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, mantém e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 20-21).

Com a socialização da cultura, os sujeitos se mantêm presentes nas instituições. Contudo, a qualidade social propõe a permanência com qualidade, tendo em vista que visa não só à redução dos evadidos, mas também os fenômenos de “repetência e a distorção idade/ano/série” (BRASIL, 2013, p. 23). Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a escola em todas as etapas da Educação básica vem com o intuito de ofertar vagas, mas sem a qualidade necessária para que ocorra o aprendizado necessário.

[...] II- Ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas

na capacidade para ampliar técnicas e tecnologia orientadas pela ética e pela estética; III-Reponsabilidade social princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade na escola, fruto do empenho de todos (BRASIL, 2013, p. 22).

Para a construção do conhecimento e para a busca da qualidade social não é necessária apenas a participação dos sujeitos na instituição e no exercício político-pedagógico, mas para essa construção é necessária a qualidade nos ambientes da escola, que devem ser bem equipados, organizados e favoráveis para proporcionar um ambiente que possa enriquecer ainda mais a formação dos sujeitos.

Então, para que se tenha qualidade é necessário investimento, professores bem formados, que haja formação continuada, além de uma remuneração satisfatória. Ademais, é preciso que haja quantidade de alunos por turmas condizentes com a capacidade para que ocorra o aprendizado, haja espaços pedagógicos e estratégicos de saberes como: laboratórios, bibliotecas e salas de informática equipados. E é imprescindível pensar em políticas públicas que compreendam o sujeito da EJA, como sujeito de direito à educação e que faça exercer a todos que precisam.

O direito à qualidade educacional é um direito de todos os brasileiros, sendo um desafio conciliar a gratuidade do ensino desde a pré-escola ao EM a fim de que se promovam a permanência e o sucesso para superar a evasão e a retenção dos estudantes nas modalidades de ensino (BRASIL, 2013) como enuncia a lei:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2013, p. 64).

A EJA é proposta aos sujeitos que não tiveram seu direito à escolarização quando crianças ou adolescentes para frequentar a escola e tanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais como a Lei de Diretrizes e Base n. 9394/96 reafirmam esse direito ao prever que o ensino deve

partir da igualdade de acesso para a permanência, valorizando o professor e garantindo a qualidade (BRASIL, 2017b). Além de garantir esse direito, também é importante que se tenha qualidade nos sistemas educacionais.

Para essa qualidade também é importante os saberes no percurso de vida desses sujeitos, uma vez que os conceitos de saber e aprender caminham juntos. Vive-se em um mundo em que se aprende a cada instante na vida, apropriando-se de saberes como de um conteúdo intelectual, como se domina um objeto ou uma atividade, aprende-se a apropriar-se do conhecimento (CHARLOT, 2000).

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar do mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim a definição de homem enquanto sujeito de saber se confronta a pluralidade das relações que eles mantêm com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

O saber é uma relação com o mundo, com o outro por meio de uma história. Por intermédio dessa relação, ele se constrói “não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 63). Em busca dessa qualidade, é importante também proporcionar ao sujeito da EJA a construção do saber, em um processo de relacionar o saber com o mundo. O saber tem o seu sentido e é das relações que o sujeito estabelece com o mundo (CHARLOT, 2000).

4.2 EVASÃO, FREQUÊNCIA E INFREQUÊNCIA NA EJA: CONCEITOS A DECIFRAR

A evasão na literatura pode ser considerada um conceito polissêmico, pois se refere a situações distintas (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2015, p. 167) e, para ser mais específico afirma-se que

[...] a evasão escolar está relacionada à perda de estudantes que iniciam, mas não concluem seus cursos. É um fenômeno complexo, associado à

não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. A evasão escolar significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação, e é caracterizada por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino (FRITSCH; ROCHA; VITELLI, 2015, p. 82).

A evasão é um tema recorrente nas instituições educacionais do Brasil, não somente na Educação de Jovens e Adultos, mas em todos os campos educacionais existentes. A Comissão Especial de Estudos sobre evasão nas universidades públicas conceitua a evasão, utilizando das reflexões realizadas por Bueno (1993) e Ristoff (1995) de que é a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”.

Segundo Oliveira (2015) citando Palharini, (2004) essas diferenças acontecem, pois deve haver um parâmetro para identificar o aluno evadido, haja vista que essa saída definitiva pode identificar uma série de fatores, ainda Segundo Oliveira citando Silva Filho e Lobo (2012)

- 1. Evasão da Instituição de Ensino Superior** se configura quando o aluno opta por transferir-se para o mesmo curso ou outro curso em outra instituição;
- 2. Evasão do Curso** caracteriza-se quando o aluno opta pela transferência de curso na mesma instituição;
- 3. Evasão do Sistema** ocorre quando o aluno não se matricula ou abandona o curso (OLIVEIRA, 2015, p. 19 *apud* FILHO; LOBO, 2012).

Além disso, pode ocorrer em algumas situações o entendimento de que a evasão é a “retenção, mas a mesma é considerada uma causa da evasão” (OLIVEIRA, 2015, p. 19). Essa retenção é entendida como o processo de reprovação o que contribui para o fenômeno de evasão.

Como esse conceito advém de inúmeros significados e, nesse sentido, a pesquisadora Ceratti (2008, p. 3) aponta que o “termo evasão escolar será entendido como resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escolar”. Já para Oliveira e Eiterer (2008) citando Campos (2003), o termo evasão refere-se ao “abandono por tempo

determinado ou não” (OLIVEIRA; EITERER, 2008, p. 4). Por isso é importante questionar quais são os critérios adotados pelo local da pesquisa, para definir o que é um aluno evadido e que fatores demarcam essa evasão.

Mediante dados fornecidos pela Prefeitura de São José, via e-mail, as tabelas do INEP de 2016, utilizam o termo para indicar que a evasão se refere àqueles que “deixaram de frequentar”. Desse modo, pode-se inferir de que o conceito de evasão utilizado pelo INEP e por esse município aponta uma noção do que se refere aos estudantes considerados evadidos, ou seja, que ele próprio deixou de frequentar a instituição, colocando-se nessa situação.

Mesmo diante dessa definição de evasão, defende-se que ela não se resume unicamente à definição de que é aquela em que o aluno que deixou de frequentar a instituição, mas como sendo aquele que sai da instituição por algum motivo e pode, ou não, retornar posteriormente, como afirma o estudo de Oliveira e Eiterer (2008).

Para compreender esse fenômeno, é necessário compreender os sujeitos que estão imersos no quadro de evasão na presente pesquisa. Para isso, realizou-se um grupo de discussão como técnica de coleta de dados para que por meio do diálogo se conhecessem melhor as ideias e os sentimentos, cujos dados serão apresentados no quinto capítulo.

Devido aos quadros de exclusão, o sujeito muitas vezes é marcado por interrupções em sua vida escolar, tanto em processo de uma não frequência constante quanto, aqueles caracterizados pelo abandono temporário dos processos de escolarização e que retornam em nova etapa letiva. Esse processo pode ser denominado como infrequência. Laffin (2009) conceitua infrequência como

[...] a necessidade das constantes ausências dos sujeitos jovens e adultos às aulas em função de motivos de trabalho, problemas de saúde de familiares e problemas pessoais que acabam se sobrepondo ao projeto de estudo (LAFFIN, 2009, p. 4).

Ainda, Laffin (2009) remetendo à pesquisa de Campos e Oliveira (2003) aponta que a “infrequência não está situada com o mesmo conceito de evasão” (LAFFIN, 2009, p. 4), pois ainda segundo as autoras “a evasão pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não” (LAFFIN, 2009, p. 4).

4.3 PERMANÊNCIA NA EJA E A RELAÇÃO COM O SABER

Na sequência, apresenta-se quem seriam os jovens, os adultos e os idosos que frequentam a EJA, além da relação que estabelecem com o saber e os aspectos de mobilização.

4.3.1 Os sujeitos e a relação com o saber

Pensar na permanência dos jovens, adultos e idosos é refletir sobre o direito à educação, e também buscar compreender o que está se fazendo para que o direito seja assegurado pelas políticas públicas no Brasil.

Quando se observa o índice de analfabetismo presente no Brasil, como exposto anteriormente no capítulo 3, questiona-se sobre o que se tem feito da Educação no país para que esse índice, mesmo que decrescente atinjam tantos brasileiros? E quando se trata da EJA, quem são seus sujeitos? Como os estudos o situam? São jovens, adultos e idosos, mas quais suas especificidades?

A escola precisa reconhecer o jovem, adulto, idoso que existe por trás do aluno, adaptando-se a eles seus processos educativos e compreendendo seus projetos de vida como componentes necessários do projeto pedagógico mais amplo da instituição (MACHADO; FISS, 2014, p. 5).

O sujeito jovem da EJA é mais ligado ao mundo urbano, tende a ter mais afazeres e se relacionar com o mundo, criam culturas e tem diferentes formas de viver a juventude como afirma Laffin (2016). Essas juventudes são marcadas pela diversidade e se reconstrói a todo o instante, pois está imerso em diversos tipos de culturas e relações. Nesse sentido, deve-se repensar as práticas pedagógicas, para a compreensão desse jovem.

Além disso, o aluno insere muito mais jovens do que em décadas passadas na EJA, sendo chamado de juvenilização. Ele está presente devido as próprias políticas públicas atuais, incentivando ações de aceleração da defasagem idade/série, estimulando os alunos maiores de quatorze anos e que não tenham concluído o ensino fundamental a procurarem outro espaço, no caso, a EJA (LAFFIN, 2016, p. 7). O sujeito adulto da EJA, na maioria das vezes exerce uma ocupação

formal ou informal durante o seu dia, ele chega na EJA depois de dois turnos de trabalho e cuidados com a família, como afirma Laffin:

Principalmente pelo fato de que o sujeito adulto é também um trabalhador que precisa lidar com o cansaço, com outras preocupações, com a sobrevivência e bem-estar da família, com o cuidar dos filhos, da casa, enfim pelo fato do seu processo de escolarização se constituir como mais uma das várias jornadas do seu dia-a-dia (LAFFIN, 2009, p. 10).

Já, Oliveira (1999) reafirma que o adulto da EJA tem uma especificidade que dificilmente se vê em outra modalidade de ensino.

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 1).

Tem-se na EJA também os sujeitos idosos, no entanto, nem sempre os documentos legais e de orientação como, por exemplo, a proposta pedagógica do Estado de Santa Catarina não consideram o idoso como prioridade na Educação.

Segundo Marques e Pachane (2010),

[...] convém lembrar que o idoso nem sempre foi visto da maneira como é hoje, portanto,

compreendê-lo como ator social produtivo é possibilitar a compreensão do homem no tempo por meio da ambiência educativa de um povo. O mesmo se pode dizer do processo de envelhecimento. A sociedade determina, segundo interesses convencionados, o lugar e o papel do idoso. O critério de idade não é o único usado por ela, mas reúne em si justificativas para a não valoração e não emancipação desse ator social. Tais justificativas atrelam-se aos arranjos sociais elaborados pela lógica do capital e seu centro de interesses, pautado pela produtividade e retorno econômico, que descartam aqueles que estão à margem desse quadro, entre eles, os idosos (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 478).

O idoso no âmbito da sociedade nem sempre é reconhecido no mundo produtivo, no entanto, mesmo diante da idade, ainda tem a capacidade de estar no mundo do trabalho e, muitas vezes, a condição econômica exige que ele continue trabalhando para a sobrevivência. Nesse sentido, segundo os mesmos autores

no cotidiano das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a presença de idosos é bastante frequente. Porém, podemos nos questionar se a formação oferecida ao pedagogo é suficiente e adequada para trabalhar com as necessidades específicas desse grupo, que podemos considerar duplamente excluído: primeiramente, por se encontrar numa faixa etária na qual, de maneira geral, o indivíduo não é mais economicamente ativo e, por outro lado, no caso específico da EJA, por se tratar de um grupo composto por pessoas iletradas, ou que tiveram pouco contato com a escola, geralmente oriundas de estratos sociais menos privilegiados (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 477).

Deve-se perceber o sujeito para além da sua condição de aluno, tem que ser percebido como integrante das ações compartilhadas, na produção de saber e também se deve escutá-lo e entendê-lo (MACHADO; FISS, 2014). Além disso, convive-se com sujeitos que vivenciam afastamentos e vivências de insucesso escolar ou de acesso

ao conhecimento do mundo letrado. Mediante essas vivências, o sujeito se percebe como fracassado escolarmente. Nesse sentido,

[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 1987a, p. 28).

Essa exclusão, em certo modo, afeta a permanência do sujeito na instituição. Carmo e Carmo e Carmo (2014) discutem sobre esse fenômeno da permanência e observam a grande polissemia no significado, relatam que conforme o tipo de instituição, há um sentido atribuído para a permanência, então,

[...] atribuir à *permanência escolar* na EJA os significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola [...] (CARMO; CARMO, 2014, p. 9).

Essa permanência também envolve os significados atribuídos pelos estudantes aos saberes escolares. Para pensar essa relação dos estudantes com esses saberes remeto a Bernard Charlot. De acordo com esse pesquisador, ao estudar a relação com o saber, ele afirma que essas relações geram as figuras do aprender que “são figuras da relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 79), ou seja, estar no mundo é estar em necessidade de apreender esses saberes.

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividade, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

A relação com o saber estende-se para além do saber-objeto e da escola e não se vincula ao saber por acumulação de conteúdos psíquicos

(CHARLOT, 2000). Assim, no processo de aprender, o sujeito se apropria do mundo e “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (CHARLOT, 2000, p. 86).

No âmbito da EJA, a questão do abandono escolar, muitas vezes, é marcada pelo fracasso escolar. Segundo Charlot (2000), não existe fracasso escolar, existem vivências de fracasso escolar, o problema é que quando essas situações se repetem na vida dos estudantes, eles passam a se identificar como fracassado, por não perceberem significados desses saberes em sua vida e centra o problema em si mesmo. Sobre isso, Charlot (2000, p. 16) afirma que

[...] o fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado fracasso escolar.

Desse modo, para a apropriação do saber, é necessário que os estudantes vivenciem situações de sucesso escolar para que possam experimentar uma relação positiva com o saber, logo mais possibilidades de permanência na escola.

