



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CAMPUS BENFICA
CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELLY MARIA DA SILVA CAVALCANTE

**O ACOLHIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE TERRITORIAL EM
CASCAVEL-CE.**

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C1a CAVALCANTE, MICHELLY.

O acolhimento escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos : em situação de vulnerabilidade territorial em Cascavel-Ce / MICHELLY CAVALCANTE. – 2023.
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Acolhimento. 3. Educar. 4. Vulnerabilidade territorial. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 370

MICHELLY MARIA DA SILVA CAVALCANTE

**O ACOLHIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE TERRITORIAL EM
CASCAVEL-CE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como exigência
parcial para obtenção do diploma em Pedagogia, sob
orientação do Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida

MICHELLY MARIA DA SILVA CAVALCANTE

**O ACOLHIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE TERRITORIAL EM
CASCAVEL-CE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará,
como exigência parcial para obtenção do
diploma em Pedagogia, sob orientação do
Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr.º. Ronaldo de Sousa Almeida - Orientador
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Drª. Kelly Maria Gomes Menezes - Examinadora
Universidade Federal do Ceará

Profª. Drª. Francisca Maurilene do Carmo - Examinadora
Universidade Federal do Ceará

Dedico este trabalho a meus pais e irmãs que estiveram durante toda a minha vida me apoiando em todos os quesitos, ao meu esposo pelo carinho e paciência, ao meu bebê que vem me dando forças nessa etapa tão difícil e aos meus amigos pelo cuidado e auxílio diário. Dedico por último, aos profissionais da educação, que consideram que o afeto e o educar andam de mão dadas no processo de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela perseverança de permanecer tentando dia após dia entrar em uma Universidade, nunca me permitindo esmorecer e sempre me fazendo crer em meu potencial.

Aos meus pais e irmãs que estiverem torcendo diariamente pelo meu sucesso, a eles sou grata por acreditarem em mim, mesmo após alguns fracassos.

Ao meu esposo, pela dedicação diária e pelo amor transbordando nos cuidados para que minha permanência universitária fosse possível.

A minha doce Manuela e meus queridos gatinhos, que me fizeram ser forte e me presentearam com tanto afeto em todos os momentos difíceis.

Aos meus amigos, por tornarem cada momento na FACED significativo e leve, devo a vocês minhas risadas por todo esse período de graduação.

Ao professor Dr. Messia Holanda Dieb, por toda a orientação nos mais diversos trabalhos acadêmicos, pela paciência e disponibilidade desde o início.

Às professoras Dra. Kelly Menezes e Dra. Francisca Maurilene do Carmo que ao receberem meu convite prontamente aceitaram compor minha banca, agradeço imensamente a disponibilidade em fazer parte desse momento tão importante.

Ao professor Dr. Ronaldo de Sousa Almeida, por permitir, em sua disciplina de Educação popular e de Jovens e Adultos que eu conhecesse o meu amor pela área e a escolha do meu devido tema, agradeço também pela paciência e dedicação como meu orientador.

“Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.” (Freire, 1997)

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar as estratégias de acolhimento escolar aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de vulnerabilidade territorial em Cascavel-Ce. Seu aprofundamento teórico foi centrado, principalmente, nos estudos de Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 2001, 2003), Barcelos (2005,2010,2014) e Marx (2013), autores que têm significativas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para o entendimento da concepção de educação e trabalho. Utilizou-se também documentos e legislação que regulamentam o funcionamento da modalidade, a exemplo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/1996), do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica- CNE/CEB (2008), da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2019) e das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNS da EJA (2000). Com esse intuito, optamos por uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo para a construção de dados, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Escolhemos três escolas da rede pública de Cascavel, que estivessem dentro do perímetro social de vulnerabilidade territorial, entrevistamos 4 educadoras e 3 membros do núcleo gestor, com o intuito de compreender as concepções destes acerca dos conceitos indissociáveis de acolher e educar. Os resultados apontaram que, por parte das docentes, o acolhimento escolar é fundamental para os estudantes da modalidade e que o exercício de práticas que propiciem o afeto e educar em comunhão afeta positivamente no desenvolvimento educacional de seus discentes. Por parte do núcleo gestor, evidenciou-se, que a escola tem um papel essencial quando se trata do amparo dos seus educandos e a compreensão do ambiente no qual estão situados como fundamento de suas ações. Para além dessa constatação advinda da fala dos participantes, muito ainda precisa ser desenvolvido para que o afeto e o educar sejam considerados inerentes um ao outro. Um bom indicativo dessa perspectiva é o fortalecimento de uma política de formação inicial e continuada (crítica/reflexiva) não só para os docentes da EJA, mas para todos os educadores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Acolhimento; Educar; Vulnerabilidade territorial, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze school reception strategies for Youth and Adult Education students in situations of territorial vulnerability in Cascavel-Ce. Its theoretical deepening was mainly centered on the studies of Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 2001, 2003), Barcelos (2005,2010,2014) and Marx (2013), authors who have significant contributions to Youth Education and Adults, as well as for understanding the concept of education and work. Documents and legislation that regulate the functioning of the modality were also used, such as the Law of Guidelines and Bases of Education - LDB (9,394/1996), the National Education Council, the Chamber of Basic Education - CNE/CEB (2008) , the National Common Curricular Base - BNCC (2019) and the National Curricular Guidelines - DCNS of EJA (2000). With this aim, we opted for qualitative research, with a descriptive nature for the construction of data, with semi-structured interviews. We chose three public schools in Cascavel, which were within the social perimeter of territorial vulnerability, we interviewed 4 educators and 3 members of the management group, with the aim of understanding their conceptions about the inseparable concepts of welcoming and educating. The results showed that, on the part of the teachers, school reception is fundamental for students of the modality and that the exercise of practices that promote affection and education in communion positively affects the educational development of their students. On the part of the management group, it became clear that the school has an essential role when it comes to supporting its students and understanding the environment in which they are located as the basis for their actions. In addition to this observation arising from the participants' speech, much still needs to be developed so that affection and education are considered inherent to each other. A good indication of this perspective is the strengthening of an initial and continued training policy (critical/reflective) not only for EJA teachers, but for all educators.

Keywords: Youth and Adult Education; Reception; To educate; Territorial vulnerability, Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- EJA Educação de Jovens e Adultos
- BNCC Base Nacional Comum Curricular
- DCN'S Diretrizes Curriculares Nacionais
- LDB Lei das Diretrizes e Bases da Educação
- MEC Ministério da Educação e Cultura
- CNE Conselho Nacional de Educação
- CEB Câmara de Educação Básica
- FACED Faculdade de Educação
- MOBRAL Movimento brasileiro de alfabetização
- PNDA Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNA'S Política Nacional de Assistência Social
- PNE Programa Nacional de Educação

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 . INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa..... | 15 |
| 2. A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO ACOLHIMENTO PARA OS ESTUDANTES DA EJA..... | 17 |
| 2.1 Aspectos históricos e políticos da EJA no Brasil..... | 17 |
| 2.2 Afetividade como mola propulsora do processo de ensino e aprendizagem..... | 20 |
| 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES COMO INSTRUMENTO PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA..... | 23 |
| 2.3 O papel do professor na EJA..... | 23 |
| 2.4 O papel dos conteúdos na formação da EJA..... | 27 |
| 4. AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS FORMULADAS PELA ESCOLA PARA A CONTINUIDADE NESSE AMBIENTE..... | 30 |
| 2.5 A escola como espaço de acolhimento e conscientização em ambientes vulneráveis..... | 30 |
| 2.6 As práticas concretas para o fortalecimento da permanência dos estudantes..... | 33 |
| 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 37 |
| REFERÊNCIAS..... | 41 |
| APÊNDICE A..... | 44 |
| APÊNDICE B..... | 45 |

1 – INTRODUÇÃO

O acolhimento escolar aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de vulnerabilidade territorial, se determina como um âmbito de estudo necessário, tendo em vista as perspectivas de debate acerca da relação de entrelaçamento do afeto e as metodologias de ensino como ferramentas de permanência. Por conseguinte, reitera-se a vulnerabilidade como pauta importante a ser salientada, tendo em vista as implicações que este fator acrescenta na dinâmica de ensino e aprendizagem dos discentes. Destarte, tais aspectos vieram como enfoque de estudo, em detrimento da experiência em uma escola municipal de Cascavel-CE, objetivando um estudo mais aprofundado do caso, emergiu a anseio da escrita desta monografia.

Em determinado momento de minha formação pude presenciar diversos depoimentos acerca de experiências com docentes, sendo estas positivas e negativas. Particularmente, foi possível inferir diversas questões acerca do papel do professor, sendo este um divisor de águas na permanência ou evasão de seus discentes. Nesse contexto, foi-me oportunizado na disciplina de Educação popular e de Jovens e adultos (EJA) a visita a uma instituição que oferece essas turmas e nesse momento, pude pesquisar e compreender de que maneira esse discente é necessário no âmbito escolar. O ambiente supracitado era situado em uma localidade com características de vulnerabilidade territorial, sendo o seu público exposto a pobreza e marginalização. Destarte, uma das questões mais evidentes nessa escola, foi a movimentação do corpo docente para a permanência e os incentivos para a frequência dos discentes, sendo um trabalho independente implantado pela própria instituição.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica assegurada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 1996, que no artigo 4º, inciso VII, garante a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características metodológicas e percursos formativos adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos estudantes, sobretudo aos trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Por conseguinte, com esse direito assegurado, torna-se dever dos estados e municípios a oferta de turmas dessa modalidade para a população que necessita.

