



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ELIANA SARAIVA BATISTA E SILVA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
EVASÃO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA MUNICIPAL RAUL
COELHO DE ALENCAR EM BARBALHA NO CEARÁ**

FORTALEZA

2024

ELIANA SARAIVA BATISTA E SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
EVASÃO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA MUNICIPAL RAUL
COELHO DE ALENCAR EM BARBALHA NO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais

Orientador: Prof. Dr. Thiago O. S. Novaes

FORTALEZA

2024

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)

- S579a Silva, Eliana Saraiva Batista e.
Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos: evasão escolar e qualidade de ensino na escola municipal Raul coelho de Alencar em Barbalha no Ceará / Eliana Saraiva Batista e Silva. – 2024.
142 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Thiago O. S. Novaes.
1. EJA. 2. Políticas públicas. 3. Evasão. 4. Qualidade de ensino. 5. Avaliação em profundidade. I. Título.

CDD 320.8

ELIANA SARAIVA BATISTA E SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
EVASÃO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA MUNICIPAL RAUL
COELHO DE ALENCAR EM BARBALHA NO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais

Aprovado em: 28/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof.^a Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, como força suprema capaz de me conduzir pelos caminhos mais desafiadores, sempre mostrando uma possibilidade de superação e de vitória. Sei que ELE “estará comigo, todos os dias, até o fim”.

À minha família, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo e apoio expressados em ações como levar lanche na hora das aulas, por ajudar com o som do microfone do computador quando tinha algum problema, por ajudar nas pesquisas, enfim... Ela me move a levantar todos os dias e buscar um mundo melhor...

Ao professor, a quem tenho a honra de tê-lo como orientador, Thiago Novaes, por ter me adotado, tardiamente, “como uma verdadeira mãe” (como disse a colega Esmar) e conduzido esse processo com cuidado, empatia, respeito e comprometimento. Preciso explicar o sentido empregado aqui para essas quatro palavras: o cuidado, não foi só de ser cauteloso, não. O sentido que quero expressar aqui é de cuidar como se cuida de um filho, com zelo, com verdadeiro esmero, com dedicação. Empatia por nunca demonstrar julgar nossas ações ou nosso conhecimento em relação a tanto conhecimento de sua parte. Respeito por sempre nos entender em cada momento difícil, “sem deixar ninguém para trás”, nem deixar de cobrar o melhor de cada um de nós. E por fim o comprometimento de um profissional como poucos hoje, humano, dedicado e atencioso. Sem ele não imagino ter chegado a esse momento.

Aos colegas do Mestrado, que sempre foram suporte uns dos outros nesse caminhar, fazendo com que me mantivesse firme, trazendo leveza nos momentos difíceis e ao mesmo tempo seriedade à nossa trajetória.

Aos meus colegas professores da EJA, que são uma extensão da minha família e me ajudam todos os dias, dividindo angústias, desafios e também realizações, na luta por uma Educação de Jovens e Adultos digna para nós professores e principalmente, para nossos alunos e alunas.

A todos os professores e professoras do MAPP que me mostraram as possibilidades trazidas através do conhecimento, iluminando minha mente, me tirando da zona de conforto, me levando à reflexão crítica acerca das Políticas Públicas e de todas as decisões políticas que envolvem minha existência.

À Fecomércio e ao Senac, por nos proporcionar essa oportunidade e concretizar a parceria com o MAPP, tornando meu sonho possível, o de me tornar Mestre.

A todos os amigos e amigas que direta ou indiretamente, expressaram palavras de apoio e incentivo, me impulsionando nessa caminhada árdua, porém extremamente gratificante.

A todos os alunos e alunas da EJA, que me ensinam todos os dias sobre resistência e resiliência, que com seus exemplos de vida me mostram que meus problemas têm solução, me mostram que as dificuldades podem ser superadas e que ainda é possível sonhar.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 202, p.41)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a política educacional da EJA, em relação à evasão escolar e à qualidade de ensino na escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar, em Barbalha, no Ceará. Nesse sentido, assume como objetivos específicos: analisar o conteúdo da política educacional para jovens e adultos; investigar a relação entre evasão escolar e qualidade de ensino na trajetória da EJA; e identificar na Política Pública para EJA caminhos que minimizem a evasão escolar. Além disso, busca, através da investigação sobre essa política pública, conhecer os impedimentos que fazem com que essas pessoas não cheguem à escola, nem consigam uma escolarização que lhes garanta o exercício de uma profissão e o direito a uma vida digna. Para tanto, a metodologia escolhida é alternativa às abordagens que privilegiam os métodos positivistas, dando lugar à descrição das experiências dos alunos, através da pesquisa participante, dentro da perspectiva avaliativa proposta por Raul Lejano 2012, na qual a abordagem experiencial está embasada no paradigma interpretativo pós-construtivista. A coleta de dados foi realizada através da elaboração e aplicação de questionários com entrevistas semiestruturadas, que embasaram os grupos focais e também por meio da coleta das histórias de vida dos alunos. A avaliação de dados qualitativos se baseou na análise descritiva da pesquisa, buscando uma descrição densa da realidade dos alunos e alunas da EJA. Os sujeitos da EJA são por si mesmos os conteúdos vivos de ensino. Para tanto, é preciso conhecê-los, escutá-los e assim traçar com eles o caminho da aprendizagem significativa. Utiliza-se como aporte teórico o método Paulo Freire (2021) como forma de repúdio ao ensino tradicional, "bancário", e defende-se a construção do aprendizado com significado, o qual liberta e promove conscientização. Inclui-se ainda Donna Haraway (2009), por meio de seu artigo "Saberes Localizados", destacando a questão feminista como sendo também uma questão própria da EJA. Além dela, acompanhamos Tim Ingold (2014), que nos apresenta a importância da experiência e compromisso ético com os pesquisados como caminho para produção de conhecimento uns como os outros. Alinha-se ainda com o pensamento de Marcondes e Brisola (2011) ao buscar a singularidade dos sujeitos que compõem a EJA, valorizando a escuta e interesse nas suas trajetórias.

Palavras-chave: EJA; políticas públicas; evasão; qualidade de ensino; avaliação em profundidade.

ABSTRACT

This research aims to study the trajectory of the educational policy for Youth and Adult Education (EJA) in relation to school dropout rates and the quality of education at Raul Coelho de Alencar Elementary School, located in Barbalha, Ceará. In this regard, it adopts the following specific objectives: to analyze the content of educational policies for youth and adults; to investigate the relationship between school dropout rates and the quality of education within the EJA framework; and to identify pathways within public policies for EJA that may help mitigate school dropout rates. In addition, it seeks, through the evaluation of this public policy, to understand the impediments that prevent these people from going to school, nor from obtaining an education that guarantees them the exercise of a profession and the right to a dignified life. To this end, the chosen methodology is an alternative to approaches that privilege positivist methods, giving way to the experiences of students, through participatory research, within the evaluative perspective proposed by Raul Lejano, in which the experiential approach is based on the post-constructivist interpretative paradigm. Data collection was carried out through the development and application of questionnaires with semi-structured interviews, which supported the focus groups and also through the collection of students' life stories. The evaluation of qualitative data was based on the descriptive analysis of the research, seeking a dense description of the reality of EJA students. EJA subjects are in themselves the living content of teaching. To do so, it is necessary to know them, listen to them and thus trace the path of meaningful learning with them. The theoretical framework used is the Paulo Freire method (2021) as a way of repudiating traditional, "banking" teaching, and defends the construction of learning with meaning, which liberates and promotes awareness. Donna Haraway (2009) is also included, through her article "Situated Knowledges", highlighting the feminist issue as also being an issue specific to EJA. In addition to her, we follow Tim Ingold (2014), who presents us with the importance of experience as a search for the production of knowledge among each other. It also aligns with the thinking of Marcondes and Brisola (2011) when seeking the uniqueness of the subjects that make up EJA, through listening and interest in their trajectories.

Keywords: public policies; dropout; quality of education; in-depth assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrículas na EJA (Barbalha/CE) – 2021 a 2023.....	71
Tabela 2 -	Quantidade de alunos evadidos por escolas da EJA de Barbalha/CE (2021-2023)	71
Tabela 3 -	Perfil identitário dos participantes da pesquisa	87
Tabela 4 -	Perfil identitário dos participantes da pesquisa	100
Tabela 5 -	Detalhamento da categorização segundo Bardin (2020) na análise de dados do Grupo Focal 1 com professores da EJA	97
Tabela 6 -	Perfil identitário dos participantes da pesquisa	109
Tabela 7 -	Detalhamento da categorização segundo Bardin (2020) na análise de dados do Grupo Focal 2 com Gestores da EJA	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CE	Ceará
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISSN	International Standard Serial Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo e Assexuais
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
NENO	Nem Estuda Nem Trabalha
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAID	Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECULT	Secretaria de Cultura
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SOLIBEL	Sociedade Lírica do Belmonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Justificativa.....	14
1.2	Objetivos	24
1.2.1	<i>Objetivo Geral</i>	24
1.2.2	<i>Objetivos Específicos</i>	24
2	ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EJA	25
2.1	História da educação no Brasil	25
2.2	História da EJA no Brasil.....	31
3	POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EJA.....	37
3.1	Definição de políticas públicas	37
3.2	Efeitos do Neoliberalismo na EJA: uma análise de contexto.....	46
3.3	Políticas públicas para a EJA.....	48
4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	53
4.1	Evasão escolar e qualidade de ensino na eja.....	53
4.2	Realidade da EJA no Brasil e no Ceará.....	64
4.3	Realidade da EJA na escola de ensino fundamental Raul Coelho de Alencar em Barbalha - Ce.....	66
4.4	As mulheres da EJA.....	70
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
6	ANÁLISE DE CONTEÚDO	83
6.1	História de vida com alunos evadidos da escola de ensino fundamental Raul Coelho de Alencar em 2024.....	84
6.2	Detalhamento da categorização segundo Bardin (2020) na análise de dados das histórias de vida dos alunos e alunas	87
6.3	Descrição das histórias de vida.....	91
6.3.1	<i>Análise de cada categoria</i>	98
6.4.1	<i>Detalhamento da categorização</i>.....	100
6.4.2	<i>Descrição do grupo focal</i>	101
6.4.3	<i>Análise de cada categoria</i>	105
6.5	Grupo focal II - Gestores da EJA da escola de ensino fundamental Raul Coelho de Alencar	108
6.5.1	<i>Detalhamento da categorização</i>.....	108

6.5.2	<i>Descrição do Grupo Focal</i>	110
6.5.3	<i>Análise de cada categoria</i>	114
7	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – PRODUTO FINAL DA PESQUISA	125
	APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALUNOS EVADIDOS	137
	APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES DA ESCOLA	138
	APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES	139
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	140

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que se segue se dividirá em três seções, com suas respectivas subdivisões. A primeira parte do trabalho aborda a minha trajetória pessoal e profissional em relação à educação, especificamente em relação ao analfabetismo e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando minha luta enquanto professora da rede municipal no desafio de atuar na EJA, mesmo observando o quão difícil tem sido essa jornada ao longo da minha vivência. Nessa parte, destaca-se a importância da alfabetização na vida de jovens e adultos que deixaram ou que nunca frequentaram a escola, abordando a escolarização básica como perspectiva de mudança social através dessa política pública. A pesquisa tem como objetivo analisar a evasão escolar e a qualidade do ensino nas instituições de EJA no município de Barbalha, Ceará. A seção se conclui apresentando os principais objetivos do estudo, delineando a meta geral e as metas específicas que guiarão a investigação.