Além disso, a relação com o saber também envolve a questão do desejo, da necessidade do próprio sujeito de aprender e de perceber sentidos nas aprendizagens escolares e de conhecer bons motivos para esse aprender. Tendo em vista que

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história

que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Tais motivos dependem de *uma ação de mobilizar-se (“de dentro”)* enquanto a *motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo “de fora”* (CHARLOT, 2000, p. 55). Haja vista que a mobilização pressupõe a ideia de movimento e de agir, ao se mobilizar para uma atividade, emprega-se uma ação de desejo, sentido, ou valor. “Os móveis são os desejos que os resultados dessas ações permitem satisfazer e que desencadearam a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55). No entanto, esses móveis precisam ser provocados na ação docente e escolar para que se efetive a relação pedagógica.

Tais conceitos de Charlot (2000) contribuem para que se possa olhar as questões de permanência, infrequência e evasão escolar ao buscar compreender o que mobiliza os sujeitos da EJA na vivência de situações de interrupção e de retorno à escola e à permanência nela.

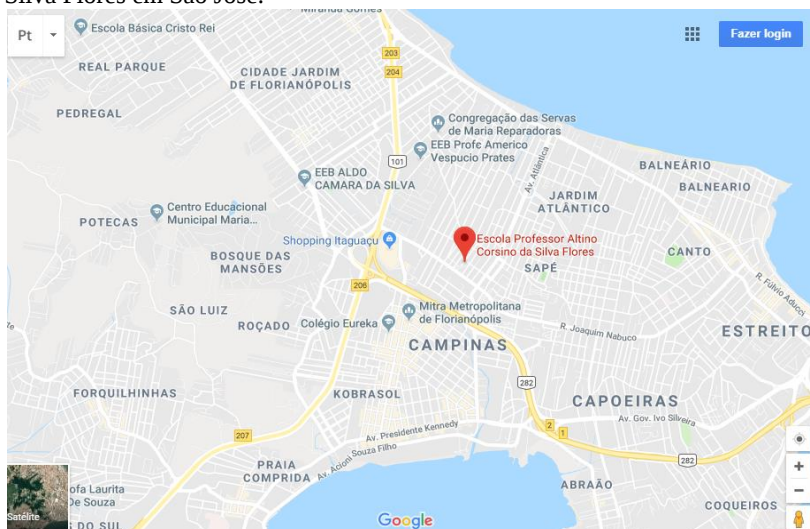
5 IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão abordados os aspectos geográficos da instituição pesquisada, além de dados fornecidos conforme entrevista realizada sobre o PPP com a coordenadora. Na sequência, apresentam-se os dados referentes à pesquisa em campo com relação ao perfil dos sujeitos e os motivos que os levaram a evasão, ao retorno e/ou à permanência na EJA.

5.1 A ESCOLA – CAMPOS DA PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E A OFERTA DA EJA

A Escola Professor Altino Corsino da Silva Flores, envolvida na pesquisa está localizada no município de São José, no bairro Procasa, em Santa Catarina. Situa-se em um lugar de grande vulnerabilidade social. Já existe a cerca de 50 anos e começou a ofertar a EJA em 2003. Segue a localização da escola em estudo.

Figura 16 - Mapa da localização da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores em São José.



Fonte: GOOGLE..., 2018¹⁶.

¹⁶ GOOGLE Maps. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps?q=google+maps&um=1&ie=UTF->

Como foi situado no capítulo 2, obtiveram-se dados sobre a escola mediante a realização de uma entrevista com a coordenadora da EJA. Desse modo, ela declarou que o escola conta com quatro turmas do Segundo Segmento do Ensino Fundamental com 25 alunos no 9º ano de 30 a 35 alunos nas demais turmas, possui uma turma de Alfabetização com 35 alunos e uma turma de Ensino Médio (EM) com 45 alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA, que também funciona no mesmo ambiente. A turma do CEJA, cujos professores são da rede estadual.

Em conversa com a coordenadora, ela disse que a escola é responsável pelos alunos do CEJA, mas toda a parte de documentação é por meio da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. Mediante parceria do Município com o Estado, os alunos do EM também recebem alimentação escolar; no entanto, o uso da reprografia, não é autorizado para esses alunos, mas mesmo assim a coordenadora afirmou que sempre consegue ajudá-los.

Existem poucas turmas devido ao fato de o Ensino Médio ter sido transferido para o Estado. A escola tem 200 alunos pertencentes a Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores, incluindo os 45 do CEJA, assim explicou à coordenadora. Para compreender melhor a quantidade de turmas distribuídas por etapas, apresentam-se os gráficos a seguir:

Quadro 23 - Número de Alunos da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores.

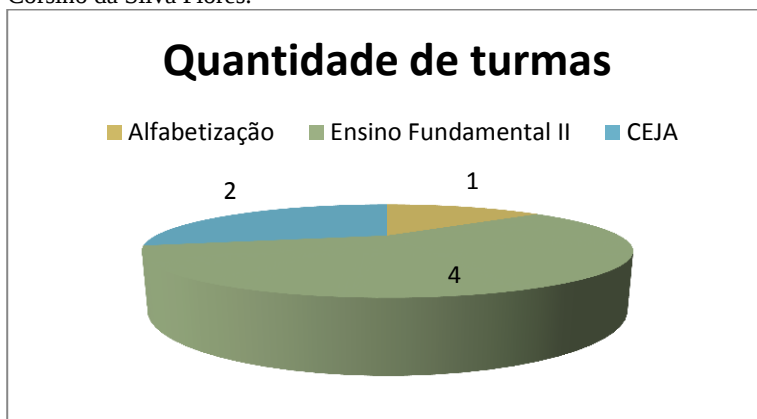
Etapas do ensino	Quantidade de alunos
Alfabetização	35
Ensino Fundamental ¹⁷	120
Ensino Médio	45
Total	200

Fonte: Dados da entrevista, 2018.

8&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjGtqT8r6reAhVQJVAKHT65A8oQ_AUIDigB>. Acesso em: 17 dez. 2017.

¹⁷ Em conversa com a coordenadora, devido aos alunos se evadirem com frequência é complicado mensurar exatamente a quantidade de alunos por turmas no Ensino Fundamental, pois são quatro turmas, então, ela mencionou que no 9º ano são 25 alunos na turma e no 6º, 7º e 8º a média de alunos por turma é de 30 a 35.

Gráfico 4 - Quantidade de turmas de EJA na Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores.



Fonte: Dados da instituição, 2018.

Para as turmas de alfabetização os alunos permanecem o tempo que for necessário até conseguirem realizar uma prova de desempenho que envolvam questões de português e matemática. Nessa conversa, a coordenadora contou que muitos alunos chegam sem saber ler e escrever e permanecem um bom tempo ou de 2 a 3 anos até conseguirem avançar para o próximo segmento.

Para os alunos que frequentam a escola e são inscritos na EJA do município no EM, a coordenadora mencionou que as matrículas são por disciplinas e que cada disciplina dura 45 dias. Em 6 meses, o aluno consegue cumprir algumas disciplinas equivalente a sua carga horária no Ensino Médio pois, ele não faz todas as disciplinas de uma única vez, mas as faz por etapas.

A escola dispõe de laboratórios de informática e mídias e todos os alunos têm acesso. Para os alunos trabalhadores, a tolerância é de entrar até a segunda aula, para os demais o tempo tolerável é de 10 minutos. A coordenadora explicou que os alunos em sua grande maioria são trabalhadores, os que não trabalham são os adolescentes que saem do ensino fundamental entre os 15 e 17 anos.

Os alunos possuem quatro dias da semana de aula, de segunda a quinta-feira e na sexta-feira é a hora atividade dos professores. Nesse dia, os alunos têm que cumprir na instituição 100 horas de cursos ou atividades extraclasse que são elaborados pelos professores ou pela coordenação por meio de projetos ou palestras a fim de concluir a

série que estão frequentando. A duração do turno diário para a Alfabetização é das 18h30min às 20h30min e das 18h30min às 22h para segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A formação dos professores nos anos anteriores era uma vez por mês e ocorria na casa do Educador. A partir de 2018, os encontros serão presenciais e 32 horas serão realizadas online. Com relação aos professores do CEJA, a coordenadora da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores não soube dizer como é a hora atividade e a formação continuada desses professores.

Também se questionou sobre a evasão e como eles lidam com esse assunto. Ela me informou que não tem controle da quantidade de alunos que evadem e retornam, mas sabe que são muitos. Ainda que a coordenação tenta ligar para conversar e tentar convencer o aluno a retornar. Outra questão importante é que, normalmente, esses alunos evadem com mais frequência no segundo semestre, por ter mais oportunidade de emprego devido à chegada do verão. Além disso, a maioria dos alunos que frequentam a EJA vem de outras instituições.

A instituição não participa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e sabe-se que o índice de reprovação é baixo. Quanto aos professores, a maioria deles são contratados em caráter temporário, uma vez que a instituição conta com apenas quatro professores efetivos na EJA.

O projeto político pedagógico traz dados muito importantes com relação ao meio social em que a escola está inserida. A seguir apresento alguns dados do referido documento:

Os alunos do Altino Flores pertencem a três comunidades basicamente: Chico Mendes, Monte Cristo e Procasa, os quais são identificadas com o enfrentamento em relação à vulnerabilidade social e pelo tráfico de drogas. Grande parte dos pais dos alunos não concluíram o Ensino Fundamental.

Diante desse contexto a escola propõe-se a desenvolver propostas que “preparem e exercitem continuamente os direitos e os deveres de cada aluno/família visando ao exercício da cidadania (FLORES, 2014, p. 3). A ação educativa é baseada

[...] no ensino-aprendizagem com ênfase no aprender a aprender, no saber a pensar, no criar e inovar, e no construir conhecimentos, através da participação priorizando a formação de conceito e tendo o conteúdo como meio e não como fim (FLORES, 2014, p. 4)

Os alunos em sua maioria residem no bairro, mas seus familiares vêm de outros locais: como o interior e estados vizinhos eles vêm para São José/Santa Catarina para conseguir melhores oportunidades, mas nem sempre alcançam o sucesso, por isso se justifica a grande rotatividade de alunos na instituição (ESCOLA..., 2014).

Segundo o documento, o sujeito da EJA vem em busca de conhecimento, formação, autorrealização, para melhores oportunidades de emprego e também possibilita o exercício digno da cidadania.

Segundo a coordenadora, há diversos tipos de sujeitos que frequentam a EJA, uns vieram devido à defasagem idade/série, pois por algum motivo evadiram da escola. Assim, buscam diminuir a defasagem por meio da formação, além de existir o sujeito que retorna para garantir melhor qualificação no mundo do trabalho e outros que nunca frequentaram a escola.

A faixa etária dos alunos da EJA estão entre 15 a 30 anos em sua grande maioria, existem também aqueles de 31 a 45 anos em menor quantidade e alguns acima de 46 anos, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Grande parte dos alunos é proveniente de Santa Catarina, cerca de 20% de outros estados. Com relação à etnia há 40% brancos, 30% negros e 20% pardos. Segundo o Projeto Político Pedagógico-PPP a composição familiar é mista, ou seja, moram em ambientes com muitos familiares (avós, tios, sobrinhos e pais). Ainda com base no PPP, cerca de 30% dos sujeitos apenas estudam, 15% são desempregados e 55% possuem atividades. Várias metas foram traçadas nesse documento e uma delas relaciona-se com a diminuição da evasão escolar, mediante estratégias que busquem

[...] estabelecer uma relação de confiança e afetividade com o aluno, planejar as aulas adequadas as necessidades e reformular se necessário, promover aulas diversificadas e melhorar o relacionamento com as famílias e buscar estratégias para diminuir as faltas (FLORES, 2014, p. 12).

Para isso, conta-se com a ajuda dos professores e direção para tomar as providências em caso de faltas excessivas e, em último caso, comunicam os órgãos competentes. O documento do PPP apresenta como meta resolver a evasão em 1 ano, embora, o documento seja de 2014. Observa-se ainda dados significativos de evasão no ano de 2018.

O ensino da EJA deve atender às necessidades dos estudantes para que retornem à instituição, incorporando nas práticas os saberes pré-existentes dos alunos. Em 2014, contava-se com 213 alunos na EJA. Quando se trata de avaliação na EJA, o documento aborda que

[...] deve buscar resgatar a autoestima do sujeito, fazer com que o aluno renove seus interesses quanto à necessidade do saber e da valorização das relações pessoais e promover a apropriação do conhecimento (FLORES, 2014, p. 41).

A avaliação é contínua e de forma global, sendo representada pela nota de 0 a 10. Para a aprovação, é necessário que haja a média semestral igual ou maior 7,0, mas o aluno que passou pela recuperação no final do ano precisa tirar apenas nota 5,0 (cinco). A assiduidade deve ser igual ou superior a 75% das horas letivas de trabalho escolar.

5.1.1 Dados de matrícula, reprovação e evasão dos estudantes: São José e a Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São José (ANEXO 1), os dados a seguir situam os estudantes da EJA no município de São José no ano de 2016 e, também, na Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores:

Quadro 24 - Dados estatísticos referente à situação dos estudantes de EJA do Município de São José e da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores de alunos no ano de 2016.

Identificação	Total de matrículas	Evasão	Total dos que estão em andamento	Concluintes do total nos segmentos	Transferidos	Total dos reprovados	Aprovados	Percentual da evasão na Escola em relação à evasão no Município
Municipal	1939	267	90	474	10	217	881	33,33***
%	100	13,76	4,64	24,44	0,51	13,05*	53*	
E. Ed. B. Altino Corsino Flores	255	89	23	23	0	17	103	
%	100	34,9	9,01	9,01	0	10,24**	62,04**	

* Cálculos realizados a partir dos que efetivamente permaneceram frequentando, que é de 1662 alunos. (Foram excluídos os evadidos e os transferidos)

** Cálculos realizado a partir dos que efetivamente permaneceram frequentando, que é de 166 alunos. (Foram excluídos os evadidos e os transferidos)

***Cálculo realizado considerando as 9 escolas que ofertam a EJA

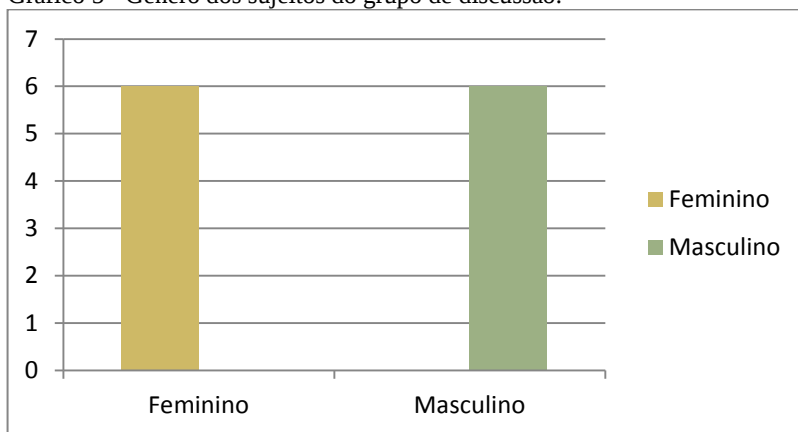
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São José, 2017¹⁸.