A oferta de turmas para a Educação de Jovens e Adultos tornou-se indispensável tendo em vista a necessidade de reparação histórica, principalmente quando se trata das classes vulneráveis socialmente. O ensino, para a população pobre, é negado desde cedo, não só por questões de inexistência de vagas, mas também devido a fatores de sobrevivência. Estes

necessitam desde muitos jovens, que questões acadêmicas sejam postergadas para suprir o sustento da família. Destarte, a possibilidade de oferta dessas vagas não representa somente uma boa ação social, mas o asseguramento da minimização da exclusão social e a garantia do exercício de seu papel como cidadão.

Nesse contexto, em 8 de outubro de 2008, a Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu Diretrizes Operacionais Para a Educação de Jovens e Adultos, por intermédio do parecer CNE/CEB nº 23/2008, que estabelece algumas especificidades acerca do ensino da EJA, dentre elas a duração e idade dos cursos, a idade mínima e de certificação, além das orientações acerca dos cursos da EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância.

Dessa forma, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa o seguinte: Analisar as estratégias de acolhimento escolar aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de vulnerabilidade territorial em Cascavel-Ce. Como objetivos específicos delimitamos: (1) Discutir a relevância da afetividade e do acolhimento para os estudantes da EJA em formação (2) Refletir acerca das práticas pedagógicas dos docentes como instrumento para a permanência na escola e (3) Mapear as ações socioeducativas formuladas pela escola para a continuidade dos estudantes nesse ambiente.

Esse estudo de caráter qualitativo, teve como *locus* investigativo as experiências pedagógicas de escolas da rede pública de Cascavel-Ce, a escolha dessas instituições se deram em detrimento de suas características englobarem os objetivos da pesquisa, tais como, abrangem turmas da Educação de Jovens e Adultos e estar situada em ambiente vulnerável socialmente. Nesse contexto de compreender as especificidades advindas do acolhimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos por parte dos docentes, se utilizará como principal ferramenta a pesquisa de cunho qualitativo, com uma entrevista semiestruturada, tendo em vista a qualidade dos relatos a serem recebidos pelos docentes, não sendo possível se fosse em detrimento de estimativas.

A escolha do Município de Cascavel-Ce, se deu por ser o local de origem da aluna pesquisadora, ademais esse local foi o primeiro no qual a discente teve contato com uma escola situada em ambiente de vulnerabilidade territorial, sendo esta instituição inicial, uma das principais inspirações para o desenvolvimento da temática. Ademais, o município citado possui uma extensão curta, o que facilita o deslocamento entre os bairros para a realização do estudo de campo.

A pesquisa se ampara nos estudos de Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 2001, 2003), Barcelos (2005,2010,2014) e Marx (2013), assim como em documentos e legislação que regulamentam o funcionamento da modalidade, a exemplo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação -LDB (1996), do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica- CNE/CEB (2008), da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2019) e das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN'S da EJA (2000).

Assim, essa pesquisa partiu de uma necessidade de compreensão não somente do papel do docente na Educação de Jovens e Adultos, mas também tendo como delimitação sua existência em ambientes de vulnerabilidade social. Posteriormente, durante a análise de dados, serão expostos quais nuances estão envolvidas nesses locais, as diferenças que são vivenciadas e enfrentadas pelos docentes para a participação e frequência de seus educandos.

Por isso, considero que as questões apresentadas são de suma importância para o conhecimento do público em geral, mas principalmente dos docentes. Estes, que estão na linha de frente na construção de conhecimento, irão compreender a partir dessas observações e contribuição, seu papel como parte do processo de aprendizagem.

Em um segundo momento discorre-se acerca das estratégias pedagógicas para a permanência dos estudantes postas em funcionamento na experiência da escola como ferramenta de aprofundamento acerca de compreensão de processos envolvendo a inclusão dos discentes no meio escolar, ainda nesse desenvolvimento, trata-se sobre a formação docente na Educação de Jovens e Adultos: Fragilidades na formação como profissional para uma melhor compreensão das barreiras envolvendo a escassez dos processos formativos como algo prejudicial aos docentes e discentes. Além disso, é discorrido acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e significativas para os estudantes da EJA.

Em um terceiro momento debatemos a respeito dos desafios enfrentados pelos educadores dessa modalidade no combate à evasão e desistência em detrimento da compreensão do local da escola como promotora de ações que englobam os estudantes, a seguir refletimos quanto o papel da Educação de Jovens e Adultos como ampliação da cidadania, para a compreensão de sua função social, ademais pleiteamos sobre a vulnerabilidade territorial em pauta para o desenvolvimento de ações a comunidade.

Adiante, analisa-se os dados qualitativos coletados na entrevista com os docentes e núcleo gestor. O desenvolvimento da pesquisa será em uma escola pública municipal, que é situada em um ambiente de vulnerabilidade territorial e engloba duas turmas das EJA, a partir

desta, compreendeu-se a concepção dos docentes e núcleo gestor acerca dos trâmites envolvendo a permanência dos educandos, bem como o combate da evasão e desistência dos discentes.

1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Nessa primeira instância, ocorrerá o desenvolvimento do processo metodológico utilizado no mapeamento do acolhimento escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de vulnerabilidade territorial, através da percepção dos docentes acerca da temática relatada, bem como suas estratégias e práticas pedagógicas envolvidas no percurso educacional de seus educandos. Portanto, será elucidado acerca da perspectiva utilizada, o contexto, o lócus de pesquisa, além do modo de organização e análise dos dados.

A abordagem utilizada é a de uma pesquisa qualitativa, organizada a partir de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas em caráter presencial. Os sujeitos da pesquisa são 04 professoras da rede pública e 03 gestoras, que atuam na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Cascavel-CE, sendo as 03 instituições escolares escolhidas, pertencentes a comunidades que apresentam características de vulnerabilidade territorial. Acerca da pesquisa qualitativa, Dalarosa (1999) e Minayo (2001), asseveram que esse modelo se constitui na busca e na investigação, que é movida pela necessidade de se solucionar um determinado problema, cuja realidade não pode ser quantificada, pois trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O ambiente no qual desenvolveu-se a pesquisa caracteriza-se por questões relacionadas à vulnerabilidade territorial, as docentes entrevistadas compartilharam suas vivências como docente nesse local, bem como suas dificuldades com o público e as práticas implementadas de acordo com o conhecimento do ambiente situado.

A escolha dos ambientes para o andamento das entrevistas, seguiram os objetivos específicos supracitados, respeitando a disponibilidade das docentes e do núcleo gestor. As entrevistas foram realizadas em caráter presencial, no ambiente escolar, em momento de intervalo ou durante alguma atividade realizada sem sala pela educadora, o núcleo gestor se mostrou participativo e receptivo às entrevistas realizadas com estes. A principal ferramenta tecnológica utilizada foi o gravador do celular.

Os procedimentos metodológicos foram organizados da seguinte maneira: formulação das questões, deslocamento à sede da escola, indicação da carta de apresentação, assinatura do

Termo de consentimento para a realização das entrevistas, gravação das entrevistas realizadas, transcrição das falas e desenvolvimento das questões envolvidas nas respostas.

Para a construção de dados, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada para as participantes, em uma linguagem de compreensão efetiva pelas participantes, de modo a conseguir uma melhor resposta acerca das dúvidas trazidas. As entrevistas semiestruturadas foram específicas para cada grupo de sujeitos (professores e gestores) conforme explicitado no apêndice I e apêndice II.

A partir das entrevistas semiestruturadas foi possível alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos possuem em relação às variáveis de estudo. Conforme Richardson (1999, p. 160), tal procedimento corresponde a “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. Após a obtenção das respostas das educadoras, houve a transcrição das entrevistas que estavam em formato de áudio e a partir destas, procedemos às análises em busca de elucidar os objetivos específicos do trabalho.

2. A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO ACOLHIMENTO PARA OS ESTUDANTES DA EJA

Iniciando a partir da temática abordada, dividimos esse tópico em dois subtópicos subsequentes que são os “Aspectos históricos e políticos da EJA no Brasil” que trata da compreensão e relevância da EJA em cenário nacional. Ademais as implicações de sua existência e seus avanços históricos ao longo dos anos, ainda nessa subdivisão, abordaremos o papel da “Afetividade como mola propulsora do processo de ensino e aprendizagem” em que será discutida a relação do afeto e do educar para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse meio, além do referencial teórico, trazemos as falas dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

2.1 Breves aspectos históricos e políticos da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no formato em que é de conhecimento coletivo atualmente, trata-se de processos não vistos por parte considerável da população. A EJA desde sua iniciação tem sido uma ferramenta para a tentativa de redução das desigualdades sociais em cenário nacional e internacional, estando atreladas também a formação humana e para o exercício da cidadania daqueles que são participantes ativos da modalidade, estando ciente de seus direitos e deveres em sociedade.