Na segunda seção, será tratada a revisão de literatura explorando diversas temáticas relevantes para a compreensão do direito à educação em todas as fases da vida do ser humano. Inicialmente, discutiremos os Aspectos Históricos e Socioculturais da Educação e da Educação de Jovens e Adultos, buscando conhecer o passado para compreender melhor o presente. Em seguida, abordaremos o conceito de Políticas Públicas e aqueles relacionados à Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de garantia de direito à educação, a quem historicamente foi negado esse direito fundamental. Um trecho de extrema relevância será dedicado à questão da evasão e da qualidade do ensino na EJA. Abordarei a criação da EJA a partir dos conceitos e das iniciativas de Educação Popular a partir da reflexão do uso do termo “evasão” na EJA, diferentemente de como é utilizado na educação de crianças, onde o jovem ou adulto analfabeto, ou com pouca escolarização, seja visto dentro de um contexto permeado por desigualdades sociais e exclusão ao longo da vida.

A última seção deste trabalho apresentará os procedimentos metodológicos. Nela, abordarei a pesquisa qualitativa como método capaz de dar conta da complexidade do tema, visto tratar-se de um público constituído por tamanha diversidade e multiplicidade de sujeitos. A pesquisa qualitativa será, portanto, norteadora da metodologia, onde serão descartadas análises essencialmente

numéricas, as quais empobrecem os fatos e desrespeitam as realidades dos jovens e adultos da EJA. Propomo-nos aqui a avaliar a política pública da EJA, considerando as experiências dos alunos, de forma a registrá-las e valorizá-las como essenciais à leitura da realidade que os cercam.

1.1 Justificativa

Nascer no sertão nordestino, no estado de Pernambuco e conviver com a seca e com as condições severas que o clima semiárido impunha a todos os moradores: esse foi o primeiro elemento constituinte da minha formação humana.

Filha de pai vaqueiro, agricultor analfabeto e mãe doméstica, com apenas a 4ª série do ensino fundamental me fez crescer com o sonho de me tornar professora. Meu pai apesar de não conhecer o mundo letrado, sempre teve como objetivo “formar as filhas”, não medindo esforços para nos manter na escola, mesmo com muito sacrifício.

O analfabetismo sempre permeou minha existência.

Conviver com meu pai e com várias pessoas como ele, privadas de verem atendidas necessidades básicas advindas do mundo letrado, se arraigou na minha mente como uma condição a ser mudada.

Fui à escola pela primeira vez aos 7 anos de idade, no grupo escolar rural, José Alves de Queiroz, escola mais próxima que tinha da minha casa, com uma cisterna no pátio ao lado da escola para recolher água da chuva, quando chovia... Minha professora se deslocava por 5 quilômetros para poder chegar ao nosso grupo, com carteiras duplas e lousa de giz. Depois que concluí o primário, foi a vez de eu me deslocar por 5 quilômetros para chegar até a cidade e ingressar no ensino fundamental.

Minha brincadeira preferida era dar aulas a meus amigos, crianças e adultos que chegavam lá em casa. Meus tios me mandaram vários exemplares da revista Nova Escola, que passou a ser minha fonte de leitura por vários anos.

As pessoas vinham até minha casa para que eu e minha mãe escrevêssemos cartas para os parentes distantes, pois elas “não conheciam as letras”.

Muito cedo saí do sertão pernambucano para poder cursar o ensino médio, e passei a estudar na região Sul do estado do Ceará, na cidade de Crato, no Cariri, o

“oásis do sertão cearense”, região que pela abundância de água acolheu e acolhe até hoje muitas famílias expulsas pela seca e encantados com a água que brotava a olhos vistos nesse território. O “pau-de-arara”¹ era o meio de transporte oficial entre esses dois estados e passou a ser nosso condutor entre a casa dos meus pais no período de aulas em Pernambuco e a casa do estudante no Ceará. Assim foi o meu ensino Fundamental e Médio, entre esses dois estados, que se ligam e se comunicam como se não existissem fronteiras territoriais.

O mundo letrado para muitos analfabetos ou para pessoas pouco escolarizadas parece ser algo inatingível, de fato utópico. Nesse contexto, meu pai tinha o entendimento de que se a escola não foi para ele, pois seria para as filhas, se ele não pôde ter uma formação escolarizada, iria trabalhar para garantir essa condição para as filhas. E seu grande sonho era viver para ver as filhas “formadas”.

Entre na Universidade Regional de Cariri - URCA, no curso de Pedagogia em 1994 e conheci a “utopia” propriamente, queria mudar o mundo através da educação.

A disciplina optativa de Educação de Adultos, cursada em 1998, me fez perceber que eu poderia ajudar outras pessoas como meu pai, que não tiveram a condição de estudar enquanto crianças. Ele, ao ir para a escola pela primeira vez aos 14 anos, com as mãos já encaixadas pelo trabalho infantil na roça, quebrou a ponta do lápis várias vezes ao tentar escrever e foi expulso da sala de aula às custas de palmatórias, por isso não retornou mais. A enxada se tornou sua caneta.

Ainda cursando Pedagogia, no período de 1995 a 1999, comecei a trabalhar como professora contratada pelo Programa Brasil Alfabetizado e depois pelo Programa de Alfabetização Solidária - PAS em 1999², com a presidência Fernando Henrique Cardoso, ministrando aulas de alfabetização para jovens, adultos e idosos

¹ O termo “pau-de-arara” refere-se originalmente a um instrumento usado para transportar aves, constituído por um pedaço de madeira onde os animais se agarravam. No contexto brasileiro, passou a designar um meio de transporte precário, frequentemente utilizado por migrantes nordestinos, que viajavam em caminhões adaptados com bancos de madeira e cobertos por lonas, enfrentando condições insalubres e inseguras. A expressão simboliza as dificuldades enfrentadas por essas populações em busca de melhores condições de vida. (MELO, João Batista de. História oral e migração no Brasil: relatos de migrantes nordestinos. Recife: Editora UFPE, 2007).

² O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 pelo Ministério da Educação, tem como objetivo promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos, articulando-se com outras políticas públicas para garantir a continuidade dos estudos após a alfabetização. Já o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), instituído em 1997, foi uma iniciativa público-privada voltada para a redução do analfabetismo em municípios com baixos indicadores educacionais, especialmente no Nordeste, e encerrou suas atividades em 2006. (BRASIL. Ministério da Educação. Brasil Alfabetizado: diretrizes e objetivos. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 6 jan. 2025. ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Relatório final do PAS. São Paulo, 2006).

em parceria com a prefeitura municipal de Barbalha. As aulas eram realizadas na Liga Barbalhense contra o Analfabetismo³, conhecida entre os alunos como simplesmente “Liga”, do bairro do Rosário, prédio antigo com estrutura precária, lousa de giz e carteiras de madeira. Período este que pude vivenciar o método Paulo Freire, que de acordo com o autor (2016, p. 77), “numa experiência capaz de tornar compatíveis a existência de um trabalhador e o material que a ele se ofereça para seu aprendizado” e assim reforçar minha militância e compromisso com a causa do analfabetismo jovens e adultos.

O método de Paulo Freire propõe a superação das práticas mecânicas de ensino, proporcionando uma alfabetização que se caracteriza como um ato de criação e recriação do ser humano como sujeito ativo, e não como mero receptor, em seu processo de aprendizagem (Freire, 2016). Este método é composto por cinco fases. Na primeira, realiza-se o “levantamento do universo vocabular” dos alunos, buscando capturar expressões típicas, palavras com valores emocionais e, principalmente, aquelas relacionadas às experiências profissionais dos sujeitos, criando assim “palavras geradoras”, representativas do universo desses indivíduos (Freire, 2016).

A segunda fase consiste na “escolha das palavras do universo vocabular”, obedecendo a critérios como riqueza silábica, dificuldades fonéticas e o teor pragmático da palavra, considerando a pluralidade de suas inserções em uma realidade específica, seja ela social, cultural ou política. A terceira fase envolve a criação de situações existenciais típicas dos educandos, representadas por “desafios” que são apresentados aos alunos. Essas situações-problemas promovem um debate sobre elas, “que nos fornecem o conceito antropológico de cultura e conduzem os educandos a se conscientizarem para a alfabetização” (Freire, 2016).

Na quarta fase, elabora-se fichas indicadoras que auxiliam os coordenadores em seu trabalho de debate, representando um suporte “e não uma prescrição rígida e imperativa” (Freire, 2016). Por fim, na quinta fase, são elaboradas fichas que contêm a decomposição das famílias fonéticas de acordo com as palavras geradoras. Após a conclusão dessas fases, inicia-se o trabalho efetivo de alfabetização (Freire, 2016).

³ A Liga Barbalhense Contra o Analfabetismo foi uma iniciativa fundada em 1917 com o objetivo de erradicar o analfabetismo no município de Barbalha-CE. Seguindo uma tendência social da época, a Liga manteve duas escolas que funcionaram ativamente por décadas, contribuindo para a educação local até que suas atividades fossem incorporadas à rede pública de ensino. (BARBALHA. Wikipédia, 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Barbalha>. Acesso em: 6 jan. 2025).

No Programa de Alfabetização Solidária, em 1999, o professor fazia o lanche dos alunos e levava à sala de aula. Comprei uma garrafa de café grande, e servia café com “bolacha”, para poderem conseguir ficar o máximo de tempo possível em sala.

A disciplina na faculdade me fez mergulhar na obra de Paulo Freire e buscar aplicar nas minhas aulas um pouco de seu método, do trabalho com as “palavras geradoras”, com a Pedagogia da Liberdade, o despertar da “conscientização”.

As privações pelas quais passam jovens, adultos e idosos analfabetos fazem com que a vida não seja vivida em plenitude e suas necessidades básicas não sejam atendidas.

Após concluir a faculdade, ingressei no curso de Pós-Graduação no Ensino da Arte e Multidimensionalidade do Arte-educador, ainda na URCA⁴. Esse curso me possibilitou conhecer a então SOLIBEL -Sociedade Lírica do Belmonte⁵, fundada pelo Monsenhor Ágio Augusto Moreira. Hoje Vila da Música⁶, que se tornou o primeiro equipamento da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/SECULT CE⁷ no município de Crato, onde trabalhadores com as mãos encalçadas da roça, como as de meu pai, passam por uma formação lírica em educação musical e se tornaram músicos. A delicadeza das mãos e dos movimentos de cada um daqueles homens tocando os instrumentos musicais da orquestra, com leveza e total harmonia, evocou em mim a lembrança da fragilidade que meu pai não pôde desenvolver ao pegar no lápis e esboçar pelo menos um rabisco, uma vez que a escola o expulsou sem lhe oferecer nenhuma chance.

Isso reforçou no meu pensamento que o homem e a mulher da roça, analfabetos, jovens ou idosos, devem vencer essa condição e terem acesso a todo o aporte cultural que lhes permita viver de forma plena, a começar pelo direito à educação, em qualquer fase da vida.

Outro momento que me marcou significativamente foi uma exposição fotográfica de Sebastião Salgado sobre os “Sem Terra”⁸. Uma fotografia em preto e

⁴ A Universidade Regional do Cariri (URCA) é uma instituição pública de ensino superior que desempenha papel fundamental no desenvolvimento educacional, cultural e científico da região do Cariri.

⁵ A Sociedade Lírica do Belmonte (SOLIBEL) é uma instituição cultural voltada para o ensino e promoção da música na região do Cariri, Ceará.

⁶ A Vila da Música é um centro cultural e educativo localizado no Crato-CE, que oferece formação musical e artística para a comunidade.

⁷ A Vila da Música é uma instituição apoiada pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT CE), órgão responsável pela gestão e incentivo às políticas culturais no estado.

⁸ Sebastião Salgado é um renomado fotógrafo brasileiro, conhecido por suas fotografias em preto e branco que retratam questões sociais, humanitárias e ambientais. Entre 1996 e 1997, Salgado realizou

branco, retratando uma menina de olhar penetrante, sentada e segurando uma caneta, impactou-me profundamente. Essa imagem pareceu atravessar minha pele e penetrar em meu ser, reafirmando que, apesar das inúmeras adversidades, um futuro por meio da educação ainda é possível. Se cuidarmos para que todas as crianças tenham de fato acesso à educação, poderíamos evitar que se tornassem jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.