¹⁸ O site que se encontra esses dados encontra-se indisponível para acesso, por esse motivo foi necessário pedi-los a Secretaria Municipal de Educação de São José no ano de 2017.

A tabela demonstra que 1/3 dos sujeitos que deixam de frequentar a EJA, logo passaram por processos de evasão, entre todos as escolas no município advém da Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores um índice alarmante e preocupante para o Município, sendo que além deste, existem oito instituições que ofertam a EJA.

Além disso, identifica-se 10,24% de reprovação do total de 166 sujeitos que permaneceram na instituição após a evasão ou a transferência. 103 sujeitos da instituição foram aprovados, isso representa apenas 62,04% do total, mais um índice preocupante. O total de estudantes que estão em andamento representa 9,01% e os concluintes do total dos segmentos 9,01% também. Antes de iniciar o grupo de discussão, foi elaborado um questionário para ajudar a identificar o perfil dos 12 sujeitos. A seguir, apresenta-se em forma de gráfico o perfil de cada etapa da Educação de Jovens e Adultos desta investigação:

Gráfico 5 - Gênero dos sujeitos do grupo de discussão.



Fonte: Elaborada pela autora a partir do grupo de discussão

Observou-se que a média de homens e mulheres é a mesma, mas dependendo da etapa em que o sujeito se encontra prevalecem os homens ou as mulheres. Na alfabetização, eram três homens e uma mulher; no 2º ciclo do Ensino Fundamental era um homem e três mulheres; no EM dois homens e duas mulheres que participaram do grupo de discussão.

Quadro 25 - Apresenta o perfil dos 12 participantes identificando Raça/cor, Estado civil e idade – Perfil dos sujeitos.

Escolarização	Pesquisados	Raça/cor			Estado civil ¹⁹		Idade
Etapa da escolarização	Sujeitos da pesquisa ²⁰	Branco	Pardo	Negro	Solteiro	Casado	Idade
Alfabetização	João	-	X	-	-	X	46a
	Amália	-	X	-	-	X	50a
	Mauro	-	-	X	X	-	35a
	Pedro	-	-	X	X	-	46a
Ensino Fundamental	Marta	-	-	X	X	-	18a
	Vera	-	-	X	-	X	17a
	Josué	-	-	X	X	-	19a
	Nilda	-	X	-	X	-	28a
Ensino Médio	Zé	-	-	X	X	-	21a
	Adão	-	-	X	X	-	32a
	Michele	-	-	X	X	-	37a
	Bruna	-	-	X	X	-	23a
Total	12	0	3	9	9	3	-

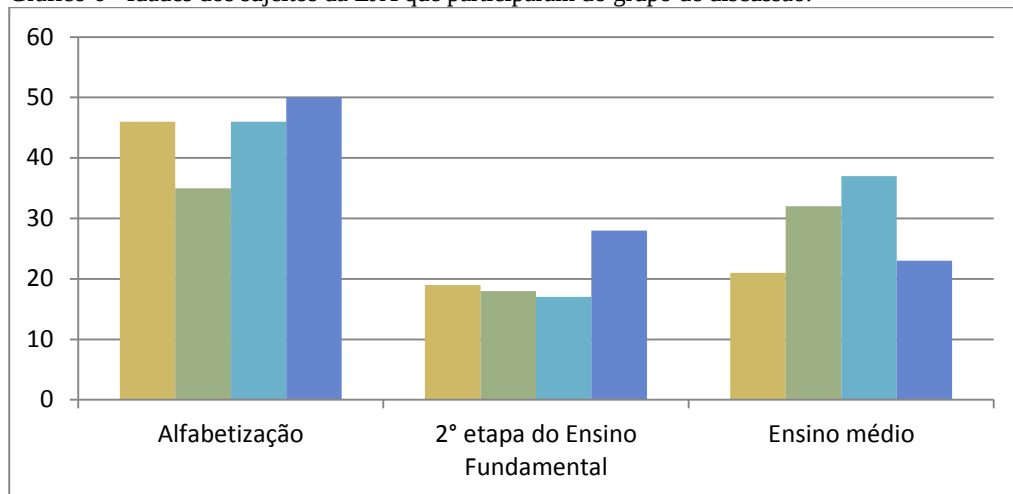
Fonte: Elaborada pela autora a partir do grupo de discussão

¹⁹ O Estado Civil dos participantes da pesquisa foi considerado os sujeitos que eram casados em União Estável.

²⁰ Lembrando que o nome dos sujeitos que compõem o grupo de discussão é fictício.

Em relação ao estado civil, nove são solteiros enquanto três são casados. A maioria dos sujeitos são negros, apenas três são pardos e nenhum branco.

Gráfico 6 - Idades dos sujeitos da EJA que participaram do grupo de discussão.



Fonte: Elaborada pela autora a partir do grupo de discussão

Neste gráfico, os sujeitos da alfabetização se situam a faixa etária entre 35 a 50 anos, na 2º etapa do Ensino Fundamental de 17 a 28 anos e no Ensino Médio de 21 a 37 anos. Considera-se que a 2º etapa do Ensino Fundamental tem alunos muito jovens, por eles virem recentemente do ensino fundamental, sendo recolocados na EJA, por estarem em situação de distorção de idade/série acentuada. Isso já não acontece na Alfabetização e no EM, pois são sujeitos que ficaram algum tempo afastados e depois retornaram para a EJA.

Quando se conversa a respeito do local em que moravam, os sujeitos do ensino Fundamental e Médio residiam na grande Florianópolis. Já os três sujeitos da Alfabetização, vieram de outras partes do Brasil, Pedro, de Alagoas; Mauro, da Bahia e Amália, de Videira/SC. Como representa o Quadro 25:

Quadro 26 - Cidades de residência e de nascimento e quantidade de filhos.

Escolarização	Pesquisados	Cidade que reside atualmente			Cidade em que nasceu			Quantidade de filhos
Etapa da escolarização	Sujeitos da pesquisa	São José	Florianópolis	Palhoça	São José	Florianópolis	Outras ²¹ localidades	Têm filhos? quantos?
Alfabetização	João	X	-	-	-	X	-	3
	Amália		X	-	-	-	Videira-SC	1
	Mauro	X	-	-	-	-	Bahia	2
	Pedro		-	X	-	-	Alagoas	4
Ensino Fundamental	Marta		X	-	-	X	-	-
	Vera		X	-	X	-	-	1
	Josué		X	-	-	X	-	-
	Nilda	X	-	-	X	-	-	-
Ensino Médio	Zé		X	-	X	-	-	-
	Adão	X	-	-	X	-	-	-
	Michele		X	-	-	X	-	2
	Bruna		X	-	-	X	-	1
Total	12	4	7	1	4	5	3	14

Fonte: Elaborada pela autora a partir do grupo de discussão

²¹ Salienta-se que foi necessário incluir esse item no quadro para melhor identificação de onde vieram os sujeitos da alfabetização.

Depois conversamos sobre se eles tinham filhos e sete responderam que tinham filhos e cinco, não possuíam. Os sujeitos da Alfabetização apresentam maior quantidade de filhos Pedro tem quatro filhos; Mauro, dois; João, três; Amália, um. No EF, Vera têm um filho e, no EM, Michele tem dois filhos e Bruna um.

5.2 O QUE PENSAM E O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DA EJA

O primeiro grupo de discussão foi formado pelos alunos da alfabetização, antes de iniciar a pesquisa Amália (ALFA, 50 ANOS) questionou “Não me faz pergunta difícil!”, e eu respondi que as questões eram relacionadas às vidas dos sujeitos, não havia respostas prontas, havia a trajetória deles, que só relembrando-as já responderiam aos questionamentos.

No grupo de discussão, houve questionamentos abertos para que os sujeitos pudessem refletir, debater e compartilhar suas trajetórias. Acredita-se que o grupo de discussão tem o poder de existir a troca entre os sujeitos e sujeitos-pesquisador e que, em outras formas de pesquisa, isso talvez não ocorresse. Eles puderam falar abertamente sobre os questionamentos e não se fez interrupções em suas falas.

Para compreender melhor os questionamentos, retomou-se ao quadro das questões que foram abordadas no grupo de discussão.

Quadro 27 - Questões abordadas no grupo de discussão.

Introdução	Apresentação da pesquisadora e a temática de pesquisa. Você já parou de estudar? Quando? Na EJA? Por quê?
Desenvolvimento	O que os levou à evasão na escolarização e em particular na EJA?
	Quais as dificuldades que têm para dar continuidade aos seus estudos?
	O que facilita e o que mais os mobiliza/motiva para continuar a estudar?
	Quais são os principais profissionais da escola no incentivo à sua continuidade nos estudos?
	Do que mais gostam e o que menos gostam em suas aulas? Por que?
Finalização	O que levou a retornarem para a EJA?
	O que vocês esperam do futuro? O que é diferente na escola hoje do tempo que você estudou (se diferencia)

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

5.2.1 Os motivos do abandono do estudo escolar

A EJA é marcada historicamente pela “indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (ARROYO, 2005b, p. 20). Essas marcas repercutem nos sujeitos que buscam uma formação nessa modalidade de ensino na atualidade.

Para tanto, alguns avanços vêm sendo alcançados, pois há evidências que revelam a tomada de consciência de direito por parte dos sujeitos da EJA segundo Arroyo (2005b). Comprovam-se tais fatos quando se com os sacrifícios que eles fazem para tentar ter acesso e permanência no âmbito Educacional, isso mostra que os sujeitos se veem como pertencentes do direito à educação e exigem reconhecimento.

Lembrando que todos os sujeitos da pesquisa lutam diariamente por esse direito. Ainda que, mesmo diante das dificuldades apresentadas, eles expõem a vontade de continuar os estudos. As pessoas envolvidas na pesquisa pararam de estudar quando crianças e adolescentes, mas também se evadiram da EJA na vida adulta, mesmo que em alguns discursos isso não tenha ficado evidenciado.

Os sujeitos da Alfabetização evadiram-se quando crianças no processo de alfabetização²², enquanto os sujeitos dos outros níveis de Ensino- segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio -, apenas quando jovens e adultos. Os sujeitos da Alfabetização se inserem na escolarização novamente na EJA, após muitos anos afastados do ambiente escolar. Seus discursos sobre evasão estão vinculados à necessidade de trabalhar para o sustento da família.

O meu estudo durante toda vida foi um cabo de enxada ou um cabo de uma foice, nunca tive tempo de estudar. Toda vez que eu começava sempre tinha que parar, pois, tinha que trabalhar para sustentar a família. Eu acredito que família vem em primeiro lugar, mas depois de um tempo eu consegui voltar a estudar. Depois eu morei no Monte Cristo e não dava de ficar estudando, porque eu me mudei, fui para a Palhoça e não

²² Lembro que Amália, entre os quatro envolvidos na pesquisa na Alfabetização na EJA evadiu-se devido a doenças.

tinha como ficar estudando (PEDRO, ALFA²³, 46 ANOS).

Esses sujeitos em grande maioria, tem o seu salário como a principal fonte de renda da família, por esse motivo se torna inviável desistir do trabalho para conseguir ir à escola. Como os empregos que os sujeitos da Alfabetização trabalham exigem horas exaustivas e muito esforço físico acabam ficando cansados no momento de ir para a escola:

Desisti por causa do trabalho, trabalhava de dia e tinha que estudar à noite, por isso eu acabei saindo aqui em São José e na Bahia por causa do trabalho, tinha ajudar em casa, meu pai, minha mãe, ou estudava ou trabalhava e naquele tempo eu chegava em casa cansado e, então tinha essa desculpa (MAURO, ALFA, 35 ANOS).

Observa-se nas falas que eles reconhecem a falta que a escola fez e faz quando abandonaram-na:

Eu desisti por causa do trabalho, quando entrei pela primeira vez na EJA, consegui tirar a minha carteira de habilitação. Depois tive que parar de estudar, pois, chegava tarde do trabalho, fiquei um ano sem estudar e depois voltei. O que mais me afasta do colégio é o trabalho mesmo, desde quando era adolescente, gostava mais de trabalhar do que estudar, e hoje me faz muita falta (JOÃO, ALFA, 46 anos).

Como mencionado anteriormente a localização da instituição é marcada pela grande vulnerabilidade social e isso fica marcado no discurso de Amália (ALFA, 50 ANOS):

Eu voltei para a EJA para aprender a escrever direito. Só parei de estudar quando mataram a minha mãe e então eu entrei em depressão e acabei desistindo do colégio, porque nada mais fazia sentido (AMÁLIA, ALFA, 50 ANOS).

²³ ALFA- refere-se à Alfabetização

As questões emocionais estão associadas às causas da evasão de Amália (ALFA, 50 ANOS). Segundo as reflexões realizadas por Aguiar e Ozella (2013), o pensamento e o afeto são indissociáveis:

[...] a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Compreendo, então, por meio dessa perspectiva que a afetividade faz parte da constituição do sujeito e pode, como ocorreu com Amália (ALFA, 50 ANOS), influenciar a forma de agir, em suas falas e expressões. Torna-se evidente o quanto seu emocional foi afetado em decorrência da morte da sua mãe e esse foi o principal motivo da evasão, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 305 *apud* HELLER, 1986, p. 74) “não pode haver um rosto completamente desprovido de expressão” e, nessas expressões foram perceptíveis marcas deixadas em sua vida.

Ao buscar os sentidos atribuídos pelos sujeitos que levaram a seus processos de evasão na escolarização compreende-se que

[...] a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, preñhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos quão difícil é sua apreensão, ele não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Os sentidos que permeiam os sujeitos se dão mediante suas subjetividades que podem ser vistas como “possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305). Nesse sentido, é possível aproximar-se então da

compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da EJA, pelas suas vivências de evasão.