Nas sociedades antigas, a educação durante muitas décadas foi sendo considerada algo passável pela expressiva quantidade da população, que a consideravam dispensável, desde que fosse possível a realização de seu ofício de maneira exímia. Entretanto, no contexto da Modernidade, ao adentrarmos no período da Revolução Industrial, a educação formal passou a ser uma exigência para aqueles que iam exercer cargos específicos. O trabalho, mesmo que tenha possibilitado maior visibilidade a escolarização, ainda tinha como precedentes, o capital:

Portanto, o modo de produção capitalista se apresenta, por um lado como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho num processo social; essa forma social do processo de trabalho se apresenta, por outro lado, como um método empregado pelo capital para explorá-lo de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva (MARX, 2013, p. 410).

A educação formal, só se fez necessária para que os trabalhadores fossem capazes de trabalhar em suas máquinas, de maneira mais rápida e expressiva, sem danificá-las. Ou seja, só se fez necessário esse estudo, para que os meios de produção não fossem prejudicados.

Ademais, outras percepções eram prejudicadas pela escassez de conhecimento em leitura e escrita para a população jovem e adulta, em cenário nacional era possível ver os resquícios da perpetuação da exclusão de uma parcela populacional que não obtinha esses conhecimentos. Como expressado no Decreto 3.029 de 9 de janeiro de 1881, Lei Saraiva, art.8:

§ 1º A prova de haver o cidadão atingido a idade legal será feita por meio da competente certidão; e a de saber ler e escrever pela letra e assignatura do cidadão que requerer a sua inclusão no alistamento, uma vez que a letra e firma estejam reconhecidos por tabellião no requerimento que para este fim dirigir. (BRASIL, 1991)

Nesse contexto, havia uma pauta pertinente: a necessidade de saber ler e escrever para exercer o direito ao voto. Ao observar-se essa questão, salienta-se a exclusão de uma considerável parte da população que não possuía acesso à escolarização, portanto sendo suprimida a participação eleitoral, alegando incapacidade para o exercício da cidadania.

Por conseguinte, passou-se a ser notório a lacuna que a ausência de uma educação formal acarretava ao cenário nacional, sobretudo na economia, apesar das tentativas dos líderes brasileiros, a educação estava em declínio. Então, em 1961, patrocinado pela Confederação de Bispos do Brasil, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), esse movimento de Educação Popular, tinha como objetivo barrar a educação bancária tradicional e reduzir o analfabetismo, este na realidade, resultado da visão política ora equivocada, ora ausente do Estado brasileiro. Ainda nesse período, destacou-se o Movimento de Cultura Popular, fundado pela prefeitura de Recife e que tinha como apoiador Paulo Freire. Esse movimento tinha como objetivo, realizar a alfabetização de crianças e adultos, além de expandir as manifestações culturais:

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também. (PEREIRA, p. 35, 2010)

Nesse contexto, em 1964 houve o golpe militar brasileiro e esse movimento foi duramente reprimido. Ainda nesse regime criou-se o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, por meio da lei no. 5.379 de 15 de dezembro de 1967, com o intuito de “erradicar” o analfabetismo no Brasil e alfabetizar através de conteúdos e palavras. Contudo, tal programa não introduziu o diálogo, nem tampouco a criticidade, estabelecendo uma clara diferença entre os interesses apresentados no movimento de cultura popular.

Após o encerramento do período militar, o MOBRAL foi desfeito e surgiu a Fundação EDUCAR emergiu em 1985, criada mediante o contexto do governo Sarney, buscava uma ruptura com a imagem do antigo governo, sendo este filiado ao Ministério da Educação (MEC), a fundação não perpetuava ligação direta com a EJA, elencando principalmente a parte democrática, como supervisão dos projetos e na busca de fiadores para a formalização dos processos. O Decreto n. 91.980, de 25 de novembro e vinculado ao Ministério da Educação, em seu Art. 2º do referido decreto estabelece como objetivos da Fundação Educar (BRASIL, 1985, p. 01):

- I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas.

Em contexto mundial, iniciou-se algo que iria mudar de forma efetiva a concepção da Educação de Jovens e Adultos. O Programa Alfabetização Solidária foi apresentado na V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, em Hamburgo – Alemanha, este tinha como objetivo diminuir os índices de analfabetismo do Brasil, focando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, se priorizou os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, que eram localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, alcançou os Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Acerca da alfabetização de Jovens e adultos a Declaração de Hamburgo Assegurava:

[...] a alfabetização, concedida como um conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser o único requisito básico para a educação continuada ao longo da vida. (UNESCO, p. 5, 1997)

Na década de 2000, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva através do Decreto no 4.834, de 8 de setembro de 2003, e posteriormente alterado pelo Decreto no 6.093, de 24 de abril de 2007, o Programa Brasil Alfabetizado era destinado aos jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, porém após a alteração realizada em 2007 passou a realizar o atendimento

aos jovens entre 15 e 29 anos, objetivando dar a esses a oportunidade de terem acesso também ao ensino fundamental.

Apesar desses avanços relacionados à Educação de Jovens e Adultos, ainda perpetua uma lacuna quanto à alfabetização em cenário nacional. Em 2014, o Plano Nacional de Educação, por meio da lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos a partir de sua data de publicação, obtinha como meta número 9:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)

Entretanto, com apenas um ano para a finalização desse objetivo, devendo ser cumprida até 2024, a realidade é distinta. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo de pretos e pardos é duas vezes maior do que a dos brancos e com relação às regiões do país, o Nordeste tinha a taxa mais alta, com cerca de de 11,7%.

Esses aspectos demonstram não somente o descaso fornecido a EJA, que não possui incentivos suficientes para a sua implementação adequada nas instituições de ensino e portanto, não alcançando os discentes que deveriam estar englobados nessa política. Ademais, evidencia também de maneira explícita, que o seu público são em sua grande instância pessoas expostas a desigualdade racial, como é a realidade de pretas e perdás e de exclusão regional, como é demonstrado pela região nordeste do país. Tais aspectos não se caracterizam como coincidência, pois historicamente, ambos estão em processo de marginalização e em sua maioria, situados em ambientes de vulnerabilidade social, que dificulta o acesso a direitos básicos, tal como a educação.

Destaca-se que a EJA é uma modalidade relevante para os estudantes, que é necessária para um país se estabelecer economicamente, mas acima de tudo, necessária para aqueles que a procuram buscando a educação continuada ao longo de suas vidas.

2.2 Afetividade como mola propulsora do processo de ensino e aprendizagem

No decorrer do desenvolvimento da graduação de Pedagogia é possível depreender a necessidade da afetividade e do acolhimento quando se trata da educação infantil e dos anos iniciais, os docentes aprendem de maneira prática em seus estágios, a relevância dessas duas

perspectivas para uma prática pedagógica não apenas focada na realização dos conteúdos, mas como uma ferramenta de intermédio entre educador e educando. Entretanto, ao analisar-se os debates envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, pouco se discorre acerca da afetividade na prática diária desse público, que advém de rotinas de trabalhos, problemas em casa ou diversas questões, que através de um ambiente escolar receptivo propiciam sua presença.

O desenvolvimento do papel do docente como acolhedor do educando incita diversas questões, dentre elas a sua permanência, estando também interligado ao afeto de ambos no processo de conhecimento e pertencimento. Para Freire (1996 p. 72) é “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”. Essa possibilidade de querer bem ao discente ultrapassa barreiras na atuação como ser educador, estando este aberto a dois sentimentos essenciais, o de acolhimento e de compreensão.

Nesse contexto, ao analisarmos as falas das docentes Magda, que está na área da educação há 8 anos e na EJA há 4 meses e da professora Nísia, que está há 12 anos em sala de aula e há 3 anos na EJA, que foram entrevistadas mediante o contexto da relação afetividade e aprendizagem, infere-se aspectos significativos acerca dessa prática, como podemos analisar em uma das várias respostas disponibilizadas pelas educadoras.