Ingressei via concurso público na rede municipal de Educação de Barbalha, no ano de 2006 inicialmente lecionando para crianças. Porém, terminada a pós-graduação em Arte, paralisei esse vínculo e voltei à Universidade Federal do Cariri - URCA, como professora substituta, no ano de 2008 ministrando aulas nas disciplinas do curso de Pedagogia em outros cursos e no próprio curso de Pedagogia. Como docente do ensino superior, a realidade agora era contribuir com a formação em didática de futuros professores e fazer com que o legado de Paulo Freire se mantivesse vivo no ambiente acadêmico, contribuindo para a sensibilização dos alunos quanto a necessidade de superação do analfabetismo adulto e favorecer a escolarização básica de jovens, adultos e até idosos trabalhadores.

Após a experiência como docente no ensino superior, retorno a sala de aulas no município de Barbalha, dessa vez como docente da EJA - Educação de Jovens e Adultos, onde atuo desde 2008, no Ensino Fundamental e ali me firmei como professora e defensora, militante da EJA.

Defensora, porque a cada mandato político o professor da EJA é muito exigido por números, por resultados positivos e ameaçado de ser punido caso não tenha alunos ou esses não demonstrem desempenho suficiente durante os anos letivos.

Vale aqui apresentar um pouco sobre o município de Barbalha, para um melhor entendimento sobre a realidade da EJA: a cidade de Barbalha possui, de acordo com o último Censo do IBGE 2022, 75.033 habitantes, localizada ao extremo Sul do estado do Ceará, limitando-se com o estado de Pernambuco, rodeada pela Chapada do Araripe e suas riquezas. O município possui, além de potencial turístico, com fontes de água natural, grande destaque na educação com diversas universidades e é conhecida como referência na área de saúde, por estarem localizados ali vários

uma série de registros fotográficos sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), destacando a luta pela reforma agrária e as condições de vida dos trabalhadores rurais no Brasil. Suas obras são reconhecidas mundialmente pela sensibilidade com que capturam a dignidade humana em meio a adversidades (SALGADO, Sebastião. Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1997).

hospitais. Essa cidade acolhe pessoas de vários estados que vêm para morar, trabalhar e estudar. É comum ouvir dos meus alunos que vieram morar aqui porque os parentes já moravam [...] e foram ficando, como também dizem que vão sair daqui para morar em Juazeiro, para trabalhar no comércio ou na construção civil.

Paralelo a essa atividade, fui contratada pelo Serviço Nacional do Comércio-Senac, unidade Juazeiro do Norte, como Supervisora Pedagógica, atividade que também mantenho atualmente.

Nesse período, me tornei mãe de Daniel, que hoje tem 14 anos e 4 anos depois veio Heloisa, que hoje tem 10 anos. Eles me inspiram todos os dias a continuar, por mais desafiadora e cansativa que seja minha jornada.

Associando a EJA com a Educação Profissional do Senac, sempre me inquietou o fato de meus alunos da EJA não terem acesso aos cursos profissionalizantes do Senac, por não possuírem escolaridade suficiente para atender ao pré-requisito de matrícula nos cursos. Nesse sentido, a luta nas salas de aulas da EJA para matricular, alfabetizar e fazer os alunos permanecerem em sala ficou cada dia mais latente e pulsante em minhas veias. Perspectiva essa que ainda se mostra como um caminho possível, para a mudança na condição de vida de meus alunos, a escolarização básica que possibilite a profissionalização, a aquisição de uma profissão, a inserção no mundo do trabalho e a chance de uma vida digna e essencialmente humana.

A escola onde atuo no município de Barbalha CE se chama Escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar, localizada na periferia de Barbalha, porém próximo ao centro da cidade, funcionando com cerca de 600 alunos. No turno diurno são 303 pela manhã, 250 à tarde e a EJA à noite com em média 60 alunos matriculados e frequência que varia de 20 a 30 alunos por noite. Em frente à escola está localizado o estádio do futebol da cidade, que nos faz disputar deslealmente a presença de nossos jovens alunos em dias de jogos dos campeonatos locais.

A cada início de ano letivo, fazemos na escola um verdadeiro “movimento” de visitas domiciliares, divulgação de matrículas em carro de som, nas rádios locais, onde falamos sobre a EJA para as pessoas, convidando e convencendo-as a retornarem à sala de aula. Dizemos às pessoas que a EJA é a escola do aluno, jovem, adulto ou idoso, pais e mães de família, trabalhador ou desempregado, que por algum motivo não pôde estudar quando mais jovem. Esse viés do trabalho dos professores da EJA se assemelha ao pensamento de Semeraro (2006), ao versar sobre o intelectual

orgânico de Gramsci, valorizando com singularidade o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos “subalternos”.

Segundo o autor, Gramsci retrata a osmose profunda dos intelectuais com as camadas populares, reconhecidas como sujeitos ativos imbuídos de “espírito criativo”, porque promove a universalização da intelectualidade. Quer dizer, está convencido de que todos têm a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos, de acumular experiência, de ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio. Para Gramsci “Todos são intelectuais [...]. Porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual” (Semeraro, 2006).

É nesse momento que a Educação de Jovens e Adultos se confunde com a Educação Popular, quando reconhece as capacidades de cada ser humano no sentido de valorizar seus saberes e experiências, tornando-os seres plenos de possibilidades.

Para podermos conquistar alunos para as salas de aulas, nos unimos aos Agentes de Saúde do município, aos líderes das pastorais da igreja católica, às igrejas evangélicas e aos comerciantes locais para essa sensibilização e divulgação sobre para quem é realizado e como é realizado o trabalho na EJA.

De acordo com o Diário do Nordeste de 06 de novembro de 2023 e da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 “Cerca de 672 mil cearenses se enquadram nos requisitos de NENO, três em cada dez jovens entre 15 e 23 anos no Ceará, nem estuda nem trabalha, o que representa três em cada dez jovens do Estado. Certamente em Barbalha essa realidade não é diferente. Reforçamos que não vão recuperar um “tempo perdido”, como muitos pensam, pois, essas pessoas não perderam tempo, elas viveram, da forma como foi possível, nas condições que lhes foram ofertadas. Então convidamos para virem dividir conosco suas experiências de vida, e tornar essas experiências conteúdos vivos de sala de aula.

Além dos trabalhadores e trabalhadoras, acolhemos os jovens desempregados e muitos já envolvidos com o crime, situação essa que requer muito empenho e acolhimento por nossa parte, enquanto professores e da escola para podermos conviver com o risco e ao mesmo tempo demonstrar alguma segurança no ambiente escolar, onde esse aluno possa ver a escola como uma possibilidade de mudança de vida. Com esse público, infelizmente por alguns anos, convivemos com a indisciplina,

a falta de respeito com colegas e professores, além do tráfico e do uso de drogas dentro da escola.

Recebemos ainda jovens mulheres, onde muitas engravidaram ou engravidam precocemente, outras já nos chegam mães, muitas empregadas domésticas, que ao sair do trabalho, fazem todos os afazeres de casa, fazem a refeição dos filhos e chegam na sala de aula famintas, pois não deu tempo se alimentarem antes de irem para a escola. Outras precisam levar os filhos para a sala, por não ter com quem deixá-los à noite. E outras desistem, pois não conseguem conciliar a escola, e o cuidado com os filhos, além da preocupação em prover o sustento. Para as alunas que precisam levar seus filhos ou netos à sala de aula, montamos uma pequena brinquedoteca na escola, com brinquedos e livros usados doados, onde as crianças brincam e passam um pouco do tempo, de forma lúdica, enquanto suas mães estudam.

Os idosos são nossos alunos mais esforçados, são sábios e metódicos, todos nos ensinam muito com seu passado de privações e experiências compartilhadas através de suas falas e conselhos aos mais jovens.

Além do público já citado, acolhemos na EJA cada vez mais alunos da população LGBTQIA+ que estão à procura de respeito e oportunidades.

Todo esse público possui histórias de carências, negação de direitos, privações e exclusão social, as quais os fizeram chegar até a sala de aula da EJA.

A falta de escolarização, que pode ter como consequência, o desemprego e o distanciamento das oportunidades de inserção no mundo do trabalho, causam nessas pessoas um grande desestímulo e falta de perspectivas, que aos olhos do mestre Paulo Freire, pode ser caracterizado como a falta da capacidade de sonhar.

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre — a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (Gadotti; Romão 2010, p. 17).

A EJA, nesse sentido, pode representar a possibilidade de pessoas em condições de vidas adversas e excludentes, voltarem a ter sonhos possíveis.

Dentro de uma abordagem feminista, o trabalho na EJA se assemelha ao pensamento de Haraway (1995), segundo essa autora:

As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm (Haraway, 1995, p. 15).

O trabalho pedagógico com tamanha diversidade de pessoas e vivências em sala de aula me é desafiador. São diversos níveis de aprendizado, diversas necessidades, características e interesses que compõem ao mesmo tempo, um território delicado, porém, rico em oportunidades pedagógicas.

O meu trabalho na EJA é desenvolvido no modelo de classes heterogêneas e multisseriadas, principalmente no que se refere à idade e série dos alunos, diferentemente do que é até hoje praticado na escolarização básica, onde os alunos são agrupados por idade e por série. O que para muitos representa um choque cultural de gerações, de interesses e vivências, na EJA representa o encontro rico e variado de possibilidades didáticas.

O trabalho didático na EJA é diferente. É extremamente necessário ouvir o nosso aluno, darmos a ele poder de fala, enquanto estão nas salas da EJA, pois esse talvez seja o único espaço que possam se expressar e falar sobre suas necessidades e realidades. Essas falas sobre suas realidades e necessidades se transformam em conteúdo de ensino, conhecimento vivo, praticável, que pode ser aplicado no dia a dia de cada aluno, lhes tornando agentes de poder para a leitura do mundo. Segundo Haraway

Um corolário da insistência de que a ética e a política, encoberta ou abertamente oferecem as bases da objetividade nas ciências como um todo heterogêneo, e não apenas nas ciências sociais, é atribuir o estatuto de agente/ator aos "objetos" do mundo. Os atores existem em muitas e maravilhosas formas. Explicações de um mundo "real", assim, não dependem da lógica da "descoberta", mas de uma relação social de "conversa" carregada de poder (Haraway, 1995, p. 25).

Nesse contexto, para podermos atender a todas as demandas da EJA, precisamos que a escola também se adeque às necessidades e realidades desse nosso público, pois ainda temos uma escola desestruturada, sem atrativos na sua estrutura física, sem adequação de espaços pedagógicos que atendam nosso aluno, sem merenda escolar adequada, e que ainda deposita toda a responsabilidade pelo aluno adulto no professor. Desde a matrícula, até o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, nós professores levamos a EJA “nas costas”. Não que nossos alunos representem um fardo pesado e enfadonho. Não, de forma alguma. Mas lutamos para chegar o dia em que os alunos jovens e adultos irão se matricular espontaneamente na escola, e a secretaria estará aberta a noite; lutamos para que o material didático para a EJA seja adequado às suas necessidades, lutamos para que nosso aluno tenha uma merenda escolar adequada, todos os dias, lutamos por uma

escola acolhedora e com ambiente estimulante. Por fim, lutamos para que nos anos que se seguem não precisemos mais ver pessoas analfabetas ou com baixa escolarização que precisem da EJA, porém enquanto existirem, nós também estaremos aqui para lutar para que através da escola elas possam viver dignamente.