Com relação ao tempo que os sujeitos ficaram fora do ambiente escolar, é possível afirmar que os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental ficaram menos tempo afastados em torno de dois a três anos em média. Já na Alfabetização esse tempo é maior, como é o caso de Amália (ALFA, 50 ANOS) que ficou afastada cerca de 10 anos e Mauro (ALFA, 35 ANOS) 7 anos conforme seus relatos. Mas esses anos não representam a totalidade de tempo real quando são relacionados à idade dos pesquisados e ao nível de formação em que estão ao analisarmos os relatos frequentes de evasão.

Ao analisar os motivos da evasão na segunda etapa do Ensino Fundamental - os motivos identificados são outros, pois o fator trabalho não é o principal. Apenas Nilda (SEEF, 28 ANOS) e Vera (SEEF²⁴, 17 ANOS), que tiveram três momentos de evasão vivenciados – no primeiro a causa foi a gravidez; no segundo, uma doença e no terceiro, o trabalho.

Marta (SEEF, 18 ANOS) referiu-se a faltas consecutivas que a levaram a desistir. Já Josué (SEEF, 19 anos) teve que viajar, mas não falou o motivo, e seu desempenho escolar estava abaixo da média escolar, por isso evadiu. Para além do fator trabalho e da ocorrência de doenças, estão presentes nas causas da evasão do EF a falta de mobilização em função de não perceber significados nas ações de ensino e, no caso de mulheres jovens situa-se a gravidez, que as afasta da escolarização.

No Ensino Médio, as causas da evasão se repetem. Bruna (EM, 23 ANOS) e Michele (EM, 37 ANOS) desistiram devido a gravidez; Adão (EM, 32 ANOS), por causa do trabalho: “trabalhava até as 19h e não estava conseguindo frequentar as aulas”. Já o Zé (EM, 21 ANOS) desistiu devido ao casamento, pois foi morar longe. Além disso, observou-se que ele estava desmotivado a continuar os estudos: “eu desisti porque eu casei e fui morar longe, mas também foi por relaxamento e eu não quis mais voltar” (ZÉ EM, 21 ANOS).

O motivo gravidez, muitas vezes precoce – faz com que as meninas desde cedo assumam o papel os cuidados dos filhos e da família e, nos remete a pensar no papel da mulher na sociedade. Diante disso,

²⁴ SEEF- refere-se a segunda etapa do Ensino Fundamental.

[...] as desigualdades e as diferenças de gênero repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e que expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados com a família (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 167 *apud* SORJ, 2010, p. 57).

Os cuidados aos filhos foram relatados pelas mulheres no grupo, é situado como um dos motivos do abandono da escola, agravado como o fato de apresentarem uma situação econômica desfavorecida, uma vez que a mulher precisa contribuir com a renda familiar ou, muitas vezes, ser a única que possibilita a principal fonte de renda. E, nessa relação, ela percebe a necessidade de retorno à escola, pois a falta de escolaridade é apontada como um dos aspectos que dificultam a obtenção do trabalho e de melhores condições de vida (EITERER; DIAS; COURA, 2014).

A diferença da escola de hoje para os sujeitos da Alfabetização para o tempo em que estudaram quando crianças, há a culpabilização dos sujeitos por suas desistências. Para Mauro (ALFA, 35 anos) “Eu não posso reclamar, porque a escola que eu estudava tinha uma excelente professora, ensinava bastante, eu não aprendi muito porque eu era muito relaxado, o colégio era bem organizado”. João (ALFA, 46 anos) afirma “o colégio sempre ensinou, e depende muito do aluno, eu não quis prestar atenção e aprender nada, meu negócio era trabalhar quando era adolescente para ajuda meus pais, meus pais tinham pouco estudo”. A Amália (ALFA, 50 ANOS) também se culpabiliza pelas desistências “quando eu era adolescente eu sempre estava no hospital e nunca conseguia ir para a escola, sempre estava muito doente.

Além desse fator, a falta de informação também fez com que Pedro (ALFA, 46 ANOS) não soubesse da existência de escolas próximas à sua casa. “Eu estudava em uma escola que precisava ir duas vezes na semana, se eu soubesse que tinha essa escola aqui eu já tinha vindo antes, quando eu descobri foi um pouco tarde”.

A culpabilização dos sujeitos pela sua evasão, relaciona-se à estrutura que é ofertada e à qualidade educacional no país. Carrano (2007) situa de que os meios de acesso à educação são desiguais. Assim,

[...] as desigualdades regionais e intrarregionais que se verificam nas estruturas básicas da vida material também se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos

de cultura e lazer e aos meios de informação, especialmente no difícil acesso dos jovens mais empobrecidos a computadores e Internet. Isso é algo que se configura como a face contemporânea da histórica exclusão dos pobres aos benefícios científicos e tecnológicos nas sociedades do modo de produção capitalista, particularmente quando se consideram aqueles situados na periferia do sistema. As melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade, colocam os jovens das classes altas em posições mais favoráveis à participação social, cultural e política (CARRANO, 2007, p. 5).

O meio social que o sujeito da EJA ocupa relaciona-se com os meios de informações que se têm acesso, a precarização do ensino e por consequência a falta de motivação de continuar os estudos, esses são fatores que corroboram para a evasão.

5.2.2 Mobilização para a permanência/continuidade de estudos

Pode-se observar nos sentidos atribuídos aos sujeitos que o fator mobilização – percebem-se as ações de ensino não significativas- o que contribui para o abandono e os sujeitos se declaram culpados pelas inúmeras desistências e se autodeclaram “relaxados” e “preguiçosos”.

Muitas vezes, o sujeito aponta que se afasta por falta de vontade, mas são suas relações e o meio em que vive que influenciam na constituição identitária do sujeito, sua forma de se ver no mundo e os significados que atribuem a esse mundo, no nosso caso a escola.

Carrano (2007) desmitifica quando afirma que quando as condições sociais são extremamente desiguais há o comprometimento simbólico da autonomia:

somos, em verdade, o resultado de complexo jogo de interações entre nossas escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções que nos impõem as estruturas sociais” (CARRANO, 2007, p. 7).

Esses estudantes têm condições de vida desiguais e apresentam uma trajetória em que já teve seu direito à educação negado por várias vezes, então o que falta não é a falta de vontade propriamente dita, mas

a falta de acesso e de obtenção do direito à educação, a melhores condições de trabalho, de moradia, ou seja, de vida.

A falta de pertencimento ao espaço da EJA pode potencializar vários casos de evasão, pois não há identificação com aquele espaço e o abandono/evasão escolar torna-se algo naturalizado, aceite e banalizado.

A falta de identificação do espaço escolar pode ocasionar a falta de interesse, muitas culturas podem ser invisibilizadas, nem incorporadas às práticas e, nesse sentido, o sujeito dificilmente consegue se sentir pertencente aquele espaço (CARRANO, 2007).

O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”, não se realizando como palavra. Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento. Temos assim que a relação pensamento/linguagem não pode ser outra que não de uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro (VIGOTSKI, 2001, p. 15 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Para que o pensamento possa ser expresso por palavras ele passa por diversas transformações e por isso deve haver um significado e um sentido atribuído no aprendizado para que o ocorra.

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

É preciso que o significado e o sentido caminhem juntos, o significado é ponto de partida, pois há sentido naquilo que tem significação para que o sujeito se motive a aprender novos conhecimentos por meio de suas experiências de vida.

O sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Os sujeitos precisam ser mobilizados, incentivados e acolhidos no espaço da EJA. Além da instituição, há alguns casos que a própria família tenta mobilizar o sujeito para frequentar as aulas.

Com relação às dificuldades para continuar os estudos e frequentar as aulas Zé (EM, 21 ANOS), Bruna (EM, 23 ANOS), Vera (SEEF, 17 ANOS) e Mauro (ALFA, 35 ANOS) disseram que não há nenhuma dificuldade. Já Pedro (ALFA, 46 ANOS), João (ALFA, 46 anos), Nilda (SEEF, 28 ANOS), Michele (EM, 37 ANOS) e Adão (EM, 32 ANOS), responderam que o trabalho pode afetar sua continuidade aos estudos e Amália (ALFA, 50 ANOS) e Josué (SEEF, 19 ANOS) afirmaram que as dificuldades são justamente em transcrever os códigos da leitura e da escrita

O desânimo, pois existem dias que dá vontade de desistir, porque eu não estou conseguindo aprender a escrever sozinha e é isso que eu quero, e eu estou com muita dificuldade (AMÁLIA, ALFA, 50 ANOS).

Além de seus problemas de ordem emocional, ocasionado pelo falecimento de sua mãe, Amália (ALFA, 50 ANOS) relata que outro problema de seu percurso formativo é a dificuldade de escrever sozinha, mesmo estando há anos na fase da Alfabetização, assim como Josué (SEEF, 19 ANOS) percebe que enfrenta dificuldades de aprender.

O sentido é atribuído a cada sujeito acontece de forma individual, conforme sua subjetividade e histórias de vidas e se manifesta de certa maneira. As histórias de vidas dos sujeitos da EJA, que são marcados pela desigualdade social, fazem com que sua subjetividade reflita aquilo que ele vivencia. Entre elas, tem-se o início no mundo do trabalho muitos jovens, isso corrobora como um entrave na formação presente por jovens, adultos e idosos da EJA.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a moratória social (Margulis e Urresti, 1996) que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional (CARRANO, 2007, p. 5).

A condição social que o aluno da EJA ocupa, faz com que muitas interrupções ocorram no seu percurso escolar. Isso se evidencia nas falas:

A maior dificuldade são as dívidas que tenho, sempre tenho que estar procurando serviço para pagá-las. Como trabalho de marceneiro às vezes tenho serviço de um dia para o outro, devido a isso acabo faltando, pois, não dá tempo de chegar na escola e essas faltas me desmotivam a continuar a ir para a escola. (JOÃO, ALFA, 46 ANOS)

No momento eu não tenho nenhuma dificuldade, e se algum dia eu tiver é por causa de algum serviço (MARTA, SEEF, 18 ANOS).

Os estudantes têm consciência de que as condições de sobrevivência para manter o sustento da família decorrem do trabalho e isso modifica os rumos que a vida tomará. Infelizmente com baixos níveis de escolaridade para os sujeitos da EJA, a ocupação do trabalho é marcada pela informalidade e necessita de muito esforço físico, em sua grande maioria: “A minha dificuldade é o meu trabalho, eu chego

cansado na escola quase dormindo, eu trabalho na oficina, é correria, e o desgaste do dia a dia é puxado” (ADÃO, EM, 32 ANOS).

Reitera Carrano (2007), ao dizer que

[...] a informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população (CARRANO, 2007, p. 5).

A falta de formação no Ensino Médio afeta diretamente Michele (EM, 37 ANOS) que trabalha como manicure “A minha dificuldade de estudar é o trabalho, chego aqui na escola cansada, quando chega na hora de vir para o colégio tem que fazer muito esforço para vim” (MICHELE, EM, 37 ANOS).

Os estudantes percebem e evidenciam que para eles quanto maior o nível de escolaridade melhor a possibilidade e as condições de obtenção do trabalho, além da busca por garantias legais para que possam assegurar os direitos dos trabalhadores.

Capta-se nos dados de que essa procura por melhores condições de trabalho e de vida é o que mobiliza o sujeito da EJA, que mesmo diante de todas as dificuldades expostas no grupo de discussão para dar continuidade aos estudos permanecem ou retornam para dar continuidade à escolarização. Alguns fatores como aprender a leitura e a escrita também se tornam agentes motivadores para seguir adiante.

Os sujeitos reconhecem seus direitos à educação a partir do instante que demonstram vontade de continuar os estudos, mesmo com todas as dificuldades. Observa-se que se valem de seus direitos quando questionados sobre “o que facilita e o que mais mobiliza/ motiva para continuar os estudos?” ao afirmarem que “quanto mais nós aprendemos a ler e a escrever mais sabemos de todas as corrupções que estamos tendo em nosso país” (AMÁLIA (ALFA, 50 ANOS).

Amália (ALFA, 50 ANOS) aponta de que estão lutando por uma idealização de melhorias sociais e da sua educação. Freire (1987a) quando situa de que a práxis é a reflexão crítica do sujeito ao mundo, que nada mais é que a tomada de consciência sobre a sua condição por meio da educação, e que liberta o sujeito da condição de oprimido para a condição de ser atuante na sociedade. Essas reflexões foram vistas na

pesquisa quando os sujeitos falam que estão em busca de melhores condições de emprego e relações sociais.

O primeiro passo para a autoconsciência crítica do trabalho, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela e por isso incapaz de discuti-la (PINTO, 1982, p. 69).

Os sujeitos da Alfabetização afirmam que a mobilização que os trazem para a EJA, provém de melhores condições de se expressar com mais clareza no meio social em que vivem, quer seja via uso da leitura ou da escrita

E como nós estamos aqui nesta conversa, às vezes estamos em uma roda de amigos ou de parentes e nós queremos falar, às vezes ficamos travados, o problema não é ter assunto, é que às vezes nós temos até medo de falar coisas erradas, falar as palavras erradas e então eu não consigo falar e ficamos sem conversar (JOÃO, ALFA, 46 ANOS).

Na fala de João (ALFA, 46 ANOS), fica evidente que ele não se comunica por ter medo de se expressar de forma errada, como os sujeitos da EJA têm em sua trajetória de vida. Tendo em vista as marcas de exclusão, o maior medo é não saber responder a alguns questionamentos, evidencia também os motivos que o mobilizam para frequentar a EJA. Esse fator também é identificado na fala de Mauro (ALFA, 35 ANOS):

Nós temos que vir para o colégio não é pela professora, nós temos que vir para aprender a ler e a escrever e, ser uma pessoa que sabe conversar, sabe explicar as coisas (MAURO, ALFA, 35 ANOS).

Para Pedro (ALFA, 46 ANOS), o que o motiva é poder continuar aprendendo para compreender melhor a interpretação da leitura e da escrita para, então, trabalhar.

O que me motiva é que eu trabalho sozinho e preciso fazer os orçamentos, se não souber ler e não souber escrever, acabo me enrolando e tenho prejuízo, principalmente na minha área. Agora eu estou trabalhando em uma empresa e pretendo continuar a estudar para aprender bastante, pois, eu tenho a esperança de montar uma empresa minha mesmo, porque onde eu trabalho o nome do material é muito complicado e se não souber dizer o nome certinho, fica difícil convencer o cliente a comprar o produto (PEDRO, ALFA, 46 ANOS).