“Diria que não têm como transformar a vida de pessoas se você não se encantar com isso, sem falsa demagogia, eu me encanto em conseguir encantá-los, o afeto na pedagogia é muito falado na educação infantil, mas se parar pra pensar na EJA não tem como não nos envolvermos com as histórias, com as realidades, tive uma aluna que teve que sair por motivo de saúde do marido, quando ela saiu, eu chorava do lado e eu do outro, aqui temos profissionalismo e respeito, então eu tento me ouvir na perspectiva de fazer com que eles se sintam acolhidos, então quando um aluno meu aparece triste, ou com problemas em casa, tento para um momento para ouvir o que aflige ele. Já tivemos roda de conversa com psicólogos e justo nesse dia tinha um aluno que ia desistir, por comentários negativos da família, então tentamos buscar isso e não há outra maneira de fazer isso sem afeto. Então temos sim que reservar um lugar de afetividade na EJA, eles têm muitas histórias e muita bagagem de vida, considero primordial.” (Professora Magda)

“Como a gente recebe eles, o abraço, o carinho e o cuidado fazem muita diferença, só te dar um exemplo, só hoje eu ganhei uma lâmpada, um chocolate e um brownie, essas pequenas coisas são reflexões do que eles recebem do meu lado, são meio que retribuições da parte deles, eu tenho certeza que se eu não tivesse carinho pelo que eu faço e não transmitisse isso para eles, eu não receberia isso de volta, uma maneira de afeto da parte dele. Se você não gosta do que você faz ou da área, não entre, porque o que a gente mais encontra são pessoas carentes de afeto, na EJA eles mesmo dizem que não veem a hora de dar 18:00 horas para eles se arrumarem para vir até a escola, porque aqui eles encontram o carinho dos colegas, amor, amizade e as brincadeiras fazem com que eles esqueçam de tudo. Alguns deles moram com os filhos que não querem a sua presença, então aqui é válvula de escape para muito deles, temos uma aluna que mora distante daqui e vem toda a noite a pé sozinha, apesar de ter uma turma de EJA próxima

a sua casa, ela não quis, disse que ia ficar aqui. Então o afeto é primordial.” (Professora Nísia)

A concepção do afeto como um atributo necessário na prática diária deve se ater a mais do que uma obrigação formal, mas como algo essencial no desenvolvimento metodológico. A compreensão dos estímulos dos educandos para o seu deslocamento diário à escola, deve ser de conhecimento do docente, como ferramenta de incentivo e reconhecimento dos objetivos a serem alcançados, tendo em vista seu esforço diário e permanência nesse ambiente educacional.

Em “Carta de Paulo Freire aos professores”, Freire (1997, p. 19) afirma que

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

A compreensão que a educação deve se manter, de modo aberto e livre, obtendo como ênfase apreensões e aprendizados advindos de ambos os lados propiciam o entendimento de que o ato de educar perpassa os conhecimentos tradicionais advindo das estruturas curriculares, mas estes advêm de quaisquer perspectivas a serem debatidas em contexto de sala de aula, desde que possibilitem o debate e o aprendizado de ambos.

A definição de alfabetização de adultos por Freire (1967, p. 16) “é que o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura”. Essa citação oportuniza a percepção de que o enfoque do ensino ofertado deve ser voltado para o discente, sendo o professor, um dos participantes ativos na construção do conhecimento, considere toda a bagagem desse discente e suas expressões, como método de aquisição e compartilhamento de saberes no ambiente inserido.

Nesse quesito, conhecer os aspectos que impulsionam os discentes a permanecerem nesse ambiente é primordial para o exercício da prática. Em detrimento disso, ao percebermos a fala de uma das docentes sobre esse assunto, apenas salienta a sua relevância:

“A EJA é uma “salvação” para eles da ociosidade, temos múltiplos planos pelos alunos, tenho um aluno aqui com mais de 70 anos e ele chegou até mim e disse “Professora eu não estou aqui para ser doutor, eu só quero aprender mais”, ele é muito inteligente em geografia, sabe muita coisa. Eu escuto relato deles dizendo que agora podem sonhar em fazer uma faculdade, que agora podem retornar a aprender o que não conseguiram quando pararam de estudar, então eu escuto relato mesmo de mudanças de vida, de futuro, quando de ser a “alguém na vida” de repensar seu papel no mundo. Vejo a EJA como algo muito positivo na vida deles e sou muito feliz por poder contribuir com isso, sempre digo para eles que não existem grandes sonhos e pequenos sonhos, todos são importantes, tenho uma aluna que sonha em ser veterinária e eu a apoio totalmente nisso, tenho outro aluno que diz que tava em casa assistindo novela e que resolveu vir, que aqui na escola, eles conversam, comem e ainda aprendem. Costumo dizer para eles que “Não importo o que trouxe vocês até aqui, o que importa é o que vai fazer vocês permanecerem”, estamos aqui abraçando todos os sonhos.” (Professora Magda)

Destarte, o bem querer aos educandos está atrelado a esses momentos, de escuta ativa de suas curiosidades e percepções de conteúdos distintos, de se interessar por suas emoções que estão afetando a sua aprendizagem diária. A afetividade com o discente perpassa barreiras de dificuldades na aprendizagem e conhece de modo exímio, as inquietações que movem esses educandos.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES COMO INSTRUMENTO PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Em detrimento da temática escolhida, formulou-se esse tópico na perspectiva de compreensão do papel das práticas pedagógicas dos educadores para a assiduidade e prosseguimento na instituição de ensino alocada por parte dos estudantes. Nessa mesma categoria, dividiu-se dois subtópicos que a englobasse, tais como “O papel do professor na EJA” na perspectiva de compreensão do educador e suas práticas em sala de aula, ademais elucida-se sobre “O papel dos conteúdos na formação da EJA” buscando descobrir a relevância desses e sua possível adequação por parte dos discentes.

Ainda nessas subdivisões, será desenvolvido o referencial teórico e explicitadas algumas falas das educadoras entrevistadas como consolidação dos debates expostos no texto.

3.1 O papel do professor na EJA

O docente, em sua totalidade, torna-se um importante sujeito no processo de consolidação do conhecimento. Este, em seu papel como investigador e construtor de ações pedagógicas, necessita estar interligado não somente aos currículos, mas aos diversos mecanismos para o auxílio de seus educandos na assimilação do conhecimento, estando e deixando-os cientes da finalidade do objeto de estudo apresentado.

Portanto, a formação do docente que é um educador da Educação de Jovens e Adultos deve ocorrer de maneira distinta, não considerando somente alterações em currículo, mas na própria prática pedagógica diária. Sendo o docente, adjunto com as escolas os principais responsáveis pelo acolhimento desses discentes, utilizando-se de ferramentas para a sua inclusão, desta maneira, tornando-se necessária preparação e formação adequadas por parte dos educadores, como retratado nas DCN’S da EJA:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56)

Por conseguinte, para tal finalidade, esse profissional necessita estar habilitado para o desenvolvimento dessas questões, entrando em pauta desta maneira, sua formação continuada como educador. A formação continuada se torna relevante nesse quesito, em detrimento da pouca visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na estrutura curricular da Licenciatura em Pedagogia. Assim como afirma Barcelos (2014, p.29) “Estas necessidades e/ou dificuldades, para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, não se devem, exclusivamente, a características especiais da modalidade, mas, sim, decorrem de fragilidades de nossa formação como docente”.

Destarte, o docente se torna dependente de práticas realizadas em sua dinâmica diária na graduação de Pedagogia, que são voltadas principalmente para crianças. Assim, essa aquisição vivenciada nos anos de estudo, perpetuam em seu direcionamento em sala de aula, ocasionando no exercício de procedimentos que fogem da realidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que em nada se assemelha com o ensino ofertado na educação básica.

Uma das entrevistadas retratou esse aspecto, de que é comumente vivenciado na Pedagogia, acerca dos direcionamentos dos profissionais para as áreas mais comuns, como da educação infantil e anos iniciais:

“É uma experiência completamente diferente, nós da pedagogia estamos acostumados a ir para turma da educação infantil e dos anos iniciais, que foi o meu caso, apenas dois anos seguintes de começar na educação que eu recebi a proposta da EJA, tive um pouco de receio quanto ao público, mas fui em busca de ganhar novas experiências, acabei gostando, muito por sinal, me identifiquei com a modalidade, então após seis anos sem estar na EJA, recebi uma proposta para voltar e não tive dúvidas.” (Professora Nísia)

Em detrimento disso, ocorre a percepção direta que alguns educadores podem ter que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se assemelham com crianças do ensino fundamental, por exemplo, está envolvida com uma série de preconceitos incutidos na percepção de que, se um jovem, adulto ou idoso não possui habilidades de leitura e escrita ou até mesmo um diploma, ele possui a consciência próxima de uma criança na fase de alfabetização. Portanto, serão utilizados os mesmo meios e recursos para a alfabetização desses discentes.

Tal direcionamento metodológico prejudica os discentes envolvidos, tendo em vista que:

A educação de Jovens e Adultos pode se constituir em uma das portas que possibilitarão a uma significativa parcela de brasileiros e brasileiras, que não puderam frequentar a escola numa idade adequada, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedades. (BARCELOS, 2014, p. 40)

Desta maneira, a educação de jovens e adultos se torna um divisor de águas para esses alunos, tendo em vista agora, o acesso a serviços que não eram de conhecimento geral, pois não eram um objeto de conhecimento dessas pessoas. Por isso, além do malefício dessa perpetuação de saberes inadequados sobre essa modalidade, ainda entra em pauta a problemática da falta de procura pelos docentes de uma educação continuada com ênfase nessa modalidade, prejudicando também, eles próprios.

A formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos representa uma angústia para estes educadores, considerando aqueles que percebem essa educação como libertadora e necessária para seus educandos, seria o currículo que não se diferencia aos da modalidade regular. É necessário ter como principal ponto que, apesar de não ser algo específico, como se espera que seja, a maneira como se trabalha esse currículo, deve sim, evidenciar expressivamente, a Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, deve-se considerar que o currículo não precisa ser específico para algo, mas os docentes devem buscar evidenciar aspectos importantes dos conteúdos trabalhados e adaptá-los com práticas que propiciem uma aproximação dos estudantes da EJA com o assunto abordado. Não somente na questão de mediação de conteúdo do dia a dia, como estão dispostos no currículo, mas na finalidade de avaliação da aprendizagem e de como trabalhá-la. assim como expressado:

“...A avaliação pode contribuir para formular outras compreensões das vivências compartilhadas no processo pedagógico. Destaco a necessidade de produzir outras pautas de análise, de compreensão e de interação com as crianças das classes populares, historicamente negadas na escola, tendo seus saberes negados. Sendo impossível a separação entre o objeto do conhecimento e o sujeito que conhece, o que experimenta é uma negação, e destruição, dos próprios sujeitos e de seus modos de produção de vista
“(ESTEBARN, 2005: APUD BARCELOS, p.32)

Deste modo, o educador como participante interativo na percepção de sua turma, tem que reinventar e propiciar avaliações que possibilitem evolução e superação de dificuldades de seus discentes. Não estando preso, os exercícios foram pensados de um modo geral para essa modalidade, não especificamente para a sua turma situada. Esse educador tem que se considerar participante do processo de aprendizagem em todas as suas nuances, destes o sucesso ao considero “fracasso” quando desrespeito a resultados obtidos. Sendo assim:

“...passemos a dividir as responsabilidades entre educadores(as) em relação aos resultados de nossas avaliações. Com isto, em caso de reprovação, em vez de

reprovamos apenas os(as) educando(as) estaremos reprovando, também, a nós mesmos: seus(suas) professores(as).” (BARCELOS, p. 36, 2014)

Isto posto, depreende-se que o professor, em sua totalidade necessita estar na mesma sintonia do aluno, considerar-se parte de todo o ensino, não somente considerando-se participante em uma etapa e deixando o discente com a outra metade, mas ambos sendo autores de toda a aquisição do conhecimento. Estando ciente, ambos, de suas fragilidades e empenhando-se na melhoria diária para um processo educacional de formação humana, que altera não somente o discente, mas também o educador ao participar ativamente da construção do conhecimento.

Uma das educadoras, professora Maria Teresa, que está na educação há 23 anos e em turma da EJA há 13 anos, retrata acerca dessa construção do conhecimento e acolhimento dos discentes, enquanto a outra educadora, em sua fala, trata sobre a valorização da bagagem que os estudantes possuem, sempre considerando como algo relevante como algo pertencente à aprendizagem destes discentes.

“Eu sou muito aberta a ludicidade, a estratégias diferentes, procuro chegar junto com eles, de maneira delicada mesmo, valorizando mesmo as pessoas que eles são. Procuro sempre trazer o lúdico, o extra, algo que eles pensam: “Puxa a professora trouxe isso pra colar no meu caderno”. Valorizar mesmo a importância que eles têm, tem que ser algo cotidiano, porque se a gente falhar um dia ou dois, eles se sentem desvalorizados, pelo menor motivo, eles desistem muito fácil, então temos que atrair eles, na sexta-feira juntamos as turmas e fazemos dinâmicas, filmes, lanches diferentes, bingo, utilizamos dessas estratégias.” (Professora Maria Teresa)

“Com relação ao planejamento, a gente recebe as orientações da secretaria de educação, então elas já vêm prontas, a gente só faz adequar com a realidade da turma. Vem aquele conteúdo, mas eu não sou obrigada a seguir a metodologia que tem lá, vou de acordo a realidade dos meus, cada professora faz o seu planejamento de acordo com a sua turma.” (Professora Nísia)

Nesse contexto, elucidamos que o docente necessita, em sua prática, ser conhecedor das especificidades da Educação de Jovens e Adultos, para isto, os educadores necessitam de formações extras para norteá-los em sua prática pedagógica. Tal contexto, se especifica ao analisar-se a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, na qual sou aluna, o curso oferece apenas uma disciplina obrigatória de Educação Popular e de Jovens e Adultos, além desta estar adjunta com outra temática. Evidencia-se o descaso com a formação para os professores dessa temática específica, considerando que há inúmeras

disciplinas ofertadas para a Educação infantil e suas práticas e até mesmo as disciplinas que deveriam englobar a Educação de Jovens e Adultos como: didática, alfabetização e letramento, e todos os ensinamentos de Língua Portuguesa, história e geografia, matemática e ciência, não abrangem a modalidade, focando apenas na Educação básica. A Educação de Jovens e Adultos é excluída dos processos desde a formação dos educadores que não possuem possibilidades de estudo e prática dessa modalidade.

3.2 O papel dos conteúdos na formação da EJA

Sabe-se que o perfil dos estudantes da EJA engloba diferentes níveis socioeconômicos, bem como a participação de pessoas com idades e histórias de vida distintas. Em detrimento disso, a seleção de conteúdo para esses discentes deve levar em consideração suas necessidades e especificidades, assim organizando os conceitos e adaptando-os à realidade destes, como retratado na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, que a respeito da escolha dos conteúdos evidencia:

[...] Os conteúdos estão dimensionados não só em conceitos, mas também em procedimentos e atitudes, apresentados em blocos de conteúdo ou em eixos temáticos, de acordo com as áreas. Tais denominações se referem a agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor, pois é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo. (BRASIL, 2002, p.22)

A educação em sua totalidade deve ser vista pelos docentes como uma experiência construída no dia a dia de sala de aula, tal aspecto não seria distinto na Educação de Jovens e Adultos, esta que necessita a compreensão de seus docentes acerca dos saberes práticos e de suas bagagens advindas socialmente. Apesar dessa perspectiva, a realidade contrapõe-se em vários casos, ao analisar-se as práticas dos educadores com seus educandos.

Desta forma, ao analisar-se o que deve ser desenvolvido com os estudantes dentro de sala de aula, deve-se considerar todas as nuances que envolvem aquele processo de aprendizagem. Dois aspectos levantados pelas educadoras entrevistadas foi a região, evidenciado pela professora Antonieta que está há 20 anos na educação e há 8 anos na EJA e o outro a idade, evidenciado por outra docente supracitada, acerca de seus discentes para adaptação de conteúdos:

“A gente pensa na região, na realidade que cada um tem, cada região tem sua dificuldade e temos que pensar nisso. Sempre tem atividades que pensamos que vão funcionar e que às vezes não são tão interessantes para os alunos.” (Professora Antonieta)

“De estratégias temos várias, recentemente implantaram aulas de educação física para a EJA, elaboramos brincadeiras e dinâmicas para eles se soltarem a participarem. Também tem a questão das datas comemorativas ou mês de conscientização, que tem dinâmicas e jogos para adequar com a realidade deles, no meu caso são idosos, então tem exercícios que não podem ser realizados e eu tenho que me reinventar, porque todos eles querem participar.” (Professora Nísia)

A percepção de que os educandos possuem bagagem social e conhecimentos vivenciados de conteúdos específicos, propicia nuances de conhecimentos entre estes e propicia relações interpessoais entre docentes e discentes. Tais relações são de suma importância para a convivência diária, para o compartilhamento de experiências e para a divisão do encargo que a dupla jornada, vivenciada por muitos e a aprendizagem se efetivando pela sensação de equidade com os professores.

Freire (1987) traz a definição de educação bancária, como a narração dos conteúdos pelos educadores e a possível memorização mecânica de seus educandos. Essa concepção não é a central de seu entendimento de educação, mas sim que esta deve ser fundamentada na prática libertadora e democrática, que ele consiga trazer consigo a realidade vivida e a partir dessa, vivenciar seu conhecimento.

A ligação entre os conteúdos estudados e a realidade vivenciada pelas discentes é uma das maneiras mais efetivas de propiciar o interesse destes pelo assunto abordado. Essa perspectiva é retratada por Freire (1997, p. 30) que discorre a relevância de:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das pessoas. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Assim sendo, propiciar o vínculo entre o que é abordado no dia a dia de sala de aula a assuntos de interesse dos discentes, mas além disso, utilizar-se desse espaço como ambiente de discussão de pautas que promovam conscientização social. A alocação de debates para esse espaço educacional auxilia ainda, na compreensão da opinião dos educandos sobre determinados assuntos, possibilitando um estreitamento de laços entre professor e estudante.

4. AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS FORMULADAS PELA ESCOLA PARA A CONTINUIDADE NESSE AMBIENTE.

Com o objetivo de continuar a discussão acerca do assunto abordado nesta pesquisa, desenvolveu-se este capítulo como pressuposto para o debate acerca do papel das ações socioeducativas formuladas pela instituição de ensino para a permanência dos educandos nesse ambiente, estando essa temática atrelado ao papel da vulnerabilidade territorial na assiduidade dos estudantes. Ainda nesse capítulo, há dois subtópicos, o primeiro tratando sobre “A escola como espaço de acolhimento e conscientização em ambiente vulneráveis” elucidando acerca da importância desse espaço como ambiente de instrução acerca dos direitos e de afeto aos educandos, por conseguinte o segundo aborda “As práticas concretas como fortalecimento da permanência dos estudantes” que aprofunda sobre a função da escola e dos discentes na formulação de metodologias e ações que proponham a continuidade dos discentes.