A EJA deve incorporar o “compromisso ontológico”, parafraseando Tim Ingold, de educar através de atenção, “onde seu projeto antropológico em termos educacionais: tratar-se-ia, diz ele, de “abrir novas possibilidades para pensar a experiência” (Ingold, 2016, p. 408)

As experiências dos alunos, de como “se viram” para resolver seus desafios diários, devem ser adotados como as bases fundantes do trabalho pedagógico, surgindo nessas relações com o outro o conhecimento necessário à sua condição de vida. Assim de acordo Ingold “o conhecimento emerge a partir das encruzilhadas de vidas junto com outros (Ingold, 2016, p. 5).

Nesse sentido, a EJA deve almejar o verdadeiro sentido antropológico da educação e não o que a instituição escolar impôs até os dias atuais: Segundo Ingold

[...] a antropologia é uma busca pela educação no sentido original do termo, diferente do sentido que ele veio a adquirir ao ser assimilado na instituição da escola. Derivada do latim educere (de ex, “fora”, mais ducere, “levar para”), a educação consistia em levar os noviços para fora, para o mundo, e não, como se entende hoje, instilar conhecimento dentro das suas mentes. Ao invés de se fixar numa posição ou propiciar uma perspectiva, a educação nesse sentido provoca um deslocamento de qualquer ponto de vista – de qualquer posição ou perspectiva que se possa adotar (Ingold, 2016, p. 408).

Acredito que o maior problema da EJA seja a evasão escolar. Todas as escolas convencionais possuem hoje um índice decrescente de alunos que evadem, mas na EJA esse número é crescente e constante. Os alunos se matriculam e não frequentam, frequentam poucos dias e passam a não ir mais. Retornam depois de meses fora da escola. Essa inconsistência na frequência deles é motivo de cobranças e ameaças de punições aos professores. Obviamente, a evasão é explicada por vários motivos os quais fazem os alunos desistirem. Porém, é preciso atuar de forma mais incisiva ainda nesses motivos para provocar alguma mudança na escola Raul Coelho para que os alunos passem a permanecer na sala de aula, e isso se constitui como objeto de estudo de minha pesquisa.

O objetivo central do trabalho é avaliar a Política Pública da EJA em relação à evasão escolar e à qualidade de ensino na Escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar, em Barbalha, Ceará. Os objetivos específicos são investigar a

relação entre evasão escolar e qualidade de ensino na EJA, além de identificar na Política Pública para EJA caminhos que minimizem a evasão escolar.

Para alcançar esses objetivos tomarei como caminho metodológico a trajetória da política em análise investigando a relação entre evasão e qualidade do ensino, tentando observar possibilidades de mitigação de evasão escolar.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Estudar a trajetória da política educacional da EJA, em relação à evasão escolar e a qualidade de ensino na escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar em Barbalha no Ceará.

1.2.2 Objetivos Específicos

Analisar o conteúdo da política educacional para jovens e adultos;

Investigar a relação entre evasão escolar e qualidade de ensino na trajetória da EJA;

Identificar na Política Pública para EJA caminhos que minimizem a evasão escolar.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EJA

Histórica e culturalmente a EJA apresenta desde a sua criação um percurso de lutas e definição de sua atuação enquanto política pública e modalidade de ensino. Aspectos de sua história, bem como da história da Educação no país se configuram como essenciais para a compreensão de como essa política se comporta em meio a seus usuários. Portanto, traremos um breve histórico da Educação no Brasil e em seguida historicizamos a EJA para o melhor entendimento do passado e compreensão do contexto presente.

2.1 História da educação no Brasil

Um conjunto de fatores foram construtos decisivos no processo de formação econômica e social do país, nos possibilitando o entendimento e a real compreensão do que vivemos hoje, onde o neoliberalismo se impôs, e política consolida a desigualdade social através da perpetuação da exclusão e da manutenção da pobreza. De acordo com Leda Paulani (2021, p. 9):

Os fundamentos constitutivos do país como nação, como se sabe, nunca foram muito firmes por aqui, a começar da longa escravidão que nos marca até hoje histórica e politicamente. A normalização das mortes é consequência da normalização da desigualdade social abissal e da normalização do racismo estrutura.

Entender a exclusão social como fator preponderante no processo de formação do Brasil nos dá também o entendimento de como ainda somos um país de analfabetos e de porque foi criada a EJA, além do quanto essa política pública, expressada em modalidade de ensino se faz cada dia mais necessária na contribuição de resistência e de superação das desigualdades tão presentes até hoje.

Considerando a alfabetização como leitura crítica do mundo e a escolarização básica, elementos essenciais a uma vida digna, a condição de analfabetizados ou de pouco escolarizados, perpetua a exclusão e a condição desumana de vida. Para os alunos, a EJA representa uma ou a única possibilidade de luta, resistência e condições de poder, para chegarem de fato à mudança da sua condição social, conferindo-lhes o direito concedido a uma existência plena, a sua verdadeira humanização. Conforme

as palavras de Paulo Freire: “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 1987).

Historicamente, o Brasil desenvolveu seu ideal de alfabetização/educação baseado no ensino dos primeiros professores, os Jesuítas, onde a religião, através da catequese, servia inicialmente aos interesses do colonizador e, depois, aos interesses dos grandes produtores de café, a chamada oligarquia cafeeira. Religião e educação andaram juntas por anos, caracterizando assim uma herança cultural e histórica que contribuiu com a educação tradicional, juntamente com teorias pedagógicas americanas e alemãs, como modelo a ser seguido, de forma obrigatória, rígida, castigadora e porque não dizer cruel e excludente, desde sua origem.

A pedagogia de cunho religioso-católico reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. As diretrizes educacionais dos jesuítas foram dadas pelo *Ratio Studiorum*, promulgado em 1599, que continuou a influenciar os educadores do país mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759 (Ghiraldelli Jr, 2021, p. 20).

Para Piletti e Piletti (1990) “só seria possível catequizar os índios, os filhos dos senhores de engenho, os colonos e os escravos convertendo-os à fé católica se primeiramente esses soubessem ler e escrever”. Assim, surgiu a escola de primeiras letras no Brasil. Não que a educação tradicional tenha sido criada no Brasil a partir do ensino Jesuíta, uma vez que, a *Ratio Studiorum*⁹ retratava o que tinha de mais moderno nas teorias americanas e alemãs.

Nas últimas décadas do império, o modelo político que o sustentava estava em ruína, não respondia mais a demandas em ascensão e um novo horizonte surgia sob a bandeira da república. Como expressa Fabiano de Abreu Rodrigues (2021) no final da década de 1880, a monarquia brasileira acabou acumulando enormes desconfortos, encontrando-se numa situação de crise. O Império representava uma forma de governo que, na prática, já não correspondia mais às mudanças sociais em processo. Fazia-se necessário a implantação de uma nova forma de governo, que

⁹A *Ratio Studiorum*, promulgada em 1599 pela Companhia de Jesus, estabeleceu um sistema educacional que se tornou um modelo para as escolas jesuítas em todo o mundo. Baseada em abordagens pedagógicas modernas da época, incorporou métodos de ensino provenientes das tradições acadêmicas europeias, especialmente da Alemanha e da América, focando na formação integral do aluno, que incluía tanto a instrução intelectual quanto a moral. Este documento normativo foi crucial para a organização do currículo escolar e a formação de professores, contribuindo significativamente para a educação nos territórios onde os jesuítas atuavam (França, 1952).

fosse capaz de fazer o país progredir e avançar nas questões políticas, econômicas e sociais.

Com a República, começou a surgir a possibilidade de participação popular em relação à vida política do país e a escolarização começou a ser pensada como objetivo a ser alcançado. Com isso, a escolarização aparece como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas um caminho promissor para seus filhos” (Ghiraldelli Jr., 2001).

Ideias que possibilitaram discussões associadas à democracia, descentralização do estado, industrialização e as ligadas à educação no sentido de alfabetização das pessoas passaram a circular entre os intelectuais.

Esses “grandes temas” foram discutidos pelos intelectuais e pelos grupos que assumiram o controle do Estado; no bojo dessa discussão emergiu o entusiasmo pela educação, insistindo na ideia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo. (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 16).

Após esse momento fértil no campo educacional, as elites governantes formadas por fazendeiros de café, militares e alguns intelectuais empunharam o golpe militar de 1889, tomando o controle do país. Com isso, questões suscitadas anteriormente ligadas à democracia, descentralização, industrialização e educação do povo foram colocadas em segundo plano.

Pode-se dizer que a partir daí iniciou-se um processo de arrefecimento do entusiasmo pela educação. Toda a discussão de “grandes temas” nacionais perdeu o fôlego. As oligarquias cafeeiras, uma vez solitárias no exercício do poder governamental, imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixavam de ser prioritárias. As oligarquias cafeeiras interessava o comércio do café e a manutenção do poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos (voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto etc.) (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 17).

Para Nelson Piletti (2006), esse período de 1822 a 1889, foi considerado como o Paraíso das elites dirigentes no Brasil, o que não nos causa espanto, compreender que todo o cenário brasileiro, desde a época da República, sempre foi marcado pela atuação dos grandes proprietários de lavouras de café, priorizando seus próprios interesses. Mesmo com o crescimento industrial, com a implantação do trabalho assalariado e a mão de obra imigrante, o ensino brasileiro tem suas bases fundadas no enaltecimento dos ensinos secundário e superior em detrimento do ensino primário. Conforme Ghiraldelli Jr.,

A República, ao contrário do Império, assistiu a uma diversificação crescente do sistema de classes. As oligarquias agrárias, principalmente os setores ligados à lavoura cafeeira, atuaram como classe dominante e dirigente nos

40 anos de duração da Primeira República. Com os surtos de crescimento industrial e urbanização, iniciou-se a formação de uma emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas. A adoção do trabalho assalariado e a imigração subsidiada pelo Estado proporcionaram o suprimento de mão de obra para o campo e o advento de massas operárias urbanas nos grandes centros. Todo esse tecido social que foi se diferenciando ao longo da Primeira República logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 27).

Essa realidade nos leva a concluir que o ideal de educação no Brasil foi fundamentado no patrimonialismo, em que as elites não apenas enviavam seus filhos a colégios particulares, mas também utilizavam o Estado para criar uma rede de ensino público que atendesse às suas necessidades. Um exemplo disso é a dinastia dos Nogueira Acioly¹⁰ em Fortaleza, que, segundo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 72), observou que todas as reformas da legislação educacional provenientes do governo federal priorizavam o ensino secundário e superior.

Por volta de 1917, surgem as ligas contra o analfabetismo, formadas por intelectuais, médicos e industriais que se propunham a desenvolver campanhas que promovessem a alfabetização, visando principalmente interesses eleitoreiros, o voto, pois naquela época, os analfabetos não podiam votar.

Pode-se dizer, num certo sentido, que as ligas desempenharam um papel modernizador à medida que insistiram na alfabetização como instrumento político (no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto). Em boa parte do país, as ligas, principalmente a Liga Nacionalista do Brasil, que tinha sede em São Paulo, entendiam que o analfabetismo contribuía para a perpetuação das oligarquias no governo e, portanto, a alfabetização deveria servir às transformações político-eleitorais (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 18).

Tanto Ghiraldelli Jr 2021 quanto Saviani 2000 reconhecem que a criação da Associação Brasileira da Educação – ABE, em 1924, representou um grande passo para se pensar a educação para todos no país. *“Com efeito, o grande marco da década de 1920, foi a criação da ABE, que desempenhou importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950”* (Saviani, 2007; Ghiraldelli Jr., 2021).