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, o que é recorrente em suas falas sobre o que o mobiliza é a busca de um futuro melhor por meio da escolarização. Nilda (SEEF, 28 ANOS) e Marta (SEEF, 18 ANOS) querem conseguir um emprego. Além disso, Marta (SEEF, 18 ANOS) quer ir além, quer fazer uma faculdade e Vera (SEEF, 17 ANOS) quer poder dar ao seu filho um futuro melhor.

A minha mãe me incentiva muito a estudar. E, incentivo meu filho de estudar é muito importante. Eu quero dar um futuro melhor e que eu não tive porque, a minha mãe não pode me dar por culpa do meu pai, mas eu quero um futuro melhor (VERA, SEEF, 17 ANOS).

Josué (SEEF, 19 ANOS) é motivado por seus amigos e professores para continuar frequentando a escola.

As minhas amigas me incentivam para ir à aula, nós ficamos conversando durante o dia e elas ficam perguntando se eu vou para aula à noite, e então eu vou. Eu venho também porque eu preciso vir, os professores também me incentivam (JOSUÉ, EF, 19 anos).

No Ensino médio, todos estão motivados a continuarem os estudos para buscar melhores condições de trabalho e possibilidade de continuidade de estudos.

Hoje em dia para conseguir um serviço tem que ter no mínimo o ensino médio, se nós queremos fazer uma faculdade somos obrigados a ter o

ensino médio completo, por exemplo, eu estou fazendo curso, para eu estar formada lá eu tenho que estar formada aqui também e eu quero também fazer um concurso público, me efetivar em algum lugar, comprar uma casa, para morar com a minha filha, para o meu futuro e o dela também (BRUNA, EM, 23 anos).

Além de Bruna (EM, 23 ANOS), Michele (EM, 37 ANOS) também quer um trabalho melhor. Adão (EM, 32 ANOS) e Zé (EM, 21 ANOS) buscam a continuidade da formação para além da EJA.

Eu também, eu quero estudar para poder participar de um concurso, talvez até fazer uma faculdade, nunca é tarde! (ADÃO, EM, 32 ANOS)
O que me mobiliza é realizar meu sonho que é ser professor de dança ou promotor de eventos (ZÉ, EM, 21 ANOS).

Independentemente do nível de instrução que se encontram, o que buscam são elementos básicos e a dignidade para a vida humana na vida social, e estão buscando isso, pela educação. Essa busca nos remete a pensar de que

[...] as políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude [*da adultez e dos idosos*]. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21) (Acréscimos feitos).

Para a compreensão de como os alunos da EJA ainda estão na instituição, mesmo diante das dificuldades mencionadas por eles e apresentados anteriormente, eles foram questionados sobre quais profissionais da escola dão incentivo para a continuidade dos estudos.

Para a compreensão dessa mobilização/incentivos, Carrano (2007) aponta para a necessidade do estabelecimento de uma relação compreensiva do sujeito, o que foi mais bem observada com mais frequência nas falas dos estudantes de Alfabetização.

A professora de alfabetização, ela se preocupa até quando nós faltamos. Ela até liga para nós, segundo os alunos ela conversa com eles sempre sobre faltas e pede para que eles liguem ou deem notícias, para ela saber o que está acontecendo (PEDRO, ALFA, 46 ANOS).

Observou-se nas falas que eles têm um carinho muito grande pela professora, pois conforme afirmam de que “ela tem paciência em ensiná-los, repete se não compreenderam algum conteúdo, diversas vezes, traz atividades diferentes” conforme o grau de alfabetização que cada um apresenta, fazendo com que se sintam sempre motivados a continuarem os estudos para conseguir ler e escrever.

Carrano (2007) relata uma história de um padre que ensina latim a crianças pobres, quando foi questionado sobre o método que utilizava para ensiná-los, o padre disse que tentou conhecer o sujeito primeiramente para, a partir de então, poder ensiná-los.

Deixo, então, aos professores e professoras da EJA a tarefa política, educativa e porque não dizer afetiva de descobrir na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas as "portas de acesso" ao sujeito que pode conhecer na medida em que é reconhecido no jogo da aprendizagem escolar (CARRANO, 2007, p. 3).

Esse olhar sensível que a professora desempenha em sala, um modo afetivo, de acolhimento para ato pedagógico, faz toda a diferença no sentido de que os alunos se sintam acolhidos nesse ambiente, em que percebem um sentido na continuidade dos estudos, uma vez que captam da professora que se preocupa com cada um em suas especificidades.

Como a instituição é composta por diversos membros, é importante salientar que, nas falas dos alunos da Alfabetização, a coordenadora e a diretora também foram mencionadas com relação ao incentivo para continuarem os estudos:

Professora, e também a diretora e coordenadora, essas duas dão a maior força para nós, quando nós ficamos doentes, elas não excluem nossas matriculas, elas são pessoas boas [...] elas nos “empurram” para frente (AMÁLIA, ALFA, 50 ANOS).

No EF, os sujeitos também falam que a coordenadora e a diretora também os impulsionam para a continuidade, mas que também há um professor que os motiva a continuar, que seria o professor de matemática. Já no EM, há a troca de professores a cada ano e isso acarreta dificuldade de criar vínculos afetivos com os professores, mas mesmo diante disso, mencionaram o professor de matemática como incentivador à permanência aos estudos.

O que se vê nos relatos é que a forma estrutural de como está organizado o currículo da EJA, faz com que haja um distanciamento maior entre os estudante e os professores do EF e do EM, o que não ocorre na Alfabetização, devido ao tempo que a professora possui em sala de aula, fazendo com que ocorra uma relação mais próxima com os alunos.

Então, a proposta pedagógica deve privilegiar espaços de diálogo com os saberes, com os questionamentos, debater as trajetórias de vida e significações que o sujeito da EJA apresenta. No entanto, isso se torna distante quando há trocas frequentes de professores, ocorrendo o distanciamento entre professor-aluno, aluno-professor.

5.2.3 Elementos que se destacam positiva ou negativamente nos processos de ensino

Outro elemento debatido no grupo referia-se a que se apontassem do que mais gostam e menos gostam em suas aulas e o porquê. Quando se conversou com os sujeitos da Alfabetização, o único item mencionado de forma negativa foi o horário que ocorrem as aulas, pois iniciam às 18h30min e terminam às 20h30min, e dizem que é pouco tempo para aprender. Então, por que gostam tanto? O que ela faz para vocês que é tão importante?

Ela explica, têm paciência, não se aborrece com alunos, ela passa o conteúdo bem direitinho e se chamar ela vem (PEDRO, ALFA, 46 ANOS).

Se precisar 10 vezes, ela explica 10 vezes. Ela divide o quadro, tem a parte que é forte e a minha parte que é fraca. Ela explica as coisas, porque tem gente que não sabe de nada! Porque copiar do quadro é fácil, eu quero ver copiar e entender o que está escrevendo, eu que sei ler tenho

dificuldade de entender, imagina quem não lê? Não entende nada (AMÁLIA, ALFA, 50 ANOS).

A primeira vez que eu comecei a estudar aqui no Altino, tinha uma professora que ela enchia o quadro e não explicava nada, tinha que ler tudo aquilo e entender, então eu acabei desistindo, agora a nossa professora não! Ela faz por parte, explica tudo direitinho. Uma vez eu estudei em outro colégio que também tinha uma professora igual à nossa, muito boa (JOÃO, ALFA, 46 ANOS).

Esses discursos evidenciam a forma como a professora conduz seu fazer pedagógico mediante o diálogo que ela tem com os sujeitos e a busca em atendê-los conforme suas especificidades, como afirma Amália (ALFA, 50 ANOS) ao dizer que a professora tem o cuidado de passar de um lado os conteúdos que são compreendidos por um nível de Alfabetização e do outro lado do quadro conteúdos de quem está um pouco além dela. Tal elemento configura o movimento em que a professora dialoga com os saberes de seus alunos e busca alternativas de como lidar com os diferentes ritmos e níveis de domínio dos saberes.

Durante uma pesquisa envolvendo professores, jovens e adultos, Laffin constatou que para superar essa desvalorização do sujeito da EJA os professores trazem formas de lidar com essa imagem mediante o “acolhimento para o ato do conhecimento e pela reciprocidade que estabelecem com os sujeitos” (LAFFIN, 2009, p. 3). O termo cuidar é, geralmente, refletido na Educação Infantil, que se refere especificadamente ao cuidar e educar, mas não pode ser utilizado na EJA como uma ação assistencialista ou ser compreendida de uma forma elitista. Segundo Laffin, define-se cuidado como “intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato do conhecimento” (LAFFIN, 2009, p. 8).

O sujeito da EJA é marcado por diversos momentos de exclusão, muitos deles ainda sem o domínio da leitura e da escrita ou até mesmo são considerados analfabetos, em uma sociedade que valoriza a cultura escrita e não os conhecimentos que dominam. Para Laffin (2009), essa valorização da cultura letrada corrobora para os quadros de exclusão. Esse acolhimento que se liga ao conhecimento é primordial para que ocorra a desconstrução da exclusão que marcaram a vida dos sujeitos da EJA.

Esses elementos podem referenciar-se à riqueza que se tem no fazer educativo, pois

[...] quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2005b, p. 35).

É importante a reflexão sobre as diferenças dos jovens, uma vez que cada um carrega nas suas relações pedagógicas seus conhecimentos, escolhas, saberes, mas também “experiências de opressão e de libertação” como afirma Arroyo (2005b, p. 9). Essa riqueza de conhecimento presente nesse campo, deve ser aproveitada para estabelecer um diálogo que será o ponto de partida para os saberes escolares e saberes sociais.

No EF os alunos falaram das suas dificuldades, não culpabilizaram nenhum professor, mas a si mesmo.

Inglês é difícil, mas eu me esforço para aprender (JOSUÉ, SEEF, 19 ANOS).

Eu tenho bastante dificuldade com inglês. As aulas são atrativas (no geral), os professores sempre procuram saber se tem alguém que precisa de mais alguma informação, ou se tem alguma dúvida (VERA, SEEF, 17 ANOS).

Eu odeio matemática, não me identifico com as aulas e com o conteúdo. Eu queria ser veterinária, mas me falaram que para isso tem que saber matemática (NILDA, SEEF, 28 ANOS).

Marta (SEEF, 18 ANOS) referenciou-se dificuldade de concentração, devido a conversas paralelas na sala.

Eu gosto de tudo, não adianta vim na aula para não prestar atenção, e eu gosto de prestar bastante atenção nas aulas e eu não gosto que têm pessoas que tiram a minha concentração, falam muito, não

tem como prestar atenção se tem alguém do seu lado falando (MARTA, SEEF, 18 ANOS).

Mesmo diante dos avanços mencionados, há muito a melhorar, quando os alunos não gostam de determinadas disciplinas é um indicativo que o fazer pedagógico não está relacionado com as experiências de vida marcada por esse campo, pois não há relação dos alunos com esses saberes. Além desse entrave, depara-se, com turmas de 25 a 35 alunos por sala, fazendo com que se torne difícil o fazer pedagógico do professor naquela instituição.

Marta (SEEF, 18 ANOS) expressou em suas falas justamente a dificuldade que tem de conseguir prestar atenção devido as conversas paralelas. Em sua sala especificamente tem em torno de 25 alunos, o que evidencia que ainda há muito no que avançar em termos estruturais e não apenas em questões pedagógicas.

Quando se depara com as falas dos estudantes do EM, vê-se que a metodologia utilizada e a troca de professores faz com que os alunos não gostem muito de algumas aulas.

Nós estávamos acostumados com o ritmo dos outros professores, agora vieram vários professores novos, e cada um tem um ritmo. Por exemplo, nós estávamos acostumados com o professor de matemática e ele não passava prova, mas passava atividade no quadro para nós resolvermos, e dizia “Vão a luta!” Ele ficava conosco conversando, fazendo bagunça e esse novo professor não! Eu acho ele muito arrogante, quem quiser aprender, aprende e se não quiser também não faz! Também tem o professor de sociologia, ele tem que dar a matéria dele, mas ele fica querendo dar o conteúdo de português, ele quer que nós façamos textos dissertativos, ele tenta explicar o que tem que fazer e nós acabamos não entendendo nada, é complicado isso (BRUNA, EM, 23 ANOS).

A EJA deve partir das especificidades dos sujeitos, jovens e adultos, para atender às necessidades de aprendizagem. Por muitos anos, os alunos da EJA foram vistos como afirma Arroyo (2005b), alunos com problemas, evadidos, reprovados, mas para reconfigurar a EJA é preciso tomar consciência que são jovens e adultos que tiveram o seu direito à Educação negado por muitos anos de vida e isso é evidenciado nos altos

índices de analfabetismo presentes ainda nos dias de hoje e nas falas dos estudantes. Para o autor, a EJA será então reconfigurada “se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização ou na medida que esse milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências” (ARROYO, 2005b, p. 23). Contudo:

Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005b, p. 22).

As questões estruturais da organização escolar e do currículo também levam a essa falta de identificação do sujeito da EJA com o professor. Há pouco tempo para o professor ministrar sua disciplina e muitos alunos por sala fazem com que o diálogo com os sujeitos se torne algo quase inviável.

O ensinamento dele é diferente dos outros, nós não estamos acostumados com aquele ritmo. Os professores focam muito no ENEM, e nós estamos na EJA e, nem todos querem saber do ENEM, mas ele sempre traz o ENEM como exemplo e, não pode fazer isso porque no ENEM não pode. Eu penso que muitos que tem a “mente fraca” podem desistir, porque muitos trabalham no pesado e chegam e são aqueles assuntos que fazem sempre referência ao ENEM, já tenho muito amigos que desistiram, por essas atitudes do professor de matemática dentro da sala (ZÉ, EM, 21 ANOS).

Essa lógica organizativa e metodológica do ensino que afeta diretamente a permanência dos sujeitos como afirma Zé (EM, 21 ANOS), assim como Bruna (EM, 23 ANOS), Adão (EM, 32 ANOS) e Michele (EM, 37 ANOS), que concordaram com sua fala, visto que os conteúdos baseiam-se apenas no que é exigido no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, distanciando da realidade dos sujeitos da EJA.