Ainda nesses subtópicos, será desenvolvido o referencial teórico e compartilhado algumas falas das educadoras entrevistadas como consolidação dos debates propostos.

4.1 A escola como espaço de acolhimento e conscientização em ambientes vulneráveis.

Os direitos humanos são universais e indispensáveis, sendo eles a pressuposição de que todos merecem uma vida digna e segura em sua formação humana. Nesse sentido, compreende-se que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos e que seu conhecimento infere na popularização de seu significado, entretanto seu desconhecimento propicia a não consolidação desses direitos que são de suma importância para a garantia da dignidade humana e propagação de questões básicas.

Uma das docentes entrevistadas relata que questiona seus discentes no início do ano letivo sobre as questões que os levaram a adentrar na modalidade. De uma maneira geral as falas revelaram a ausência do cumprimento de direitos básicos para muitos desses estudantes, como explicitado a seguir na fala de uma educadora:

“Cada um tem seu significado, é algo que sempre fazemos quando recebemos alunos no início do ano ou do semestre. Perguntamos: Você tá aqui por quê? Qual o seu objetivo? E a maioria tá aqui pra vida, pro trabalho, alguns relatam que querem aprender a ler para poder ler a bíblia, para poder tirar minha carteira de habilitação, para poder escrever seu nome, então são várias situações, tão comuns que a gente se pergunta: “Poxa, ainda existe isso?” Aquela carência de uma necessidade básica mesmo, temos pessoas aqui ainda que não tem documentações e são os jovens. Então, tem esse

estímulo mesmo, de se inserir no mundo, muitos consideram que não tem condições, mas sempre estimulamos que eles têm sim.” (Professora Maria Teresa)

“Assim, tenho três alunos que nunca foram à escola, então para eles é muito satisfatório e eles tentam recuperar o tempo que perderam, eles não se atentam e não se importam com os comentários negativos que eles recebem. Todas as noites eu repito para eles: “Não escutem esses comentários negativos, apenas venham”, eu sempre trago histórias de pessoas acima de 70 anos que se formaram na faculdade, para motivar eles mesmos e eles não faltam, são super presentes.” (Professora Nísia)

Destarte, os indivíduos que não possuem conhecimentos básicos aos seus direitos como cidadãos estão aquém do sistema na qual os são impostos, sendo permissivo com condições de vida inimagináveis. Assim como afirma Silva: “A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos” (2010, p. 46). Nesse sentido, a educação possui um papel inenarrável na premissa de consolidação e compartilhamento de condições básica de vida, a problema dessa questão se dá ao elucidarmos que há a dependência de políticas públicas para o direcionando desse direito básico, estando a escola consolidada reiteradamente, apenas a mediação de conteúdo.

Ainda nesse papel, salienta-se a escola como ambiente de consolidação de direito básicos e que propiciem a permanência dos discentes, entretanto quando se trata da EJA, algumas estratégias como a busca ativa, são feitas de maneira ineficiente, como retratado pelas docentes:

“Temos uma busca ativa, não vou dizer que ela é 100% eficaz, porque a noite ela tem sido de risco, por motivo de invasões, tráfico de drogas e coisas assim, nem tanto na comunidade, mas em ambientes vizinhos, tem alunos que estão deixando de vir por conta disso. Para além disso, temos um grupo, estamos sempre motivando eles, sempre relatando que estamos sentido falta deste aluno, pedimos uns aos outros para chamarem quem eles conhecem, nós ligamos também, resgatamos uma ontem pela ligação. Então, seria importante mais que isso, uma equipe técnica, até porque nós da noite também temos outras turmas durante o dia, então não conseguimos fazer isso.” (Professora Maria Teresa)

Essas vulnerabilidades socioeconômicas das famílias pobres, integram seus membros no limite da pobreza e miséria. No contexto educacional, a educação possui duas vertentes consideradas: a de sanar as desigualdades ou de perpetuar através de suas práticas. Assim, coloca-se em pauta a relevância do papel do docente, tendo em vista a necessidade de uma educação crítica para seus discentes, é necessário que a escola em sua instância proporcione espaços de livre acesso para discussões das demandas de exclusão social, marginalização social e

pobreza. Estando essa, ciente de seu papel como mediadora da conscientização dos direitos dos estudantes e auxiliá-los no estudo de caso para a sua cobrança.

Nesse sentido, a EJA torna-se um precursor na possibilidade da redução das desigualdades, estando ela atrelada a seus estudantes e suas angústias, como retratado:

Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância: refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar na direção de objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa-se a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua compreensão do mundo. Dessa forma são tão importantes para a formação certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que façam de sua realidade concreta. (FREIRE, 2003, p.16)

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos surge em outras perspectivas, tendo em vista que esta propõe a integralização da educação básica constituída por pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que ao longo de sua vida, necessitam interromper ou não iniciaram a trajetória escolar. Segundo Frangella (2009), constituem um segmento social particular no espaço urbano. São pessoas que apresentam uma rotina e relações diferenciadas da ordem social, representando a marginalização social e econômica extrema. Destarte, esses sujeitos presentes nessa modalidade, em sua maioria são pessoas que apresentam em sua história muita luta e sobrevivência, além de caracterizarem-se por terem uma rotina distinta dos demais, sendo representantes da marginalização social e econômica extrema.

Em detrimento disso, deve-se considerar a relevância da negligência social, estando os docentes e as Instituições de ensino atentos às condições de vida e a bagagem cultural de seus discentes, para em meio disso, inferir conceitos que sejam relevantes para estes sujeitos. Entretanto, não é isso que ocorre na prática, estando ressaltado:

É bom lembrar que, muitas vezes, o(a) professor(a) chega para as aulas com propostas de leitura e escrita prontas e preparadas segundo um modelo clássico: palavras simples, muitas vezes desprovidas de sentido e significado, sobre as quais os alunos vão se debruçar memorizando suas partes, seus sons, copiando-as, repetindo-as. (BARCELOS, p. 64, 2010)

Por intermédio disso, percebe-se que a relevância da prática do docente como ferramenta para a percepção e luta pela redução das desigualdades, estando cientes estes, que mesmo no ato de alfabetização, ao apresentar palavras para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sem estas significantes para esses discentes, não apenas conteudistas, mas que façam parte de um processo de reflexão crítica e debate, apenas assim estabelecendo uma real independência e

autonomia de seus discentes. Tornando-os capazes de questionar quando ao contrário é a sua vontade.

Destarte, atrelar os conteúdos estudados e a realidade dos discentes é essencial, para proporcionar a concepção de significância entre eles, não os deixando depreender que a escola possui lacunas de vínculo quando se trata de sua realidade social. Tal aspecto é citado por duas das professoras entrevistadas, que relata tentar trazer aspectos da comunidade para a sua sala de aula:

“Dou importância a isso, geralmente são comunidades com uma cultura de mundo diferenciada, às vezes acostumadas com as mesmices. Então temos que estimulá-los onde eles estão, aqui é importante, uma comunidade que tem valor, a Bica é vista como perigosa, então estamos tentando desmistificar isso, porque qualquer lugar é perigoso, precisamos fazer individual esse ambiente ser melhor, então eu foco muito no lugar onde eles estão. O valor daqui o valor do trabalho, do artesanato, aqui tem um trabalho lindo de cipó, então ano passado nós tivemos uma culminância com as coisas que eles produzem, trouxemos para a escola, foi maravilhoso, eles se sentem muito bem, por mostrarem o seu próprio trabalho.” (Professora Maria Teresa)

“Tento trazer para a sala de aula a realidade, quando iniciamos o estudo sobre a coleta seletiva, sei que tem um projeto assim na região, então associei a esse projeto. Quando eu comecei a abordar o assunto gráficos eles não conseguiam entender porque uma linha era maior e outra menor, então eu trouxe botões de roupa e disse: “Gente, vamos fazer uma pesquisa de satisfação do cardápio da escola de acordo com os dias da semana”, então fui perguntando quem gostava mais do cardápio da segunda ou da terça e assim por diante, então eles conseguiram visualizar que o que era maior, era devido ser o que os alunos mais gostavam. Então, trabalhar com coisas concretas e que se adequem com a realidade deles.” (Professora Magda)

Compreende-se então ser este um dos objetivos principais da Educação de Jovens e Adultos, a ampliação da cidadania, assim, a escola e seus integrantes devem cobrir-se de práticas que beneficiem os discentes, que associem o conteúdo à realidade demonstrada por estes. Sendo a EJA o retorno dos educandos a formação continuada, esta deve ter seu papel crítico na construção de conhecimento, considerando-se como propulsora de conhecimentos não comunicados aos educandos de regiões economicamente vulneráveis e se apropriando das histórias de vidas destes, para a partir delas, perpetuar novos saberes e questionamentos.

4.2 As práticas concretas para o fortalecimento da permanência dos estudantes

O conceito de vulnerabilidade territorial tem relação com a exclusão de um ou mais indivíduos que estão expostos a desigualdade social em detrimento de construções sociais e ainda a negação de direitos sociais básicos.