Enquanto no âmbito da sociedade política a política educacional vigente tendeu a abandonar o entusiasmo pela educação e adotar o otimismo pedagógico, no âmbito da sociedade civil, o nascimento da ABE (1924) retirou do Congresso Nacional o monopólio da discussão educacional, colaborando

¹⁰De acordo com Lima (2006), Antônio Pinto Nogueira Accioly exerceu um governo autoritário e corrupto no Ceará entre 1896 e 1912. Embora a Faculdade Livre de Direito do Ceará tenha sido criada em 1903 sob a administração de Pedro Borges, este continuou as práticas oligarcas de Accioly, que era seu mentor. A faculdade foi instalada em um ambiente de nepotismo, com membros da família Accioly ocupando cargos-chave, como Tomás e Antônio Accioly, que lecionavam, e o genro, Raimundo Borges, que era aluno. Accioly, como primeiro diretor, monopolizou o poder e os interesses públicos, reforçando a conexão entre a faculdade e a oligarquia acciolina.

assim para o afloramento das contradições internas tanto do “entusiasmo” quanto do “otimismo”. A ABE, que reunia tanto professores desconhecidos como nomes já famosos da educação brasileira, colaborou para que tanto o entusiasmo como o otimismo pintassem com cores vivas todo o processo de transformação cultural e educacional que ressurgiu na agonia da Primeira República e que, posteriormente, deu o tom para os acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30 (Ghiraldelli Jr., 2021, p. 19).

É conveniente lembrar que um século após a proclamação da república, o Brasil protagoniza uma experiência de organização Popular que mobiliza mais de 200 mil Trabalhadores Rurais, em Pernambuco, para lutarem por seus direitos conforme Francisco Weffort citou na introdução do livro de Paulo Freire (1967) “Educação como prática da Liberdade” destaca: Durante 12 meses foram criados cerca de 1300 Sindicatos Rurais. Pode-se tomar como índice de significação deste trabalho as grandes greves de Trabalhadores Rurais de Pernambuco no ano de 1963, a primeira com 85 mil grevistas e a segunda com 230 mil.

No bojo dessas mobilizações populares, a cidade de Angicos, RN, foi palco do movimento de educação popular, liderado por Paulo Freire, que alfabetizou em 45 dias 300 trabalhadores (Freire, 1967).

O que se pode observar é que a escola tem papel importante na nova sociedade. Sobre sua instituição é relevante citar o pensamento de Saviani (2000) ao afirmar que a instituição escolar foi criada tendo como inspiração o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática burguesa para superar a situação de opressão própria do “Antigo Regime” e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos; era necessário vencer a barreira da ignorância (Saviani, 2000, p. 5).

Para o autor, a escola surge como a salvadora da noção ignorante e marginalizada do país, bem como com o objetivo de instruir e transmitir conhecimento, onde o professor é o centro do processo e ensina os alunos a assimilarem conteúdos.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumental para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza como uma agência centrada no professor, que transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2000, p. 6).

No entanto, essa escola apresentou um acentuado declínio, resultando em uma crescente decepção, que trouxe os primeiros casos de abandono, evasão e repetência

escolar (Saviani, 2000). Ao definir, em seu livro *Escola e Democracia*, várias correntes pedagógicas, o autor realiza uma análise crítica dessas teorias. Para ele, o fracasso escolar, evidenciado pelos altos índices de evasão e repetência, configura-se como resultado da escola atuar como Aparelho Ideológico do Estado.

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (Althusser, s.d.: 64 *apud* Saviani 2000, p 23)

Essa escola, promove grande parte de operários e camponeses ao trabalho no processo produtivo, através da escolarização básica, outros continuam a escolarização e formam a pequena burguesia. A minoria consegue chegar ao topo da escolarização e vão compor os postos de repressão, controle e manutenção da exploração que assola o país a décadas.

A contradição exposta na história da educação brasileira, expressada no fracasso escolar, é dentro da ótica capitalista o sucesso do sistema educacional do país. Onde a escola é o lugar favorável à reprodução de relações de dominação e exploração. Excluindo alguns e selecionando outros.

(...) o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva (Saviani, 2000, p. 30).

Nesse viés, admitindo a escola como AIE, Saviani aponta para a Teoria da Escola Dualista, onde no mesmo lugar de reprodução das relações de dominação e exploração burguesas, na escola, surge a ideologia proletária. Está fora da escola, no meio operário e em suas configurações. Firmando uma luta de classes desigual e desleal, onde existe todo um aparato social pensado historicamente para a manutenção do sistema capitalista excludente.

No quadro da “teoria da escola dualista”, o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma forma autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletário e a luta revolucionária (Saviani, 2000, p. 27).

O caráter dualístico da escola, cria separações onde o proletário fica a mercê dos desígnios burgueses, enaltecendo o trabalho intelectual e desmerecendo o trabalho braçal.

Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que ela qualificava diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletário a ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burgues. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa, assim como em relação à cultura proletária (Saviani, 2000, p. 28)

Todo esse contexto e teorias comprovam que a escola, um dia pensada em ser criada para diminuir as desigualdades sociais, pelo contrário, exclui e marginaliza pessoas ao longo do tempo, incumbindo-nos de uma herança histórica segregadora, criada para a manutenção das estruturas capitalistas dominantes.

Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (Saviani, 2000, p. 28).

No entanto, como mencionado, a educação como toda prática humana é dialética, o próprio Saviani (2006) no referido livro, faz a seguinte indagação: é possível articular a escola com os interesses dos dominados? Ele mesmo responde, o que corrobora com a experiência de filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras que apesar das dificuldades chegam ao ensino superior ao mesmo tempo que reforça o compromisso de lutar pela qualidade do ensino para as camadas populares, ensino este pautado em teorias críticas da Educação.

O autor ainda afirma que o ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas reais.

Assim sendo, passaremos a perspectiva de criação da EJA, como modalidade de ensino e política pública destinada a pessoas que foram expulsas da escola, marginalizadas e excluídas dos meios de produção capitalistas, porém resistem, e ainda precisam da atuação do poder público para continuarem resistindo.

2.2 História da EJA no Brasil

O EJA no Brasil remonta à educação infantil desde o período colonial, onde o ensino dos Jesuítas desempenhou um papel fundamental. No entanto, sua intenção era majoritariamente de dominação sobre indígenas e negros, priorizando a catequização. Como afirmam Brandão e Assumpção (2009):

Os Jesuítas atraíam os meninos índios às suas casas ou iam ao encontro deles nas aldeias; associando, numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e re-educar os pais, assim, não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular (...) (Azevedo, 1963, p. 15 *apud* Brandão E Assumpção, 2009, p. 13).

Assim, as primeiras iniciativas voltadas para a educação pública e o combate ao analfabetismo resultaram em conquistas significativas, embora o ideal de uma educação popular liberal não tenha sido plenamente alcançado. Mesmo a educação em níveis elementares enfrenta desafios, e um número considerável de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade continua à margem de uma educação de qualidade (Brandão; Assumpção, 2009, p. 18). Políticos da época, como Rui Barbosa¹¹, reconheciam que o desenvolvimento do país estava intrinsecamente ligado à educação. Em 1880, ele propôs uma legislação que visava à obrigatoriedade da educação entre 5 e 15 anos, além de reformular o ensino primário e estabelecer escolas públicas desde a infância até a universidade (Freitas; Mancini, 2020).

Nesse contexto, surgiram movimentos em prol da educação inclusiva, manifestando-se através de campanhas e programas voltados para a erradicação do analfabetismo. Ao contrário da rigidez e da burocracia que permeiam a estrutura educacional tradicional, esses movimentos se destacaram por sua dinâmica e flexibilidade. A luta pela educação pública e as campanhas contra o analfabetismo foram impulsionadas por grupos sociais e políticos comprometidos com a educação, principalmente nas primeiras décadas do século XX (Brandão; Assumpção, 2009).

Ademais, apenas a partir de 1920, ano em que a EJA começou a ser reconhecida como uma política pública importante para pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, inicia-se o período de entusiasmo pela educação, reconhecendo o analfabetismo como um problema a ser combatido.

¹¹Rui Barbosa (1849-1923) foi um destacado político, advogado e educador brasileiro, amplamente reconhecido por suas contribuições à educação e ao desenvolvimento social no Brasil. Em 1880, ele apresentou uma proposta legislativa que buscava tornar a educação obrigatória para crianças de 5 a 15 anos, com a intenção de reformular o sistema educacional e estabelecer uma rede de escolas públicas que atendesse desde a infância até a universidade (Freitas; Mancini, 2020).

Em 1930, o conceito de educação de adultos começa a ser debatido no Brasil. Xavier (2019) destaca que, até essa década, a educação de adultos não se diferenciava da luta pela educação comum. Paiva (2003) ressalta que, embora houvesse classes para instrução de adultos entre 1870 e 1880 em várias províncias, a baixa frequência acabou por extinguir a maioria das iniciativas oficiais.

Adicionalmente, Xavier (2019) observa que, nas décadas de 1920 e 1930, a educação de adultos surgiu no contexto de renovação dos sistemas de ensino, especialmente no Distrito Federal. Contudo, até o final do Estado Novo, o problema da educação de adultos era discutido apenas como parte da difusão do ensino elementar comum. Em 1947, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) instituiu o Serviço de Educação de Adultos, promovendo programas de alfabetização.

A importância da EJA é inegável até os dias atuais. Muitas pessoas que não foram integradas à escola se tornaram parte da população não escolarizada do país. A educação popular, portanto, representa uma iniciativa singular na escolarização dos adultos. A partir da luta pela escola pública e das primeiras iniciativas de combate ao analfabetismo, diversas conquistas foram alcançadas. No entanto, o ideal de uma educação popular liberal nunca foi plenamente realizado no Brasil. Mesmo em níveis elementares, a escola pública é deficiente e ainda deixa de fora um número significativo de crianças, adolescentes e jovens pobres (Brandão e Assumpção, 2009, p. 18).

Políticos como Rui Barbosa compreenderam que, para o desenvolvimento do país, era imprescindível pensar na educação e criar escolas infantis até o nível universitário. Freitas e Mancini afirmam:

Em 1880, o Deputado Geral Rui Barbosa criou um projeto de lei que dizia: a riqueza de um País está estritamente ligada à educação. Ele defendeu programas para acabar com a ignorância no Brasil, instalar o livre arbítrio de ensinar de forma laica, determinar a obrigatoriedade escolar entre 5 e 15 anos de idade, reorganizar o ensino primário e criar escolas regulares públicas desde a infância até a universidade" (Freitas; Mancini, 2020, p. 12)

Nesse cenário, surgiram movimentos em prol da educação para todos, que se manifestaram através de campanhas e programas focados na erradicação do analfabetismo. Ao contrário da lentidão da estrutura burocrática da educação escolar, os exemplos de trabalho pedagógico voltados para as classes populares tomaram a forma de movimentos.

As escolas noturnas foram destinadas aos adultos que buscavam escolarização. Contudo, já em sua criação, a precariedade dessa política pública era

evidente, semelhante à atual oferta da EJA. A educação de adultos começou de forma precária em 1870, com a criação de escolas noturnas em praticamente todas as províncias do Brasil (Xavier, 2019).

Freitas e Mancini (2020, p. 12) comentam que até a década de 1940 “essa categoria foi carregada de atos cívicos e moralistas disfarçados de bondade para com os menos favorecidos. Havia o intento de, após acabar com o analfabetismo, erradicar essa modalidade de ensino”. Ademais, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942 e seu funcionamento em 1946 marcam um momento em que a educação dos adultos pode ser estudada como um aspecto da educação popular que merece atenção especial (Paiva, 2003).

A educação de adultos, por sua vez, foi considerada como uma forma de educação de base, caracterizada por ter menor duração em relação à educação infantil, mas com certa continuidade e autonomia. Inicialmente, a educação dos adultos era tratada em conjunto como parte da educação popular. Com o tempo, ganhou autonomia, sendo abordada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como é chamada atualmente) (Paiva, 2003).

Mais tarde, em 1947, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) criou o Serviço de Educação de Adultos, que tinha como foco promover programas de alfabetização. Esse marco histórico destaca a relevância da EJA, que continua a ser crucial, especialmente para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na juventude, contribuindo para a formação da população não escolarizada no Brasil. A educação popular emerge como uma iniciativa essencial para a escolarização de adultos, refletindo a luta pela inclusão educacional.