Os educadores têm diante da EJA o desafio de lecionar em uma modalidade heterogênea, com diversas faixas etárias e tempos de aprendizagem, é necessário ficar atendo às trajetórias de vida, aos sentidos e à potencialidade que cada um carrega (CARRANO, 2007).

Para isso é necessário o diálogo para que se revelem essas especificidades dos sujeitos da EJA.

Já na Alfabetização, a maior flexibilidade nos horários das aulas contribui para a continuidade dos estudos na ótica dos estudantes: “A EJA é mais tranquila, o horário, é a noite então podemos estudar” (MAURO, ALFA, 35 ANOS); “Nós podemos chegar um pouquinho mais atrasado, mas conseguimos entrar” (JOÃO, ALFA, 46 ANOS).

Esses elementos apontam para a indicação da necessidade de mais flexibilidade na construção curricular a partir do conhecimento de quem são os sujeitos da EJA, lembrando que essa flexibilidade precisa articular-se aos saberes que devem ser socializados (CARRANO, 2007).

5.2.4 O retorno à EJA

A vontade de continuar os estudos e se apropriar de mais saberes também se faz presente nas falas dos estudantes:

Nós já estamos para trás, vamos ficar mais ainda se não estudarmos. Eu fiquei um ano afastado e fez muita falta, se eu tivesse ficado, já tinha passado para a etapa seguinte (JOÃO, ALFA, 46 ANOS).

O que levou a retornar é que eu quero aprender mais, porque hoje tudo mudou, e cada dia está mudando mais, e vamos ficar pra trás (AMÁLIA, ALFA, 50 ANOS).

No EF os alunos retornaram para a EJA, pois necessitam da continuidade dos estudos como forma de garantir um emprego (NILDA, SEEFF, 28 ANOS), fazer uma faculdade (MARTA, SEEFF, 18 ANOS) e pelo incentivo da coordenadora da instituição que os mobilizam a retornarem e permanecerem na instituição.

Por causa do meu filho, da minha mãe e da coordenadora, pois ela sempre me liga devido a sogra dela morar perto de minha casa e ela diz que se eu não for ela vai até lá em casa me buscar (VERA, SEEFF, 17 ANOS).

Retornei para a EJA porque quero terminar os meus estudos, e também pela coordenadora que

vivia chamando a minha atenção quando me via para voltar a estudar (JOSUÉ SEEF, 19 ANOS).

Essa mobilização que gera a ação do retorno do sujeito para a EJA se dará “quando o sujeito significar algo no mundo social como possível de se satisfazer suas necessidades” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306). A partir dessa significação no mundo social, algum

[...] objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades. Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

Essa significação em relação às necessidades sociais construídas pelos sujeitos é um elemento preponderante para o retorno desses jovens e adultos e para continuação dos estudos. Essa significação é captada por eles quando se referem ao apoio/incentivo da coordenadora, dos professores e dos amigos.

No EM, os sujeitos da EJA retornam para a busca de um emprego melhor e pela urgência de conclusão de sua formação: “Eu tenho um objetivo, quero terminar os estudos e começar um curso para começar aquele trabalho” (MICHELE, EM, 37 ANOS). Adão (EM, 32 ANOS) também quer continuar os estudos “Eu retornei para fazer um curso técnico e depois quero conseguir passar em um concurso e conseguir outro emprego”.

A organização escolar e do currículo podem de certo modo excluir o sujeito da EJA, no modo em que são ofertadas as disciplinas, mas ao mesmo tempo pode trazer o sujeito para o retorno nela. O tempo em que ele é estruturado para concluir os estudos faz com que muitos jovens-adultos retornem. Como eles já estão muitos anos afastados veem na EJA o espaço de reconhecimento para que possam concluir os estudos mais rapidamente. Como afirmam Bruna (EM, 23 ANOS) e (Zé, EM, 21 ANOS),

[...] todo mundo tem um objetivo, eu voltei a estudar porque todos os meus documentos estavam aqui, por isso eu retornei para este

colégio, porque aqui nós conseguimos estudar 6 meses equivalente a 1 ano. Em outra escola, também quero fazer uma faculdade, já estou fazendo curso de técnico de enfermagem (BRUNA, EM, 23 ANOS).

Aqui é rápido e quanto mais rápido melhor, para a nós darmos o primeiro passo para alcançar os nossos sonhos (ZÉ, EM, 21 ANOS).

Os jovens marcados por inúmeros casos de exclusão buscam na EJA a retomada do seu direito à educação, de melhores condições de vida e a oportunidade de realizar seus sonhos. E esse retorno, reflete no que eles esperam do futuro, como é o caso dos estudantes de Alfabetização:

Eu pretendo fazer até a 8^o série, e se eu conseguir eu continuo, quero aprender cada dia mais (PEDRO, ALFA, 46 ANOS).

Eu não quero mais comer poeira, eu sou marceneiro, trabalho com pó, poeira, eu quero trocar de emprego (JOÃO, ALFA, 46 ANOS).

Eu quero um futuro melhor para o Brasil (MAURO, ALFA, 35 ANOS).

Eu quero ser uma empresária AMÁLIA (ALFA, 50 ANOS).

Eles querem um futuro com melhores condições de igualdade, de poder competir por um emprego em condições iguais às outras pessoas, de poder ter um lugar que foi tirado em algum tempo de sua vida.

Em cada encruzilhada ou chegada, pode estar a frustração e a pergunta inevitável: cheguei ao final do caminho? O que se abre a minha frente? O abismo, a outra margem, a borda? E depois dela? O vazio? Tentar de novo a escola pode significar que esperam ainda transpor essa borda e poderão mover-se em outros territórios. Porém, voltando à escola, nem todos experimentarão a sensação de que suas escolhas se tornarão mais facilitadas. Nem com a volta ao estudo suas trajetórias se tornarão planas. A história da EJA, apesar de seus limites, não perdeu a sensibilidade para os limites

que a sociedade impõe aos oprimidos (ARROYO, 2005b, p. 34).

Mauro (ALFA, 35 ANOS) quer um futuro melhor para o país, pois sabe como é viver em uma sociedade de exclusões, trabalhando no pesado e ganhando pouco. Para os estudantes do EF, os sentidos do que esperam para o futuro se modificam, pois todos pretendem cursar uma universidade. No EM, depara-se com os sujeitos querendo melhores condições de trabalho e conquistar um lugar melhor para viver com suas famílias:

Eu espero estar trabalhando em um hospital, que é o que eu gosto, estar efetivada, ter o meu apartamento, penso em coisas para mim e para minha filha, no momento eu moro com os meus avós e eu quero a minha liberdade (BRUNA, EM, 23 ANOS).

Eu quero trabalhar e ter um serviço que ganhe um pouco melhor, para eu ter a minha casa e construir uma coisa boa para os meus filhos (MICHELE, EM, 37 ANOS).

Eu quero ter minha casa, estudar e trabalhar para ver o que vai dar (ADÃO, EM, 32 ANOS).

Eu quero ter a minha casa, realizar o meu sonho e ter um emprego (ZÉ, EM, 21 ANOS).

No EF, Marta (SEEF, 18 ANOS) apontou que na EJA o seu pensamento mudou, vai à aula para a sua satisfação e antes faltava muito as aulas devido às influências que tinha de suas amigas. Vera (SEEF, 17 ANOS) refere-se à escola de hoje em ser mais livre, poder utilizar a roupa que quiser. Nilda (SEEF, 28 ANOS) refere-se ao trabalho, que antes não fazia parte de suas realidades estudar e trabalhar, mas hoje em dia faz. Josué (SEEF, 19 ANOS) revela que

[...] bagunçava e brigava com os outros, agora não posso fazer mais isso na EJA. Ficava desanimado, quando eu estava acostumado com aquele professor e ele acabava indo para outra escola e quando vinha outro professor eu tentava fazer amizade novamente (JOSUÉ, SEEF, 19 ANOS).

Josué (SEEF, 19 ANOS) remete-se ao tempo em que estudava aos casos de trocas de professores, quando estava se identificando, os professores trocavam de escola para dar aulas.

No EM, Bruna (EM, 23 ANOS) e Michele (EM, 37 ANOS) referem-se aos conteúdos “É bem diferente, a matéria é bem reduzida e antes a escola era tudo certinho” (BRUNA, EM, 23 ANOS), “O conteúdo é reduzido e então facilitou muito” (MICHELE, EM, 37 ANOS).

Além disso, os jovens do EM relatam a forma tradicional como era tratada o ensino e que agora essa estruturação não está tão engessada como antigamente, “Não podia falar nem olhar para o lado” (MICHELE, EM, 37 ANOS),

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (CARRANO, 2005, p. 6).

Os jovens- adultos e idosos marcados por inúmeros casos de exclusões em suas vidas de origem pobre e se encontram no âmbito escolar com conteúdos pouco interessantes que os desmotiva a prosseguir os estudos. O sujeito pobre de ensino público compete de forma desigual com os que podem ter acesso a informações que provêm de escolas particulares e isso afeta diretamente na ampliação da participação dos sujeitos no meio social e na aprendizagem no ambiente institucional que frequenta.

Contudo, os dados evidenciam que os sujeitos da EJA apresentam inúmeros casos de idas e vindas do sistema escolar, tanto na EJA como quando crianças, no caso dos alunos da Alfabetização. Já os sujeitos da SEEF e do EM seus casos de evasões começam a ocorrer quando jovens e adultos.

O trabalho apareceu como principal justificativa de desistência, sendo que ele faz parte da vida dos sujeitos da EJA, eles precisam dele

para contribuir para a renda familiar, apresentou-se também a gravidez e a falta de motivação para continuidade dos estudos. Em alguns casos, há a culpabilização por falta de vontade de continuar os estudos, ocasionando a desistência, o meio em que o sujeito vive pode influenciar na sua constituição identitária devido às condições de vida desiguais e direitos negados por inúmeras vezes durante sua trajetória de vida.

Há uma diversidade nos sujeitos presente na constituição da EJA e os sujeitos veem nela a oportunidade de inserção social, que seria de reconhecimento social, o fato de o sujeito da EJA marcado pelas exclusões ser notado e valorizado e buscam melhores oportunidades no mundo do trabalho. Alguns membros da escola são importantes agentes para a mobilização dos sujeitos da EJA, como a direção e alguns professores. É muito importante o acolhimento, o incentivo no espaço da EJA.

A falta de pertencimento no espaço escolar também afeta a permanência do sujeito, uma vez que aquele espaço não condiz com sua realidade, não promove meios que sejam significativos. O currículo pode colaborar com a permanência também, devido a organização: como troca de professores, horários e a metodologia aplicada no fazer pedagógico.

Os alunos da pesquisa demonstram o quanto foi importante o retorno para a EJA, percebem que quanto mais escolarização mais possibilidades e condições de trabalho e a busca de garantias legais que asseguram o direito dos trabalhadores. Buscam também com o retorno habilidades para continuar os estudos em universidades ou cursos. Percebem na EJA o meio pelo qual podem ter o reconhecimento social devido às condições de vida e de seus familiares, além de possibilidades de comunicação e interação no meio social.

6 CONSIDERAÇÕES

A EJA, sempre fez parte da minha trajetória de vida, seja por intermédio de familiares que a cursaram ou pelo meu envolvimento em pesquisas desde 2014, quando frequentava o curso de Pedagogia no Centro Universitário Municipal de São José-USJ.

A partir da importância observada no meu percurso de vida e acadêmico referente a EJA desenvolvi no ano de 2015 uma pesquisa sobre a infrequência na EJA, conforme a metodologia utilizada (entrevista com questionário, com questões fechadas e abertas), percebeu-se a interferência nos resultados das causas da evasão apresentadas nos dados. Inicialmente havia encontrado como causa da evasão “desânimo, família que não aceitam os estudos, trabalho muito cansativo e devido ao fato de ter que cuidar dos filhos que não podem ficar sozinhos em casa” (MEYER, 2015, p. 8).

Vi, então, a importância de considerar na investigação a utilização de uma metodologia que esteja de acordo com o objeto de estudo e do objetivo que se quer alcançar, pois com nos resultados obtidos com essa dissertação, se vê que existem outros fatores que acarretam na desistência dos sujeitos para evadirem-se como o reconhecimento social e a mobilização para a continuidade dos estudos .

Uma forma de dar a voz aos sujeitos da pesquisa foi de pôr como título da pesquisa uma fala de um dos sujeitos, em que “o cabo de uma enxada ou cabo de uma foice”, faz alusão a vida marcada pelo trabalho e sem oportunidade de estudos, que fazem parte da maioria dos sujeitos da EJA e principalmente na fase da Alfabetização.

A EJA vem apresentando diversas mudanças com o passar das décadas, mas também houve um reconhecimento social, que vem sendo construído tanto nos fóruns, movimentos sociais como também pelas pesquisas que focalizam as práticas e as políticas da EJA. Mesmo diante desse cenário de luta por esse campo, ainda há poucas pesquisas que envolvam a discussão da evasão na EJA e não há nenhum específico do Município de São José, além da que foi desenvolvida pela autora

Na presente investigação foram situadas as seguintes categorias: evasão escolar, motivo para o retorno à instituição e escolarização na EJA. Para tanto, inicialmente situou-se o mapeamento realizado com a identificação de 25 produções realizadas no período entre 2002 e 2016, caracterizados em oito artigos, oito trabalhos em eventos e nove dissertações, mas nenhuma tese sobre a evasão na EJA. Esse é um índice preocupante, já que não foram utilizados recortes de tempo e não se encontram pesquisas realizadas antes de 2002, mas se observa que

apesar disso como demonstrado no Quadro 1, o número de produções vem aumentando conforme os anos.

Haja vista a importância de mapear produções, acerca da evasão na EJA, que relatam o objeto da pesquisa, pois possibilita um panorama de como elas estão sendo desenvolvidas. Evidenciou-se nas produções, o termo permanência, o qual foi muito debatido nas pesquisas localizadas, além de produções que tratem da inclusão das mulheres e dos jovens na EJA, como afirma Pierri (2007). A EJA não é um campo em que se depositam jovens e adultos e idosos que não são aceitos, mas um lugar em que se encontram uma diversidade de sujeitos que merecem respeito; portanto, ela está sendo um lugar de recomeço na garantia do direito à educação.