A vulnerabilidade se constitui em situações ou ainda em identidades que podem levar à exclusão social dos sujeitos. Estas situações se originam no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionistas engendrados nas construções sócio-históricas que privilegiam alguns pertencimentos em relação a outros (PNAS, texto em PDF, 2004, p. 34).

Em contexto educacional, o ambiente no qual o discente está inserido serve como instrumento de compreensão de práticas e situações diárias que o aflige. A constante exposição a desigualdade social reflete nos comportamentos dos discentes em sala de aula, que necessitam compreender algum tipo de ligação com o que se é estudado e a familiaridade com a rotina estabelecida fora desses ambientes, buscando uma ponte que os levem a acreditar na relevância daquele local com seu ambiente social.

Neste quesito, observa-se a escola como ambiente de compreensão e acolhimento desses educandos, como citado pela coordenadora Dorina, que está na educação há 14 anos e 3 anos na gestão e uma das professoras entrevistadas:

[...] Porque muitos deles já vem de um dia cansativo de trabalho, as que são donas de casa já vem de uma rotina agitada, de fazer o serviço de casa, estar ali servindo o marido e os filhos, quando na maioria das vezes não são reconhecidas. Então quando esses alunos vêm para a escola, a forma como eles nos acolhem e nós acolhemos eles, fica como se fossemos uma família, eles se sentem motivados. Nós temos uma aluna da EJA 4 que tem problemas de ansiedade, o marido é ex-presidiário, ela diz que a escola pra ela é um refúgio, o dia da semana que tem menos alunos é a sexta, então nós sempre tentamos fazer atividades diferenciadas nesse dia para atrair eles para a escola, já aconteceu em uma sexta-feira apenas ela vir para a escola. (Coordenadora Pedagógica Dorina).

“Primeiro assim, eu tenho uma prática comigo de tentar me colocar no lugar deles, na forma como eles chegam, principalmente na forma que eles se sentem, são pessoas até mesmo mais velhas que a gente, então eu tento me colocar no lugar deles e atender da melhor forma e aconchego possível, tanto para que a gente consiga atrair a atenção, como a vontade de voltar todos os dias, com o prazer de estar aqui. Então eu acredito que o afeto é até mais importante do que um conselho avaliativo de nota, a boa frequência, a boa convivência e as boas relações são mais importante, é um ponto principal. Temos na escola um projeto de valores, falamos das datas comemorativas, das profissões, falamos de questões de saúde que são dadas mensalmente, isso para aumentar a autoestima, a EJA não pode parar por aqui, temos motivá-los a outros caminhos, atualizar as informações, do que eles precisam e porque tem algum direito sobre algo, então eu acredito que a EJA é muito afetiva.” (Professora Maria Teresa)

Ao analisar-se o ambiente no qual o discente está inserido, depreende-se diversos atributos para a sua permanência, mas dentre estes, as relações interpessoais com os colegas e a prática do docente. Tais requisitos, advindo de educando situados em ambientes de vulnerabilidade territorial são de equivalente importância para a frequência e permanência para a perpetuação da educação continuada.

Quando o local no qual a instituição de ensino está situada é ignorado pode-se afastar questões de suma importância no que desrespeito ao processo de aprendizagem desses educandos. A compreensão de tais equivalentes propicia a execução de práticas que abrangem esses discentes em sua totalidade, assim desenvolvendo ações em prol a comunidade situada para atingir esses educandos.

Necessita-se mais do que entender a comunidade, mas alcançá-la como ferramenta de ensino. No capítulo “A instituição do fracasso: A educação da ralé”, do livro Ralé brasileira (2009): Quem é e como vive, é demonstrado de que ponto de vista essa educação não chega aos discentes de comunidades vulneráveis e como isso afeta o seu interesse educacional.

Assim, sem uma identificação afetiva com o mundo escolar que gere ao menos uma noção de dever e responsabilidade moral para com os estudos, sem disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer as tentações dos prazeres imediatos em nome de uma recompensa futura, é muito compreensível que essas crianças prefiram se entregar aos prazeres imediatos que as brincadeiras de rua oferecem do que se inclinarem a atividades que exigem delas habilidades que não lhes foram ensinadas e com as quais não têm nenhuma familiaridade. (FREITAS, 2009, p. 289)

Em detrimento disso, percebe-se a relevância de reconhecimento no que se está estudando em sala de aula, pois ao contrário desse cenário, qualquer outro segmento que lhe propiciem conforto e familiaridade, tem uma maior indicação de serem escolhidos pelos educandos. A comunidade e escola tem que interagir em harmonia para a garantia de alcance dos discentes envolvidos no processo educacional.

Para tanto, em uma das falas de uma das coordenadoras entrevistadas, retrata essa relação da escola com a comunidade como instrumento de aprendizagem e controle da evasão:

A gente sempre trabalha em cima da realidade deles, das dificuldades deles, quase todos os alunos da escola são da comunidade, com exceção de três que são do centro, então eles trabalham muito e acordam muito cedo por conta do manuseio do cipó, muitos deles estudaram aqui e eventualmente desistiram, então quando iniciamos a EJA ano passado, analisamos o que poderíamos fazer para não ser mais um ano que eles viessem e não concluíssem. (Seabra - Coordenadora)

Entretanto, ao se cercar de uma comunidade rodeada de problemáticas sociais, de que maneira elencar esses discentes para questões positivas deste local? Que tipos de estudos serão

organizados para a compreensão dessa comunidade? Quais aspectos de desigualdade social devem ser abordados para a conscientização dos direitos desses educandos?

Ainda que não seja competência direta das instituições escolares responder e solucionar muitas dessas problemáticas (uma vez que tais ações dizem respeito ao conjunto de políticas governamentais), a escola precisa atentar para colaborar com processos formativos que favoreçam a construção de uma consciência crítica e reflexiva acerca das intervenções possíveis que a comunidade pode fazer em busca de melhorias de vida. Tais perspectivas no que concerne a formação na EJA, ganham significados ainda mais importantes na vida desses estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, buscou-se identificar e discutir a relevância das estratégias de acolhimento escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de vulnerabilidade territorial. Para tanto, foram traçados objetivos específicos para estabelecer esse feito, tais como: Discutir a relevância da afetividade e do acolhimento para os estudantes da EJA em formação; compreender as práticas pedagógicas dos docentes como instrumento para a permanência na escola e mapear as ações socioeducativas formuladas pela escola para a continuidade nesse ambiente.

O afeto no exercício da docência diária é subestimado por parte dos docentes, ficando em última instância quando se trata dos processos relacionados à sala de aula. Essa prática de colocar em segundo plano algo tão necessário para os discentes, impacta não somente os aspectos de aprendizagem dos educandos, mas da própria autoestima do docente, que considera sua prática ineficaz dado os resultados.

Existem diversos teóricos que desenvolveram estudos acerca da afetividade na EJA e seu papel na construção da aprendizagem. No entanto, este estudo baseou-se principalmente em dois, Paulo Freire e Valdos Barcelos, que em suas obras, retratam não somente a afetividade como ferramenta propulsora, mas o envolvimento desta com a Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que a escassez de ações pedagógicas voltadas para o acolhimento dos discentes não é algo que se inicia apenas na prática dos educadores, mas em uma série de fatores em comum, dentre elas a formação inicial entra como principal fator.

Como supracitado, é relativamente comum e explanado dentro do currículo dos cursos de Pedagogia a relevância do “acolher” as crianças para que estas consigam se sentir seguras e confortáveis ao participar do processo educacional sem maiores entraves propiciando suas descobertas diárias e as levando no caminho da aprendizagem. Entretanto, ao focalizar na insuficiência do currículo da Pedagogia em tratar dessa mesma temática em outras modalidades, tais como na Educação de Jovens e Adultos, só revela uma visão equivocada que se tem da própria modalidade, subestimando muitas vezes seu exercício.

Destarte, a concepção da importância de uma prática pedagógica que fomente o acolhimento e o afeto não é opcional por parte dos educadores, mas um aspecto necessário no exercício da docência. O fator prioritário de uma educação acolhedora / afetiva e suas características impacta de maneira positiva na vida dos estudantes, levando-os à aproximação com o educador, permitindo-os conhecê-los, bem como as implicações que os levaram até aquele ambiente, possibilita a construção e troca de conhecimento entre ambos.

Na Educação de Jovens e Adultos não deveria haver discrepâncias acerca do afeto e o acolhimento, pois como discutido ao longo deste trabalho, estes são primordiais no dia a dia desses estudantes. Tal aspecto é inferido ao analisar as falas dos educadores supracitados, que demonstram em suas palavras o poder de uma prática pedagógica cujas metodologias de ensino propagam o amparo e o acolhimento aos discentes, e dessa forma, impactam significativamente na permanência e nas aprendizagens dos estudantes.