Além disso, ao longo da história, a educação de adultos evoluiu, refletindo diferentes contextos sociais e políticos. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore, Dinamarca, em 1949, definiu a educação de adultos como uma abordagem moral, destacando a necessidade de uma educação alternativa que promovesse a paz e o respeito aos direitos humanos, uma vez que a educação formal havia falhado em evitar a barbárie da guerra (Gadoti e Romão, 2010, p. 34).

Após a renúncia de Jânio Quadros em 1961, seu vice, João Goulart, assumiu a presidência do Brasil, apoiado por movimentos sociais e estudantes. No entanto, sua administração enfrentou oposição de setores militares e empresariais, que viam suas reformas como uma ameaça ao status quo (Freitas e Mancini, 2020).

Em 1961, o então presidente Jânio Quadros, que havia prometido varrer a corrupção do Brasil, somente conseguiu aumentar a inflação e o descontentamento da população, acabou renunciando. Seu vice, João Goulart, mais conhecido como Jango, assumiu o cargo apoiado por líderes de movimentos sociais, estudantes e alguns governantes, como Leonel Brizola, por exemplo. Todavia, Jango não contava com o apoio dos chefes militares e dos grandes empresários nacionais e internacionais, que o acusavam de comunista (Freitas; Mancini, 2020, p. 13-14).

A ditadura militar que se seguiu, iniciada em 1964, resultou em mudanças drásticas nas políticas educacionais, que passaram a atender essencialmente às necessidades do capitalismo, desconsiderando a formação integral dos indivíduos. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçou essa ideologia, priorizando o desenvolvimento econômico em detrimento da educação humanista (Freitas e Mancini, 2020, p. 14).

Na educação, a transição do governo de Jango para a ditadura militar fez com que a ideologia da educação se modificasse consideravelmente. Os objetivos educacionais que visavam desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes para valores articulados às necessidades das classes sociais foram redirecionados para atender às necessidades do capitalismo e os alunos treinados para aprender habilidades que os tornariam mão de obra eficiente para os comerciantes e industriais da época. O surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, reforçava essa ideologia de mão de obra preparada visando o desenvolvimento do País (Freitas; Mancini, 2020 p. 14).

Conforme discutido por Rouanet (1987) em *As razões do Iluminismo*, especialmente no capítulo "Reinventando as Humanidades", é evidente que a educação deve transcender a mera preparação técnica e se engajar na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse cenário de desigualdade educacional, Paulo Freire emergiu como uma voz proeminente na década de 1960, defendendo a educação de adultos através de uma abordagem que valorizava a conscientização e a leitura crítica da realidade social.

Freire (1964) criticava os métodos tradicionais de alfabetização que apenas ensinavam a decodificação de letras, enfatizando a importância de uma educação que permitisse aos alunos compreenderem suas realidades e suas práticas sociais (Freitas e Mancini, 2020).

O ideal de educação para Paulo Freire (1996) era aquele em que as pessoas, adultos, jovens e idosos deveriam ser tratados como sujeitos de conhecimento, onde suas experiências de vida fossem consideradas, alertando para que as aulas e o material didático fossem criados respeitando essas realidades.

Paulo Freire advertia sobre as exigências que a sociedade e o mundo moderno faziam a alunos e professores. Deles esperava-se a aquisição de competências científicas mediante as transformações que ocorriam. Além

disso, Freire auxiliou-os na percepção de que o material didático e as aulas deveriam estar de acordo com o cotidiano e o interesse do público-alvo. (Freitas; Mancini, 2020, p. 15).

A EJA, portanto, se posiciona como um movimento que busca a reintegração dos marginalizados à sociedade, permitindo que estes participem de forma digna e produtiva na vida social. As teorias da marginalidade social ganharam destaque nesse contexto, onde a educação de adultos visava a inclusão de sujeitos que foram historicamente excluídos dos processos de desenvolvimento. A EJA também busca valorizar e respeitar a cultura popular como uma forma de promover a liberdade e a conscientização (Brandão; Assumpção, 2009).

Reconhecida em diversas conferências internacionais, a EJA continua a adaptar seus objetivos às realidades históricas. Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio em 1972, a EJA foi vista como uma forma de complementar a educação fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, especialmente os analfabetos, no sistema educacional formal (Gadoti; Romão, 2010, p. 34). A IV Conferência, realizada em Paris em 1985, destacou a pluralidade de conceitos na EJA, abordando temas como alfabetização, educação rural, saúde e educação vocacional, ampliando o escopo da educação para adultos (Gadoti; Romão, 2010, p. 34).

Essa "implosão" no conceito de EJA permitiu que a diversidade cultural e a mobilização comunitária fossem ressignificadas pelos alunos em seus ambientes educacionais. Contudo, é essencial repensar a EJA como uma política pública que respeite a pluralidade dos sujeitos e suas necessidades específicas. A evasão escolar na EJA ainda é um desafio, refletindo as falhas da educação que, muitas vezes, perpetua práticas ultrapassadas e impede o acesso à dignidade por parte dos educandos.

Dessa maneira, abordar as políticas públicas voltadas para a EJA, evidencia que essas iniciativas devem respeitar a pluralidade dos sujeitos e suas necessidades específicas. A evasão escolar, representa um desafio persistente, assim, são necessários políticas públicas que priorizam a inclusão, a valorização das experiências de vida dos alunos e a formação de ambientes educativos mais acessíveis, que são essenciais para combater essas falhas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EJA

Antes de tratarmos dos programas e das políticas públicas destinadas às pessoas analfabetas ou com baixa escolarização, é conveniente apresentar algumas definições de políticas públicas para entendermos o campo e termos maior clareza a respeito do que é produzido por seus atores e de como essas ações chegam aos usuários dessas políticas. Consideramos, para isso, toda a história do país, tecida nos fios da colonização, da escravização, do patriarcado e do patrimonialismo, como elementos fundantes na criação e implementação dessas políticas no Brasil.

3.1 Definição de políticas públicas

Para entendermos a Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública e modalidade de ensino, precisamos compreender o conceito de política pública e atrelar esse conceito à EJA. O conceito de *policy analysis* (análise de política pública), surgiu ainda nos anos 30 como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos, além de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (Souza, 2006).

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Há autor que define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (Souza, 2006, p. 5).

Observa-se que a política pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros (Secchi, 2020, p. 19). A definição de política pública no Brasil surge sob a condição de dicotomia entre as esferas pública e privada, considerando que o país

tem suas bases fundantes marcadas pelo colonialismo e pela centralidade do poder, além de fatores como o patrimonialismo, o coronelismo e o clientelismo (Weber, 2004).

O conceito de patrimonialismo representa um modelo de organização, um tipo próprio de conjunto de relações sociais, muito marcante no caso brasileiro. Ele é abordado por diversos teóricos brasileiros, principalmente por Raimundo Faoro¹² e por Simon Schwartzman. Weber (2004), Faoro (2001) e Schwartzman (2002) pensam o conceito de patrimonialismo como um tipo de dominação tradicional, e, desse modo, tem sua fonte de legitimidade na tradição.

Schwartzman¹³ também buscou relacionar a origem do Brasil com a política patrimonialista adotada aqui atualmente, porém diferenciando-se de Faoro por apontar o coronelismo e o clientelismo como instrumentos do patrimonialismo para a cooptação de votos (uma instrumentalização da democracia).

Para Jessé Sousa (2019) a ideia de patrimonialismo simplesmente inverte a relação real de causa e efeito na sociedade, virando o mundo real de cabeça para baixo. A legitimação dos piores interesses de uma elite do saque e da rapina do trabalho coletivo parece impossível.

Faz-se necessário citar os fatores que contribuíram para a consolidação do modo clientelista-coronelistas, entre eles a falta de acesso a serviços básicos, o analfabetismo ou semianalfabetíssimo e o isolamento da população do campo. Todos esses fatores contribuíram para a afirmação do clientelismo como forma de cooptação de votos.

Schwarcz (2019) corrobora com os autores já citados e define patrimonialismo como resultado da relação viciada que se estabelece entre a sociedade e o Estado, quando o bem público é apropriado privadamente. “Ou, dito de outra maneira, trata-

¹²Como espelho de seu colonizador, o Brasil reproduziu essa mesma política de centralização adotada em Portugal. Todo o poder estava no Poder central e o Estado estava presente na vida dos indivíduos. Semelhantemente ao Reino Português, a administração política brasileira nutria-se de funcionários-súditos, isto é, de um estamento burocrático que se utilizava dos benefícios dados pelo governante, enquanto este os prendia para que representassem o interesse do rei. Para Faoro, esse é o problema brasileiro: a centralidade do poder que flexibiliza os valores apenas em seu próprio favor, negando a democracia (Faoro, 2012)

¹³Ao cooptar, o centro se enfraquece, mas, ao mesmo tempo, tira a autonomia dos cooptados, que de constituintes se transformam em clientes. A consequência é a formação de um sistema político pesado, irracional em suas decisões, que se torna presa de uma teia cada vez maior e mais complexa de compromissos e acomodações, até o ponto de ruptura. O Estado patrimonialista, clientelista, acomodador, é visto como uma reminiscência do passado, do tradicional, do conservador, e a necessidade de sua substituição por um novo tipo de ordenamento jurídico-político se impõe. (Schwartzman, 2002).

se do entendimento equivocado de que o Estado é um bem pessoal, ‘patrimônio’ de quem detém o poder” (Schwarcz, 2019).

Notamos, ao longo da exposição dos autores, que, no Brasil, o processo de se pensar políticas públicas para o povo foi marcado pela dificuldade em ter esse aspecto social definido como necessário. Pelo contrário, modelos naturalizados de apadrinhamentos, toma lá, dá cá, praticados pelos governantes em seu próprio favor, permearam historicamente o campo das políticas públicas.

Desde o início dessa breve história de cinco séculos foi logo ficando patente a dificuldade que temos de construir modelos compartilhados de zelo pelo bem comum. Em seu lugar, várias formas de compadrio, a moeda de troca dos favores, o recurso a pistolões, o famoso hábito de furar fila, de levar vantagem, ou a utilização de intermediários se enraizaram nesta terra do uso abusivo do Estado para fins privados. O certo é que persistirá no Brasil um sério déficit republicano enquanto práticas patrimoniais e clientelistas continuarem a imperar no interior do nosso sistema político e no coração de nossas instituições públicas (Schwarcz, 2019, p. 56).

Schwarcz (2019) afirma que essas práticas coronelista-clientelistas e patrimonialistas, enraizadas e perpetuadas por gerações, explicam e justificam, em grande medida, o sistema educacional e as políticas públicas de caráter pontuais e descontínuas para atender o público da EJA no Brasil. Os verdadeiros conceitos de República nunca foram implantados no país. O mau costume arraigado culturalmente na vida pública dos governantes traz a falta de pensamento coletivo, o respeito mútuo e nega direitos às pessoas que historicamente se submetem às condições de vida indignas. Segundo Schwarcz (2019, p. 56),

República” significa “coisa pública” — bem comum —, em oposição ao bem particular: a *res privata*. Pensada nesses termos, como bem ajuíza o historiador José Murilo de Carvalho, “nossa República nunca foi republicana”. Por mais tautológico que possa parecer, não pode haver república sem valores republicanos, e por aqui sempre fez falta o interesse pelo coletivo, a virtude cívica e os princípios próprios ao exercício da vida pública. Nos falta, ainda mais, o exercício dos direitos sociais, qual seja, a participação na riqueza coletiva: o direito, ou melhor, o pleno exercício do direito à saúde, à educação, ao emprego, à moradia, ao transporte e ao lazer (Schwarcz, 2019, p. 56).