Foram importantes os aprofundamentos teóricos da temática do estudo, tais como Charlot (2000) Arroyo (2005b); Carrano (2007), Laffin (2009 e 2016) Oliveira e Eiterer (2008) e Campos (2003) e Carmo e Carmo (2014).

Os doze sujeitos da pesquisa vivenciaram percursos de idas e vindas no âmbito da evasão no processo de escolarização. Percursos marcados por movimentos de infrequência caracterizados pelas constantes necessidades de ausência dos sujeitos jovens e adultos nas aulas (LAFFIN, 2009) e que, a partir disso, dependendo das exigências de vida e dos significados atribuídos aos processos pedagógicos há a efetivação da evasão definida por abandono por um tempo determinado ou não (LAFFIN, 2009, p. 4).

Os participantes da pesquisa estão frequentando a EJA e pretendem continuar os estudos até a conclusão. Em suas falas, os alunos do EF e do EM tem como meta o estudo para além da educação básica, como cursar uma universidade ou um curso técnico.

Há uma diferença com relação ao perfil dos sujeitos e aos significados construídos em relação à EJA com diferenciações nos segmentos de escolarização.

Os sujeitos da Alfabetização em grande parte não nasceram em Santa Catarina, mas vieram em busca de melhores condições de vida e suas trajetórias de vida são marcadas por inúmeras exclusões do sistema escolar, desde a infância. O trabalho foi a maior causa relatada para a ocorrência da evasão, apenas Amália (ALFA, 50 ANOS) referiu-se à saúde como causa da evasão.

Na .SEEF e no EM., o cenário modifica-se, pois os sujeitos começaram a evadir somente quando jovens e adultos. Além do trabalho, fez -se presente nos relatos vivências de evasões ocasionados pela gravidez e pela falta de mobilização de estudar. Com isso, a EJA

foi percebida na ótica dos estudantes como um espaço para que jovens-adultos-idosos vejam possibilidades de busca de condições de inserção social. Há muito no que avançar em políticas públicas que garantam o acesso e a permanência do sujeito da EJA. Deve-se pensar em uma reestruturação do currículo que contemple as especificidades de vida dos sujeitos como meios para buscar a permanência dos estudantes.

No EM, em que a EJA é ofertada pelo CEJA, da rede estadual de Santa Catarina, recomenda-se a necessidade de se repensar um documento curricular específico que considere as especificidades presentes na EJA, pois há apenas a proposta curricular do Estado que subsidia as práticas e, conforme os relatos não está dando conta de suprir as reais necessidades dos sujeitos naquela localidade.

Um currículo que contemple essa modalidade, respeitando a heterogeneidade que contribui para o campo da EJA e que parta dos saberes enriquecidos de histórias de vida, que realmente faça sentido, pois umas das causas evidentes da evasão é a dificuldade de aprender e com isso há desmotivação no sujeito e, portanto, colabora para com a evasão.

Em contrapartida, o que faz com que os sujeitos retornem, são os desejos e suas expectativas em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Para os sujeitos da Alfabetização apresenta-se para além da expectativa de melhores chances de inserção do trabalho, há o apontamento de que o retorno à escolarização como possibilidade para aprender a ler e a escrever para melhorar a comunicação em suas relações sociais que estabelecem. Esse processo de apropriação da língua é fundamental para os sujeitos que se percebem em situação de exclusões e a internalização de se sentir incapaz e de exporem suas opiniões em público e, é através dos saberes adquiridos pela EJA, que se sentem mais seguros de interagir no meio social.

Além da mobilização gerada por fatores profissionais e pessoais, alguns professores e membros da instituição corroboram para a permanência dos estudantes na escola. Nesse processo, enfatiza-se a importância da ação docente junto aos estudantes da EJA para que ocorra uma relação pedagógica que promova boas situações de ensino que possam mobilizar os sujeitos e contribuir para essa permanência e potencializar o pertencimento dos sujeitos naquele espaço como direito da vivência de sua formação.

A pesquisa faz a reflexão sobre as formas como a educação na EJA é instaurada, além disso como é diverso o universo dos sujeitos dessa modalidade, o motivo da evasão faz parte das trajetórias de vidas

de pessoas que já apresentam a exclusão e buscam na EJA a oportunidade de melhores condições de vida.

No decorrer da pesquisa, apropriei-me de fundamentos teóricos e metodológicos que me auxiliaram como pesquisadora, mas também como docente. O diálogo me fez saber os motivos da evasão e, acima de tudo, de conhecer as potencialidades de cada um sujeito do grupo de discussão que há por traz dos diversos casos de exclusão.

A partir dos dados da pesquisa, algumas ações poderiam ser elaboradas para amenizar os casos das evasões na instituição, como: contratar mais professores efetivos, para amenizar a rotatividade e valorizar o professor; a organização do currículo que contemple essa modalidade especificadamente; palestras sobre a prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e gravidez; criar parcerias entre as empresas para a flexibilidade de horários dos sujeitos da EJA para frequentar as aulas, palestras sobre as possibilidades de ingresso na universidade e sobre a importância da formação para o percurso formativo do sujeito e por fim aplicar metodologias condizentes com a realidade dos sujeitos, que demanda de possibilidade de acesso a formações para os professores.

Algumas pesquisas relacionadas à evasão e à permanência relacionada ao público LGBT e indígenas devem ser desenvolvidas, pois não foram encontradas pesquisas sobre tais temáticas. Ademais, seria interessante mais pesquisas relacionadas a fase do desenvolvimento que os sujeitos jovens-adultos-idosos se encontram para aplicar metodologias voltadas a essas fases da vida. E, por fim, acredita-se que a pesquisa voltada para a evasão e para permanência sempre deve ser realizada nas instituições para que se tenha um panorama das causas para criar ações a fim de amenizá-las.

Acredita-se que a pesquisa fez refletir sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, que faz com que essa modalidade seja muito rica em saberes que não se tem nas outras etapas de ensino. Essa diversidade presente é ainda mais instigante, pois cada sujeito tem suas especificidades e conhecimentos que pode contribuir para a sua formação, se for utilizada de forma significativa em sala de aula.

Além disso, como pesquisadora a importância do diálogo, de poder ouvir os sujeitos, suas trajetórias de vidas, suas angústias e poder incentivá-los a não desistir torna a experiência única como profissional e como pessoa por meio da pesquisa. Gostaria de realizar mais pesquisas relacionadas a evasão e suas consequências na educação de jovens e adultos, para então pensar estratégias e a reflexão sobre os índices de evasão, em de debate nas formações dos professores com relação ao

acolhimento do sujeito da EJA, relação com o saber, proposição de uma proposta curricular específica para os CEJAS, além de corpo docente composto por professores efetivos e permanência dos jovens-adultos e idosos para a escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 94, n. 236, p.299-322, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812013000100015>. Acesso em: 08 out. 2017.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2007, v. 27. p. 57-80.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A.. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. 2008. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ARROYO, Miguel González. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva-contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005a.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e Consequências da Evasão Escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Espedito Alves”– 2005. Angicos/ RN**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/56033888/artigo-13>. Acesso em: 08 out. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria José. **Reflexões de educadoras/es sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**. Fortaleza, CE: Relatório de Pesquisa, ANPED, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOHNSACK, R. **Rekonstruktive Sozialforschung- Einfuhrung in methodologie und Praxis qualitativer Forschung**. 6. ed. Opladen: Barbara Budrich, 2007.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Z. et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, maio/ago. 1983, p. 38-69.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Carlos Eduardo Moreno Sampaio. Ministério da Educação. **Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil**: Audiência pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2014/03/17/estatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais de EJA**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10162-3-resolucao032010cne&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Ministério da educação. **Cartilha do módulo situação do aluno**: conceitos e orientações. 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2017/cartilha_situacao_do_aluno.pdf. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. 2017b. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 18 maio 2017.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**. Ribeirão Preto: [s.l.], n. 5, ago. 1993. p.09-16.

CAMPOS, Edna Lúcia F.; OLIVEIRA, D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Campos dos Goytacazes-RJ: Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. 2010.

_____. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. p. 1 - 16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1088int.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CARMO, Jerson Tavares do. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e suas justificativas. **Anais eletrônicos**, ANPED, 34; GT18, Natal, RN. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1088%20int.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], p.1-15, 30 jun. 2014. Education Policy Analysis Archives. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. Acesso em: 04 mar. 2018.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em: 08 out. 2017.

CAVALCANTI, Roberto Jorge Ramalho. A evasão escolar e o analfabetismo: Breves Considerações. **Weber artigos**, dez. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evacao-escolar-e-o-analfabetismo-breves-consideracoes/29319>. Acesso em: 08 out. 2017.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão Escolar**: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15 - Manual de Gestão Pedagógico e Administrativo/2.10 Combate à evasão/EVASÃO ESCOLAR - CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. O saber, a exclusão escolar e pesquisa em Educação. (entrevista). *Revista Educação em debate*. Ano 24. v. 1. n. 43. Fortaleza: Edições UFC, 2002. p. 115-119.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil?. **Revista Histedbr On-line**, [s.l.], v. 9, n. 33, p.225-237, 31 out. 2012. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639537>. Acesso em: 08 out. 2017.

COELHO, A. M. S. ; Eiterer, Carmem Lucia . A didática na EJA – contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: Soares, Leoncio; Gomes, Nilma Lino; GIOVANETTI; Maria Amélia. (Org.). **Diálogos em Educação de Jovens e Adultos**. BH: Autêntica, 2009, v. 1, p. 1-9.

COURA, Isamra G. M. **Desejos e desafios de pessoas da terceira idade no processo de escolarização**. Reveja (UFMG), v. 2, p.19-30, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

DAYRELL, J. T.. **De olho na escola**: as experiências educativas na ótica do aluno-trabalhador. 1989. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.161-180, 30 abr. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2014v32n1p161>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ESCOLA de Educação Básica Altino Corsino Flores. **Projeto Político Pedagógico**, São José, 2014.

FARIA, Débora S. A.; MOURA, Dante Henrique. DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA. **Holos**, [s.l.], v. 4, p.151-165, 3 ago. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195/1133>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FARIA, Roselita Soares de. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte (Dissertação). Universidade Federal de Juiz de Fora Caed - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Juiz de Fora, 2013, 117 f. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da educação de jovens e adultos. In: Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-20. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4622.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FLORES, Conceição; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Educação Feminina: entre o lusco e o fusco (transformações e permanências nos escritos masculinos dos séculos XVII e XVIII). In: CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (orgs.). **Gênero e Educação**: múltiplas faces. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p.225-234.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.. **Educação matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2012.

FRAGOSO, Keila da Silva; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. Profissão Mulher: implicações de gênero na escolha pela pedagogia. In: SANTOS, Carmem Sevilla G. dos; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra (Orgs.). **Representações Sociais e Formação do Educador**: revelando interseções do discurso. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p.61-78.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **As representações sociais de gênero das professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife no cotidiano da sala de aula.** 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou comunicação.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 32. ed. São: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. C., Maria; RAMOS, Marise (Org). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FRITSCH, Rosângela; ROCHA, Cleonice Silveira da; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p.81-108, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7963/5724>. Acesso em: 01 set. 2017.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais – colocando gás na lamparina... **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, v. 1, n. 39, p. 178-185, 2000. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14458/1/2000_art_edbfurta do.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GARCIA, Rogéria Aparecida. **Não estão na escola?:** Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1636/1/Rogeria Aparecida Garcia_Dissertacao.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado de educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. , p. 243-254.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 6 v. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.29-40, mar. 2000. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

HADJI, Charles. **Pensar e agir na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Fontana, 1986. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. 2014. Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2015a. 97 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2016a. 105 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**: taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais 2017. Rio de Janeiro: Estatísticas sociais, 2018a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 28 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ed.). **Indicadores de fluxo escolar da educação básica**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentaca

o/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

KLEIMAN, Angela B.. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.267-281, jul. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a06v27n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos**. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. As relações de acolhimento e reciprocidade na apropriação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos. In: 16th European Conference on Reading and 1st Ibero American Fórum on Literacies, 2009, Braga. **Anais do 16th European Conference on Reading and 1st Ibero American Fórum on Literacies**. Braga: Littera/CIEd., 2009. p. 1-14.

_____. **A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

_____. Sujeitos Jovens, Adultos e idosos em processos de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gilda de Oliveira (Org.). **Pesquisa, formação Alfabetização e Direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: UFBa, 2016. p. 150-168.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, Mary Jane Araújo de. **Educação De Jovens E Adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus - Amazonas** (2008 – 2011). 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3176/1/mary.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001a. p. 443-481.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. 179 p.

MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], p.1-34, 30 jun. 2014. Education Policy Analysis Archives. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1389/1301>. Acesso em: 04 mar. 2018.

MAINAR, Alcione Alves da Silva. **A evasão na Educação De Jovens e Adultos do território Campesino: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola?**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: [http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/17386/Dissertaçã o Alcione versão final 1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/17386/Dissertaçã%20o%20Alcione%20versão%20final%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 30 jun. 2017.

MARCONATTO, L. J. **A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores:: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.475-490, Não é um mês valido! 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2>. Acesso em: 01 set. 2018.

MARTINEZ, María Elena. **De volta à escola**: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares. Rio de Janeiro, 2006. 229 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/825/1/tese.pdf>. Acesso em:

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus. 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1.1971.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma história da mulher**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1992.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENEZES, C. S. A participação feminina em turmas da Educação de jovens e adultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** 2005. p. 1-11.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar**: o que faz a diferença?. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

MEYER, Andrezza. **Entre idas e vindas: a infrequência na Educação de Jovens e Adultos em duas instituições de São José.** 2015. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Municipal de São José, São José, 2015. Disponível em: <https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/04/TCC-Andrezza-Meyer-.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MILETO, Luiz Fernando. **"No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir"- estratégias e trajetórias de permanência na EJA.** Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível – Reinventando o Ensinar e o Aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

NÉRI, Marcelo (Coord.). **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. **Educação de Jovens e Adultos na cidade do natal: uma reflexão sobre o sucesso e insucesso.** 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14560/1/AneteAS_N_DISSERT.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

OLIVEIRA, Camila Ravena de. **Análise da evasão escolar na universidade federal da paraíba.** 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Estatística, Departamento de Estatística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://www.de.ufpb.br/graduacao/tcc/TCC2014p2Camila.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos** Freireanos. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

_____.; SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Educação e evasão: uma vivência na Educação De Jovens, Adultos e idosos.** In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2., 2015, Salvador. **Anais.** Salvador: Alfaeja, 2015. p. 282 - 284. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/795c76_a3db7ee16d8b499bb70bdc998ae522f4.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu., n. 12, p.59-73, set. 1999.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva; EITERER, Carmem Lúcia. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA.** 2008.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** Niterói, RJ: Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALHARINI, Francisco de Assis. **Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF.** 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1268/1258>. Acesso em: 03 out. 2017.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.771-788, 3 set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/aop2213.pdf>. Acesso em: 04 maio 2017.