Como esclarecido durante toda a escrita e pelas próprias professoras entrevistadas, a EJA deve respirar acolhimento em todas as suas instâncias, pois os desafios enfrentados para a permanência dos discentes na modalidade são enormes e abrangem questões profundas de desigualdades e vulnerabilidades de toda ordem. A sensibilidade dos docentes em pautar tais questões, sobretudo a partir do diálogo e da consideração dos seus saberes, faz parte de uma educação crítica e reflexiva, na medida tal processo favorece, a compreensão do local de inserção e as razões que trouxeram esses discentes ao ambiente escolar, sendo estes fatos negligenciados de alguma maneira durante seu processo no ensino básico.

Destarte, a compreensão das razões que levaram os educandos da EJA a se evadirem do ensino básico e recorrerem a esta modalidade, devem ser perceptíveis como algo que ultrapassa, em muitos casos, a barreira educacional. Este fator de escape seria o social, que está relacionado com diversas questões, tais como: a necessidade de buscar uma fonte de renda para o sustento da casa, a despreensão da família com a permanência destes na escola, o ambiente no qual está situada sendo propício ao uso de entorpecentes ou prostituição devem entrar como pauta de conhecimento dos educadores, para que haja um estreitamento das relações interpessoais com os seus educandos. As concepções do passado acerca de sua desistência e o motivo de retorno são de suma importância para o esclarecimento e formulação de ações pedagógicas que propiciem sua permanência. Pois, o desconhecimento leva a ignorância, sendo esta cabível a julgamentos desnecessários a um público já tão marginalizado.

Em detrimento de tal aspecto, entra o papel da escola e dos docentes na permanência dos estudantes, como incentivadores para esse momento de retorno a um âmbito que pode recriar cenários positivos ou negativos já vivenciados pelos discentes. Quando tratamos dos estudantes da EJA em situação de vulnerabilidade deve-se levar em consideração diversos fatores no processo de sua inserção em sala de aula, mas há um deles que não tem tendência a falhar nesse recinto, que seria o acolhimento.

A Instituição de ensino, como primeira instância de contato entre os educandos e comunidade deve suscitar desde o momento inicial, o acolhimento/ amparo dos estudantes, iniciando no período de inscrição na turma equivalente e perdurando até sua entrada em sala de aula. O núcleo gestor, tem o papel inicial no estreitamento das relações com os educandos, como evidenciado pela fala da coordenadora pedagógica, que retrata que a escola deve ser como um ambiente familiar, que eles estudantes consigam se sentir confortáveis e em diversos casos, um ambiente de refúgio de rotinas cansativas. Destarte, esse estreitamento inicial de relações com os educandos deve ocorrer não apenas no momento inicial, mas permanecer durante todo o ano letivo, demonstrando que não somente os professores se importam com sua presença, mas que estes educandos têm um papel essencial para toda a escola.

Este que, aparece como ferramenta fundamental para a permanência dos educandos, principalmente ao considerar os aspectos de autoestima dos discentes, que ao obterem a percepção de que sua presença é importante e necessária naquele ambiente, passa a frequentá-lo com mais assiduidade. Destarte, é papel da escola, como local de inserção dos educandos, propiciar uma atmosfera de amparo e compreensão de seus discentes, percebendo-os como peças imprescindíveis do processo educacional.

Por fim, entendemos que as questões ligadas ao acolhimento e a afetividade, sobretudo em escolas situadas em territórios de vulnerabilidades de toda ordem, demandam ações multisetoriais que atravessam outras dimensões da vida dos sujeitos, e que a escola sozinha, não tem envergadura para dar conta. Contudo, no que concerne às instituições de ensino, é fundamental o desenvolvimento de ações e formação continuada para que os professores(as) possam incorporar, cada vez mais em suas práticas, tais processos fundamentais para a permanência e as aprendizagens dos estudantes.

Isto posto, consideramos que uma primeira sugestão de continuidade dessa pesquisa, seria a análise do currículo do curso de Pedagogia na Universidade federal do Ceará, buscando,

através de um estreitamento de relações com os docentes, a inclusão do debate acerca da Educação de Jovens e Adultos em disciplinas já existentes na estrutura curricular. Por meio de aproximação da modalidade em componentes curriculares como: Alfabetização e Letramento, Didática e todos os Ensinos que são ofertados na etapa final do curso. Assim, possibilitando um maior acesso às diversas práticas dentro da formação inicial.

Em uma segunda possibilidade de continuidade de pesquisa, uma possibilidade de mapear, junto com a prefeitura da cidade, os assuntos abordados nas formações ofertadas. E dentro disso, buscar a inclusão de formações que pontuem com maior ênfase os aspectos ligados à afetividade no contexto de sala de aula. Propiciando inicialmente, um compartilhamento de experiências dos discentes presente e suas concepções do acolher e do educar dentro da EJA. Assim, favorecer um debate acerca dessa questão e desenvolver estratégias junto com os educadores de ações pedagógicas que aproximem os discentes e promovam sua permanência em sala de aula.

Desta maneira, consideramos que são extensas as possibilidades de ações de continuação dessa pesquisa, que pode ser aprofundada em um mestrado com a inclusão em linhas de pesquisa diversas. Ademais, elucida-se que essa pesquisa não encerrou-se neste trabalho, mas que há a necessidade de continuação de aprofundamento dessa temática, até mesmo por meio da expansão de sua área pesquisada, adentrando outros municípios. Com isso, na perspectiva de perpetuar o debate dessa temática buscando demonstrar aos educadores e instituições de ensino o papel do acolhimento na educação, demonstrado a partir da humanização dos processos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa/** Valdo Barcelos- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e práticas pedagógicas/** Valdo Barcelos- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Cadernos EJA 3: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Observação e registro.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.** Reforma a legislação eleitoral. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>»
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

BRASIL. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.379/67 de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, 1967.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.ht.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 23 de 8 de outubro de 2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2008.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, Pesquisa e Metodologia na Universidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador: UNC,1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 10ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOTARDO, C, A; FAVARO, N, A, L, G. Escola pública: Origens e funções no período da Revolução Industrial Inglesa. **Horizontes- Revista de Educação**. MS, v.7, n.13, p. 40, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/miche/Downloads/tairo,+3artigo-versao-final+(4).pdf. Acesso em: 22 jun.2023

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, P, D, O. **História da Educação de Jovens e Adultos(EJA) no Brasil**: Breve reflexões. 2018. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação). Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/?lang=pt>

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

PESCUMA, Derna, CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014c. BRASIL.

PEREIRA, D F F. PEREIRA, E T. **Revisitando a história da educação popular no brasil:** em busca de um outro mundo possível. Revista Histedbr On-line, Campinas, n.40, p. 5, dez.2010.

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social.** Texto do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf/view>. 2005, p.16 e p. 36. Acessado em: 23 de outubro de 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Direitos Humanos na Educação Básica:** qual o significado? IN: In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs). Políticas e Fundamentos da Educação para direitos humanos. São Paulo, Cortez, 2010, p.41-63.

SOUZA, K.C.D, VIEIRA; M.C. Pobreza e resiliência nas narrativas de Educandos da EJA em situação de rua. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.7, p. 1-20, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/miche/Downloads/WmW6jcVmvYYxx4KQ3WbNGQP.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UNESCO. **Adult Education:** the Hamburg declaration: the agenda for the future. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>. Acesso em: 23 out. 2019.

WCEFA -**Conferência Mundial de Educação para todos.** Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

7. APÊNDICE

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Identificação: Permissão para gravação: sim () não ()

Data: //

1. Quais caminhos em sua trajetória como educadora a levou a ser professora da Educação de Jovens e Adultos?
2. Quais as principais dificuldades iniciais ao adentrar na modalidade e que você ainda identifica atualmente no exercício de sua docência? (recursos, região de ensino, público...)
3. Como funciona o planejamento das aulas de turmas diferentes? É necessária uma observação mais profunda para saber quais práticas funcionam pra uma e pra outra não?
4. Em sua concepção, qual o lugar do afeto no ato de educar?
5. Ao pensar em sua prática no dia a dia, você leva em consideração a região (territorialidade e as questões sociais) na qual está situada?
6. Desde seu início como docente da EJA, houve alguma formação ofertada pela prefeitura ou custeada por você?
7. A partir da observação diária de seus educandos, qual a importância do ensino da EJA para eles?
8. Houveram ações socioeducativas implantadas para melhorar a frequência dos discentes?
9. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para impedir o abandono e a evasão?

**APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O NÚCLEO
GESTOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Identificação: Permissão para gravação: sim () não ()

Data: //

1. Há quanto tempo você atua na área da educação e na gestão?
2. Ao ser alocada para ser coordenadora/diretora dessa região, qual o primeiro pensamento que veio à sua mente?
3. Com as experiências obtidas do ano anterior, houve alguma mudança no processo de acolhimento dos educandos, em especial os estudantes da EJA?
4. Em sua concepção, qual o lugar do afeto no ato de educar? Como isso acontece na prática, no dia a dia da escola?
5. Foi necessário um conhecimento mais aprofundado da comunidade para elaborar práticas pedagógicas que acolhessem esses educandos? Alguma ação específica para a EJA?
6. Foi necessário implementar ações socioeducativas para incentivar a permanência dos discentes?
7. Quais ações são desenvolvidas pela escola para diminuir a evasão na EJA?