Esse contexto nos mostra quão os alunos da EJA são impedidos de ter uma vida plena, uma vez submetidos às manobras dos governantes. As condições de vulnerabilidade social que carregam ao longo da vida evidenciam a herança histórica e cultural deixada pelos colonizadores, perpetuadores da escravidão e do preconceito racial, que foram nocivas ao país, numa proporção imensurável, como assegura Schwarcz (2019)

Diante desses impedimentos, ficam expostas a cidadania precarizada de certos grupos sociais brasileiros e as práticas de segregação a que continuam sujeitos. Sobretudo para os setores vulneráveis da sociedade, a regra democrática permanece muitas vezes suspensa no país, e nosso presente, ainda muito marcado pelo passado escravocrata, autoritário e controlado pelos mandonismos locais (Schwarcz, 2019, p. 56).

O público da EJA vivencia cotidianamente essa “cidadania precarizada”, onde seus direitos são negados, sua existência é ameaçada e sua dignidade posta à prova a cada dia, onde lutam pela sobrevivência de forma desleal.

E, apesar de o conceito de patrimonialismo parecer velho e em desuso, até superado, ele nunca se mostrou tão atual. A prática atravessa diferentes classes, não sendo monopólio de um grupo ou estrato social. Utilizada pela primeira vez pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) ainda em finais do século XIX, a palavra “patrimônio” deriva de “pai”, enquanto o termo em si evoca o sentido de propriedade privada. O conceito também sugere a importância do lugar patrimonial; isto é, do espaço individual que constantemente se impõe diante das causas públicas e comuns (Schwarcz, 2019, p. 56).

Essas práticas que evidenciam o patrimonialismo perpetuam-se por gerações e impedem que determinados grupos sociais tenham sequer a consciência de que são manipulados e mantidos à mercê dos desmandos de quem impõe as regras da existência humana. Ficaram tão arraigadas na vivência e na constituição do Estado brasileiro que podem ser confundidas ou normalizadas. “Patrimonialismo passou a designar, então, a utilização de interesses pessoais, destituídos de ética ou moral, por meio de mecanismos públicos” (Schwarcz, 2019, p. 66).

Com a Reforma Administrativa de 1938¹⁴, o caráter centralizador da administração pública se sobressai, concentrando poderes nas mãos do chefe do executivo. Toda a origem da sociedade brasileira, tendo como bases o patriarcalismo, a centralização, o patrimonialismo, o coronelismo e o clientelismo promoveu no Brasil a criação de políticas públicas tradicionalmente verticalizadas e homogêneas, que tendem a não respeitar realidades locais, segundo Bacelar:

Esse perfil autoritário e conservador também se traduz na maneira como tradicionalmente são pensadas as políticas sociais. Quem está lá em Brasília tende a pensar que o Brasil é uma média. E a média não diz quase nada do Brasil, que é um país muito heterogêneo. A consequência dessa leitura é a dificuldade em considerar a heterogeneidade real do Brasil. Cada lugar requer uma solução que venha da realidade. Quando se tem uma política centralizada, o tratamento é homogeneizado. A centralização faz com que as

¹⁴A Reforma Administrativa de 1938, implementada durante o governo de Getúlio Vargas, visava modernizar a estrutura da administração pública, promovendo a centralização do poder nas mãos do Executivo. Essa reforma consolidou um modelo de gestão que refletia características históricas do Brasil, como o patriarcalismo e o patrimonialismo, resultando na criação de políticas públicas centralizadas que frequentemente não atendiam às necessidades locais (Bacelar, 2020).

propostas venham de cima para baixo, e essa é uma tradição das políticas sociais no país (Bacelar, 2003, p. 2).

A autora levanta uma crítica frente a centralização que resultou em políticas públicas homogeneizadas, que não consideram a diversidade e a heterogeneidade das realidades locais no Brasil. As soluções eram frequentemente impostas de forma vertical, sem levar em conta as especificidades de cada região. Essa tradição de políticas sociais no país perpetuou a exclusão e a desconsideração das verdadeiras necessidades da população.

O bem-estar da sociedade brasileira era, na verdade, o bem-estar das elites. As verdadeiras necessidades do povo eram colocadas em segundo plano ou desconsideradas. As políticas públicas eram pensadas para atender ao processo de industrialização. Centralização, autoritarismo e conservadorismo foram os elementos básicos que definiram o tom das políticas públicas no Brasil (Fausto, 1995).

O conceito de "bem-estar das elites" no Brasil é frequentemente associado ao período da República Velha, que durou de 1889 até 1930, com destaque para a década de 1930. Durante esse período, as elites econômicas e políticas, especialmente em áreas como São Paulo e Minas Gerais, influenciavam as decisões governamentais de maneira significativa (Skidmore, 1989). O bem-estar da sociedade era, assim, mais voltado para atender os interesses dessas elites do que as necessidades da população em geral (Fausto, 1995).

Com a centralização das políticas sociais, especialmente durante a Era Vargas (1930-1945), esse perfil autoritário e conservador continuou a prevalecer. Vargas implementou políticas que, embora voltadas para a industrialização e modernização do país, frequentemente deixavam as necessidades da maioria da população em segundo plano (Skidmore, 1989).

Em outras palavras, a grande preocupação da elite que comandava o país sempre foi com políticas públicas que viabilizassem o desenvolvimento da economia, e não com o bem-estar das pessoas, que, por meio de seu trabalho, eram as peças propulsoras do motor que girava a economia.

No entanto, a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, surgiu uma nova perspectiva que passou a valorizar ideais de igualdade e justiça social (Brasil, 1988). Esse marco constitucional não apenas estabeleceu a necessidade de políticas públicas mais inclusivas, mas também

promoveu a descentralização como uma estratégia para alcançar maior eficácia na implementação dessas políticas (Fausto, 1995).

A descentralização visou transferir responsabilidades e recursos do governo federal para os estados e municípios, permitindo que as políticas sociais fossem mais adaptadas às realidades locais. Esse movimento ocorreu em um contexto de Neoliberalismo, que predominou na época, caracterizado pela redução do papel do Estado na economia e pela busca por soluções mais eficientes e menos burocráticas para as demandas sociais (Skidmore, 1989).

De acordo com Arretche:

Em outras palavras, a partir de perspectivas políticas distintas se produziu um grande consenso em torno da descentralização. Passou-se a supor que, por definição, formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas e que, além disso, fortaleceriam e consolidariam a democracia. Igualmente, tal consenso supunha que formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais eficientes e que, portanto, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. Portanto, reformas do Estado nessa direção seriam desejáveis, dado que viabilizariam a concretização de ideais progressistas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado (Arretche, 1996, p. 10).

Simetricamente, passou-se a crer que a verticalização e o centralismo das políticas públicas eram um entrave ao atendimento das necessidades da população, tendo em vista o histórico da implementação das políticas públicas brasileiras em sua maior parte para atender o interesse privado e não o interesse público. Essa superação da verticalização do Estado é a proposta de algumas políticas públicas, com vistas ao fortalecimento do controle social e à participação da sociedade.

Por outro lado, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 foi considerado uma grande conquista, ao apontar a Educação como um direito de todos. Assim, entre as diretrizes da LDB, estavam a de garantir a universalidade do atendimento, com equidade, justiça e diversidade. Entretanto, ainda existe um caminho a percorrer para a real efetividade dessas políticas públicas, a fim de garantir à EJA seu espaço de construção de uma educação de qualidade, que abranja todos os segmentos da população. A EJA é um direito de todos, mas não pode ser apenas um direito no papel, necessitando de ações concretas que viabilizem essa proposta de Educação.

Essas condições de vulnerabilidade social na qual estão inseridos os alunos da EJA demonstram a falta de acesso à educação de qualidade. Segundo alguns dados do Censo de 2010, a população brasileira com 25 anos ou mais apresenta taxas

elevadas de analfabetismo. Em 2010, a taxa de analfabetismo atingiu 8,6% da população acima de 15 anos (IBGE, 2010). Esse número pode ser considerado alarmante para um país que se diz civilizado e que almeja um lugar de destaque no cenário mundial. É um desafio a ser enfrentado, onde se precisa promover ações concretas e políticas públicas com o objetivo de garantir o direito à educação para a população brasileira e, especificamente, para os alunos da EJA.

Nesse contexto, surgem as primeiras iniciativas de participação social, que, segundo Avritzer (2007) e Gohn (2019), nortearam o percurso do campo das políticas públicas no Brasil. Uma vez efetivadas, essas iniciativas poderão garantir direitos sociais, ainda que tardios, considerando que a sociedade brasileira foi forjada em práticas patrimonialistas, coronelistas, clientelistas e, como se não bastasse, racistas. Esse cenário confere ao campo das políticas públicas uma extrema relevância no processo histórico de formação do Brasil, onde a primazia do desejo coletivo não se alinha com a lógica do mercado.

A participação política no Brasil democrático tem sido marcada por dois fenômenos importantes: a ampliação da presença da sociedade civil nas políticas públicas e o crescimento das chamadas instituições participativas. Do lado da sociedade civil, diversos atores pertencentes a esse campo político reivindicaram, desde o final do período autoritário, uma maior presença em instituições encarregadas da deliberação sobre políticas públicas nas áreas da saúde, assistência social e políticas urbanas (Avritzer, 2007, p. 443).

A participação nesse contexto, se faz complexa, mas vai ganhando corpo a partir da inclusão de mais entes da sociedade civil, caracterizando um aumento na participação. Contudo, novas formas de representação também se criam, ligadas à própria participação. Como afirma o autor:

Tal reivindicação gerou uma série de formatos híbridos caracterizados pela presença de instituições com a participação da sociedade civil e de atores estatais nas áreas de assistência social, saúde, meio ambiente e políticas urbanas. Essa presença foi acentuada nos últimos governos, que legalizaram diversas formas de inserção de associações da sociedade civil nas políticas públicas. Essas instituições foram analisadas, até esse momento, sob a ótica do aumento da participação. De fato, existem mais conselheiros no Brasil do que vereadores e, em alguns casos, como o do orçamento participativo, a participação em alguns anos alcançou a marca de quase 180 mil pessoas. No entanto, à medida que o envolvimento da sociedade civil nas políticas sociais aumentou, um problema tornou-se inescapável: o surgimento de novas formas de representação ligadas a ela (Avritzer, 2007, p. 443).

A amplitude característica da participação se manifesta por meio das ações da sociedade e do Estado. Essa amplitude é vasta do ponto de vista de estudiosos e pesquisadores, exigindo a consideração das variadas abordagens que emergem da

participação. Assim sendo, ou a participação se torna um instrumento nas mãos do povo para a reivindicação de direitos, ou serve aos governantes como um mecanismo de controle sobre o povo. De acordo com Gohn (2019):

Neste momento, a temática da participação se impõe por ser ela mais ampla, possibilitando-nos o olhar sobre as ações da sociedade e do Estado. Trata-se de um campo de análise vasto, que pode ser observado tanto do ponto de vista das práticas civis efetivas, como do ponto de vista de estudos e pesquisas dos analistas. Esse último ponto é contemplado neste artigo, visando a dar conta de uma das dimensões da problemática apontada, considerando-se as diferentes abordagens que nos levam a observar como a participação tem sido teorizada ao focalizar a sociedade civil, seja por meio de vias e canais institucionais de participação e controle social dos cidadãos, seja a partir das teorizações sobre o estado e suas instituições, ou por meio de políticas de controle social dos governantes sobre os cidadão (Gohn, 2019, p. 64).

O público da EJA precisa, através da escola, se reconhecer enquanto sujeito de participação na tomada de decisões dos processos históricos que definem políticas públicas que possam beneficiá-lo. Esse público, marcado pela exclusão, necessita da participação como elemento de transformação social, sendo que aqui a definição de participação é equivalente à de inclusão.