PEREIRA, Andréia da Silva; MIGUEL, José Carlos. “Mulher não precisava estudar”: relatos de vida e de violência simbólica. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 3, p. 1-100, dez. 2008.

PEREIRA, Juliana Gomes. Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4283.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PEREIRA, Júlio Cezar Matos; BASTOS, Ludimila Corrêa; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Escolarização. In: SOARES, Leôncio (Org). **Educação de Jovens e Adultos, o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2011, p. 149-177.

PERRI, Elaine. **Evasão: Um desafio na educação de Jovens e Adultos**. 2007.

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v.26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 21, n. 55, p.58-77, nov. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2012.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 21, n. 55, p.58-77, nov. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1982. (coleção educação contemporânea)

POPULAÇÃO nos setores. **DATAPEDIA** (São Paulo). 2010. Disponível em: <https://www.datapedia.info/public/sobre>. Acesso em: 10 fev. 2018.

POSSANI, Lourdes de Fátima. **Educação de Jovens e Adultos Um Olhar Sobre a Exclusão**. São Paulo: ed. Articulação, 2007. 101 p.

PROENÇA, Gustavo; Cittadino. **Desigualdades Raciais no Brasil: os Desafios da “Luta por Reconhecimento” para o Constitucionalismo** Rio de Janeiro, 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Direito. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510779_07_pretextual.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

QUAINO, Lilian. **ECONOMIA. Índice IBGE. Rio de Janeiro**, 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/09/para-ibge-so-proxima-pnad-podera-confirmar-aumento-do-analfabetismo.html>. Acesso em: 12 out. 2017.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

RIBEIRO, Eliane. **Educação de jovens e adultos no Brasil: conquistas e controvérsias**. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN. Buenos Aires, República argentina, 13, 14 e 15 de set. 2010. Disponível em: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ADULTOS/RELE3115_Ribeiro.pdf. Acesso em: 15 mai. 2013.

RISTOFF, Dilvo. **Evasão: Exclusão ou Mobilidade**. Santa Catarina, UFSC, 1995.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. A Mulher no Brasil. In: _____.
Tecendo Por Trás dos Panos: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994. p.66-125.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar:** o caso do instituto federal do Ceará campus de fortaleza. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em:
http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3039/1/2011_Dis_WM Rocha.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

RODRIGUES, Aline Aparecida. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista do próprio aluno.** Universidade Estadual de Maringá: Cianorte, 2011.

RODRIGUES, Delminda Joia Faria. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. In: **PROEJA:** Refletindo o conteúdo, v. 1, 2012. P. 99-114.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006, Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SALCIDES, Arlete Maria Feijó. Evasão como forma de exclusão: silêncio como forma de resistência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Textos dos Trabalhos e Pôsteres.** Caxambu: Anped, 2002. p. 1 - 13. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt3>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SALES, Elenilce da Costa. **Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/bitstream/handle/ufjf/3137/elenilce-dacostasales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 fev. 2017.

SANCHES, Juliano César Aparecido. **As taxas de evasão escolar na Educação De Jovens E Adultos das séries iniciais do ensino fundamental I , em duas escolas do município de Osasco/SP , no período de 2009 a 2014**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1487/2/Juliano-Cesar-Aparecido-Sanches.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 074/2010**. Estabelece Normas Operacionais Complementares para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/legislacao-1/resolucoes-15/536-536/file>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 107-125, 2003.

_____. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.107-125, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SANTOS, M. A. M. T., **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Milena Gomes dos. NASCHOLD, Angela Chuvas. **Buscando caminhos para permanência do aluno na escola**. Campinas: Sociedade Brasileira Para O Progresso da Ciência, 2008. 1 p. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/R1209-1.html>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SANTOS, Vilson Pereira dos. **Educação De Jovens E Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1073/1/VILSON PEREIRA DOS SANTOS.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José-SC**. São José, 2000.

SÃO JOSÉ. Secretaria da Educação de São José. **Caderno pedagógico**. São José: em Revisão, 2009.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Esclarecimentos Metodológicos sobre os Cálculos de Evasão**. Instituto Lobo. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/qYmbcK>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 15, p.97-117, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul/dez. 2001.

SORJ. Bila. Os cuidados com a família e as desigualdades de gênero e de classe. In: COSTA, Albertina et al. (Org.). **Divisão sexual do trabalho, estado e crise do capitalismo**. Recife: SOS CORPO; Instituto Feminista para a Democracia, 2010. p. 33-56.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YANNOULAS, Silva Cristina. Acerca como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In : NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes. p. 17-44.

_____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Expansão do ensino superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova universidade federal. In: Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. p. 1 - 20. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3932.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

**ANEXO A – Resultado preliminares do módulo situação do aluno – 2ª etapa do Censo Escola 2016:
rendimento e movimento escolar das matrículas iniciais e presenciais.**

			EJA					
Nome		Rendimento / Movimento					Médio	Total
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Projovem - Urbano		
Total Privadas	Aprovado		486	19	296	0	566	881
	Reprovado		0	8	142	0	67	217
	Concluente		486	0	155	0	319	474
	Transferido		0	0	7	0	3	10
	Deixou de frequentar		137	26	136	0	105	267
	Falecido		0	0	0	0	0	0
	Sem movimentação / Curso Em Andamento ¹		363	39	24	0	27	90
	Não Resposta ²		88	0	0	0	0	0
Total Municipal	Aprovado		0	19	296	0	566	881
	Reprovado		0	8	142	0	67	217
	Concluente		0	0	155	0	319	474
	Transferido		0	0	7	0	3	10

	Deixou de frequentar	0	26	136	0	105	267
	Falecido	0	0	0	0	0	0
	Sem movimentação / Curso Em Andamento ¹	0	39	24	0	27	90
	Não Resposta ²	0	0	0	0	0	0
Total de alunos							
EB MUN ALTINO CORSINO DA SILVA FLORES	Aprovado	0	1	27	0	75	103
	Reprovado	0	0	13	0	4	17
	Concluente	0	0	11	0	12	23
	Transferido	0	0	0	0	0	0
	Deixou de frequentar	0	0	43	0	46	89
	Falecido	0	0	0	0	0	0
	Sem movimentação / Curso Em Andamento ¹	0	23	0	0	0	23
	Não Resposta ²	0	0	0	0	0	0

Fonte: MEC/INEP/DEED

Nota:

1. Curso em andamento: refere-se a matrículas das etapas de ensino da EJA e Educação Profissional (exceto Curso Técnico Integrado) em que ainda não houve o término, etapa, ou seja, a etapa continua em curso e não há a informação de rendimento escolar para o aluno.

Sem movimentação: refere-se a matrículas da educação infantil nas quais os alunos não tenham informação de movimento, ou seja, permanecem na escola até o término do ano letivo.

2. Considera-se "Não resposta" o número de matrículas que ainda não tiveram a situação do aluno informada.

Emitido em: 18/04/2017 às 14:36

URL: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/situacao-aluno/relatorios/gestores/matriculas-inicial-presencial.xls>

SME, 2016

ANEXO B – Parecer Consubstanciais do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A evasão na Educação de Jovens e Adultos no município de São José

Pesquisador: Maria Hemínia Lage Fernandes Laffin

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83147318.3.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.572.246

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa objetiva identificar o processo de evasão na Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de São José no estado de Santa Catarina. Algumas temáticas serão utilizadas para subsidiar o tema da pesquisa que compreenderam a evasão escolar, a escolarização na EJA e os motivos para o retorno à instituição. Perante esses elementos serão apresentadas algumas abordagens sobre a temática em questão, a evasão na EJA, e a cerca da questão da infrequência, a relação com o saber e fracasso escolar. Sobre a questão dos sujeitos da EJA, será discutido sobre os processos históricos de escolarização. A pesquisa também trata sobre particularidades da EJA e a questão das motivações. Metodologicamente, foi realizado inicialmente um mapeamento para identificar as produções sobre a evasão na EJA, um estudo bibliográfico (em andamento) e, posteriormente serão realizadas entrevistas semiestruturadas com jovens evadidos de três instituições sendo elas: Centro Educacional Municipal Vilson Kleinubing, Centro Martins e Altino Flores, que ofertam a EJA nos anos iniciais, anos finais e ensino médio, no município de São José. Os resultados serão apresentados posteriormente.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a evasão na EJA nos processos de escolarização da rede municipal de educação de São José.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6064 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.572.246

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais o sujeito poderá estar exposto/a ao colaborar com esta pesquisa, está a possibilidade de relembrar, durante a entrevista, de acontecimentos ou experiências de sua trajetória de vida que lhe provoquem emoções. Caso isso aconteça, o participante não precisará responder a qualquer pergunta se entender que ela é muito pessoal. Também poderá solicitar a interrupção da entrevista e transferi-la para outro dia, se assim o preferir ou poderá desistir definitivamente, sem penalização alguma. As pesquisadoras (mestranda e orientadora) serão as únicas a terem acesso aos dados dessa pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para mantê-las em sigilo. No entanto, sempre existe a possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Para evitar eventual circunstância, haverá especial cuidado para com os meios de registros de dados.

Benefícios: Através da compreensão sobre as causas da evasão da Educação de Jovens e Adultos do município de São José, a pesquisadora poderá intervir juntamente com a gestão escolar para que possa adequar o funcionamento escolar as necessidades dos sujeitos, assim como reflexões acerca da prática pedagógica e formação dos professores desta modalidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada com 12 sujeitos da EJA do município de São José que se evadiram da escola em alguma etapa de sua vida. Os dados serão coletados através do grupo de discussão e questionário. Inicialmente será feito um questionário analisando o perfil dos sujeitos. Após essa análise inicial, serão realizados os grupos de discussão em dois grupos. O primeiro grupo será composto de jovens de 15 a 25 anos e o segundo grupo de adultos acima de 25 anos. Os dados serão analisados e transcritos através do recurso de gravação de voz, alguns dados fornecidos pelo questionário serão feitos através de gráficos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Revisar o cronograma da pesquisa. No termo está indicado que as entrevistas serão realizadas em fevereiro e março de 2018, mas isso não é possível, pois o parecer deste comitê ainda não havia sido expedido. Sugerimos retirar o período das entrevistas para serem adequadas a realização APENAS após a apresentação favorável do comitê de ética.

O termo está adequado.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.572.246

Recomendações:

Recomendação: Sugerimos retirar o período das entrevistas para serem adequadas a realização APENAS após a apresentação favorável do comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa A evasão na Educação de Jovens e Adultos no município de São José por meio do projeto de pesquisa encaminhado ao CEP apresenta os requisitos esperados para a sua aprovação, os documentos foram devidamente anexados, o TCLE está apropriado e o autor observa os requisitos estabelecidos na Resolução 466/12, portanto, Indico a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1052310.pdf	10/02/2018 19:38:45		Aceito
Outros	Roteiroentrevista.pdf	10/02/2018 19:28:50	ANDREZZA MEYER	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	10/02/2018 19:28:36	ANDREZZA MEYER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/02/2018 19:28:25	ANDREZZA MEYER	Aceito
Outros	cartadeapresentacaodaorientadora.pdf	10/02/2018 19:11:09	ANDREZZA MEYER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaraçaoinstituicao.pdf	10/02/2018 19:10:30	ANDREZZA MEYER	Aceito
Outros	termoderesponsabilidadapesquisadora.pdf	10/02/2018 19:09:59	ANDREZZA MEYER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLe.pdf	10/02/2018 19:09:09	ANDREZZA MEYER	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/02/2018 19:07:43	ANDREZZA MEYER	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Processo: 2.572.246

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Março de 2018

Assinado por:
Yimar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE A – Questões abordadas na entrevista com a coordenadora

Questões abordadas em entrevista com a coordenadora da instituição
1) Quantos alunos estão matriculados na EJA?
2) Quantas turmas atendem na EJA?
3) Quantos alunos se evadem, abandonam e retornam para EJA anualmente?
4) Qual é o índice de reprovação?
5) Qual ano foi fundado a escola professor Altino Corsino da Silva Flores? Desde qual ano começaram a ofertar a EJA?
6) Qual o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA? Em sua maioria há trabalhadores? Donas de casa? ...?
7) Quais etapas da EJA são ofertadas? Anos iniciais, anos finais e ensino médio?
8) O maior índice de evadidos é no 1º ou 2º semestre? Por qual motivo? A EJA participa do IDEB?
9) A maioria dos professores são contratados ou efetivos?
10) É oferecido alguma merenda escolar para os alunos da EJA?
11) A maioria dos alunos que frequentam a EJA já eram alunos do Altino Flores ou são de outras instituições?
12) Quando o aluno evade-se é realizado algum contato para saber o motivo dessa evasão?
13) Qual o horário de funcionamento da EJA?
14) Os professores recebem alguma formação, para além da que é oferecida pela prefeitura?
15) O boletim é semestral ou bimestral?
16) Os alunos da EJA têm acesso a todos os ambientes da instituição?

APÊNDICE B – Questionário sobre o perfil dos sujeitos da EJA

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual o seu gênero? () feminino () masculino
- 3) Qual o seu estado civil?
- 4) Atualmente onde mora?
- 5) Você tem filhos?

APÊNDICE C – Quadro de questões abordadas no grupo de discussão

Introdução	Apresentação da pesquisadora e a temática de pesquisa. Você já parou de estudar? Quando? Na EJA? Porque?
Desenvolvimento	O que os levou à evasão na escolarização e em particular na EJA?
	Quais as dificuldades que têm para dar continuidade aos estudos?
	O que facilita e o que mais os mobiliza/motiva para continuar a estudar?
	Quais são os principais profissionais da escola no incentivo à sua continuidade nos estudos?
	Do que mais gostam e o que menos gostam em suas aulas? Por quê?
Finalização	O que levou a retornarem para a EJA?
	O que vocês esperam do futuro? O que é diferente na escola hoje do tempo que você estudou (se diferencia)

Fonte: Elaboração da autora, 2018.