Nos anos de 1970, em função dos regimes político-militares vigentes em grande número de países latinos, a participação voltou a ser teorizada no sentido de participação popular da sociedade civil. A partir do final da década de 1980, a participação ganhou, ao longo das décadas, o estatuto de uma medida de cidadania e está associada a outra categoria, que é a da exclusão social. “Algumas vezes, ‘participação’ é olhada como um componente da definição de integração. Se alguém é apto a participar, ele está integrado. Ao contrário, para não participantes, é sugerido o signo da exclusão. Em outros casos, ‘participação’ é considerada como um fator de integração.” Aprendendo a participar, um indivíduo pode ser integrado. Nessa segunda abordagem, participação adquire o significado de “luta contra a exclusão (Gohn, 2019 p. 66).

Os alunos da EJA enfrentam com o estigma da exclusão social, onde suas opiniões, vontades e necessidades não são consideradas, o que não lhes valoriza enquanto sujeitos de direitos. Essa valorização ocorre frequentemente apenas durante o período eleitoral, quando os políticos necessitam ser eleitos e a participação popular se concretiza por meio do voto. De acordo com a autora:

Em termos de manifestações concretas, o tipo de participação política mais citado e valorizado pela ciência política, até poucos anos atrás, era o voto. Segue-se a participação nas atividades político-partidárias. Entretanto, teóricos como Giacomo Sani reconheceram, décadas atrás, que têm adquirido certo relevo formas novas e menos pacíficas de participação, nomeadamente as manifestações de protesto, marchas, ocupação de edifícios, etc. (Gohn, 2019, p. 67).

Dessa forma, os jovens, adultos e idosos da EJA, sejam analfabetos ou com baixa escolarização, têm estado historicamente imersos em injustiças sociais. Eles

lutam por sua inserção no mercado de trabalho e enfrentam os estigmas da discriminação. Para a autora, a participação social tem como objetivo fortalecer a sociedade civil na construção de caminhos que conduzam a uma nova realidade social, livre de injustiças, exclusões e desigualdades. O pluralismo caracteriza essa visão de participação, que reconhece que os partidos políticos não são os únicos atores relevantes; é fundamental considerar também os movimentos sociais e os agentes que promovem a organização da participação social, que são diversos (Gohn, 2019).

A participação social nos mecanismos de decisão das ações que afetam as pessoas ganhou peso e complexidade ao se considerar a multiplicidade e a diversidade como características marcantes no processo de políticas públicas. Essas características são essenciais na EJA, onde as salas de aula estão repletas de múltiplos e variados sujeitos.

Nesse sentido, os estudos de Gohn (2019) nos chamam à atenção para a participação da sociedade civil na esfera pública, nos fazendo refletir sobre esse conceito de sociedade civil, esfera pública, empoderamento, capital social e participação. Segundo ela:

A participação tem caráter plural em termos de classes, camadas sociais e perfis político-ideológicos. Nos processos que envolvem a participação popular, os indivíduos são considerados como “cidadãos”. A participação se articula, nessa concepção, com o tema da cidadania, envolvendo também lutas pela divisão das responsabilidades dentro de um governo (Gohn, 2019 p. 67).

É necessário que as políticas públicas para a EJA se tornem, de fato, ações que transformem a escola em um espaço de linguagem verdadeiramente democrático, onde o aluno se veja incluído de forma participativa e consciente nos processos que condicionam sua vida. De acordo com Gohn (2019), essas lutas se manifestam em várias frentes, incluindo a criação de uma linguagem democrática não excludente nos espaços participativos, o acesso dos cidadãos a informações pertinentes e o estímulo à criação e ao desenvolvimento de meios democráticos de comunicação.

Consideramos que, se os alunos da EJA tiverem a oportunidade de participar ativamente das atividades em sala de aula, eles não apenas se engajarão no aprendizado, mas também desenvolverão a compreensão de que essa participação ativa e consciente na vida pública é uma consequência inerente ao processo de libertação e conscientização.

Nesse sentido, a sala de aula deve ser vista como uma esfera pública, um espaço onde as vozes e experiências dos alunos são valorizadas, permitindo que eles exerçam seu direito à participação. Ao transformarem a sala de aula em um ambiente de diálogo e inclusão, os alunos poderão se reconhecer como agentes de mudança social, refletindo sobre suas realidades e contribuindo para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

3.2 Efeitos do Neoliberalismo na EJA: uma análise de contexto

Segundo Saviani (2020), a política educacional brasileira atual apresenta uma tendência de precarização da educação. Essa tendência tem se intensificado em diversos países com a adoção de políticas neoliberais, caracterizadas por concepções irracionalistas que, no plano cultural, se inserem sob a denominação de pós-modernas.

Ao analisarmos o impacto dessas políticas na EJA, constatamos uma situação de negligência, com essa modalidade de ensino sendo tratada como uma política pública secundária. Para compreender essa dinâmica, é necessário atentar para o contexto em que a EJA é formulada. Araújo e Rodrigues (2017) destaca que a análise das políticas para essa modalidade envolve o exame das condições políticas e socioeconômicas, considerando articulações entre esferas locais, regionais, nacionais e até transnacionais. A política educacional, portanto, reflete uma articulação com outras políticas e programas sociais.

Segundo Araújo e Rodrigues (2017), a compreensão do modelo político-econômico vigente é essencial, pois cada política implementada revela um modo particular de conceber a governança pública. Esse processo envolve tanto aspectos econômicos quanto sociais e culturais, permeados por valores éticos, ideologias de progresso e símbolos de modernização.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, novos parâmetros legais influenciaram a educação. A Constituição garantiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e impôs ao Estado a responsabilidade por falhas na oferta educacional, estimulando debates sobre equidade e qualidade no ensino, especialmente para grupos vulneráveis e de baixa renda (Silva, 2024).

No período pós-redemocratização, o Brasil passou por um processo de descentralização política, com maior autonomia e responsabilidade atribuída aos entes federativos, em especial aos municípios. Essa descentralização, aliada à democratização prevista na Constituição de 1988, tornou-se uma peça-chave na formulação de políticas públicas (Capella, 2016).

Contudo, a década de 1990 marcou a consolidação de reformas neoliberais, impactando diretamente a educação e outras áreas sociais. Silva (2024) observa que a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, particularmente na EJA, trouxe desafios significativos. O neoliberalismo é criticado por agravar desigualdades sociais e econômicas, dificultando o papel do Estado em garantir a educação como um direito fundamental.

Segundo Andrade (2019), o discurso neoliberal substitui a noção de “bem comum” e de “público” por uma lógica de eficiência técnica. Essa abordagem reduz problemas complexos a indicadores numéricos, promovendo uma visão construtivista e experimentalista da educação. No contexto educacional, surge um regime de verdade que direciona a ação pedagógica com base em lógicas de empreendedorismo, competição e responsabilização individual. Dessa forma, o sucesso ou fracasso são atribuídos exclusivamente às escolhas pessoais, desconsiderando fatores estruturais como crises econômicas e limitações institucionais.

De acordo com Machado *et al.* (2024), o neoliberalismo se manifesta como um sistema de acumulação dominante, marcado por quatro características principais: a) financeirização enquanto diretriz à produção, à ideologia e ao Estado pela qual é medida pela eficiência, produtividade, concorrência e flexibilidade; b) globalização da produção (integração econômica amplia a influência de capitais externos); c) predominância do capital externo (relações nacionais passam a ser subordinadas a interesses internacionais); e, d) políticas macroeconômicas austeras que objetivam regular taxas de juros e incentivar a flexibilização do mercado de trabalho. Essas combinações resultam unicamente na elevação das formas de exploração em todo o mundo, mais violentas em países do Sul, como o Brasil.

As autoras ainda debatem que, durante a transição democrática (1975-1988), seguiu-se uma transição para o neoliberalismo (1988-1999). A abertura do mercado e as privatizações consolidaram uma sociedade de matriz neoliberal, na qual a

meritocracia e a manutenção de privilégios estruturam a lógica social. Mesmo em governos de orientação progressista, essa configuração foi preservada.

Por fim, Machado *et al.* (2024) afirmam que o neoliberalismo, ao exigir a liberalização dos mercados e a redução das funções sociais do Estado, promove formas mais violentas de exploração, especialmente nos países do Sul Global, como o Brasil. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2008), o conceito de "países do Sul"¹⁵ se refere a nações historicamente marginalizadas no sistema econômico global.

Em síntese, o impacto do neoliberalismo na EJA reflete uma orientação educacional que prioriza a lógica empresarial e a individualização. Nesse cenário, a exclusão educacional é produzida tanto por fatores externos – como a precarização do trabalho – quanto por determinantes internos às instituições de ensino, reforçando desigualdades estruturais.

3.3 Políticas públicas para a EJA

Inegavelmente, a criação da EJA, enquanto Política Pública, além de reconhece-la como uma modalidade de ensino, teve suas bases na Educação Popular.

Segundo o Marco da Educação Popular do Brasil de 2014, retomar o esforço nacional em defesa da Educação Popular como educação do povo quase sempre nos remete às lutas históricas em defesa da escola pública, que advém dos discursos dos liberais desde a Primeira República; intensifica-se com outras vozes na década de 1930, por exemplo, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; incorpora outros atores sociais nas décadas de 1950 a 1970, principalmente os movimentos populares e estudantis; sofre a repressão e o silenciamento imposto pela ditadura militar; recupera suas bandeiras históricas no processo de reabertura política do País, sob a liderança do Fórum em Defesa da Escola Pública; mantendo nas últimas décadas uma mobilização liderada por instituições públicas, entidades de pesquisas e movimentos sociais organizados que, em diferentes fóruns de debate, ainda insistem na denúncia do não cumprimento constitucional da educação como um direito de todos (Brasil, 2014).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, priorizava o desenvolvimento econômico, desconsiderando a formação integral das pessoas. Segundo Freitas e Mancini (2020):

¹⁵O conceito de "países do Sul", segundo Boaventura de Sousa Santos, não se refere apenas a uma localização geográfica, mas a uma condição de marginalização econômica, política e cultural no contexto global. Esses países são historicamente subordinados aos interesses e agendas do Norte Global, com menor poder de influência nas relações internacionais e nas decisões econômicas globais.

Os objetivos educacionais que visavam desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes para valores articulados às necessidades das classes sociais foram redirecionados para atender às necessidades do capitalismo e os alunos treinados para aprender habilidades que os tornariam mão de obra eficiente para os comerciantes e industriais da época. O surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, reforçava essa ideologia de mão de obra preparada visando o desenvolvimento do País (Freitas; Mancini, 2020, p. 14)

Com a Constituição de 1988, o ideal de cidadania foi reforçado e a educação passou a ser um direito social. Carneiro (2007) destaca que as emendas populares "calçaram a ideia da educação como direito de todos, devendo ser universal, gratuita e de qualidade" (Carneiro, 2007, p. 22).

Já com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 a Educação de Jovens e Adultos ganha uma Seção e no seu artigo 37 leciona que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Apesar de seu reconhecimento legal, a EJA foi tratada durante anos como uma política de caráter pontual e descontínuo, sem atender adequadamente às demandas da população. Iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado, Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Escola de Fábricas, Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, Pronasce - Programa Nacional de Segurança Pública, Projovem e Proeja buscavam mitigar o analfabetismo, mas enfrentaram dificuldades operacionais e não conseguiram garantir permanência escolar.

Em seu inciso 1º a LDB aduz que:

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

De acordo com a lei, questões relacionadas às características dos alunos, como material didático, respeito às experiências e vivências de cada aluno, didática adequada, estrutura física da escola, entre tantas outras necessidades específicas do trabalho com jovens e adultos estariam, via de regra, sanadas.

Ademais, o inciso 2º da lei garante que “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares” (Brasil, 1996).

Segundo Carneiro (2007), assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola é uma responsabilidade do poder público. No entanto, há uma discrepância entre o que está previsto na legislação e a realidade prática da execução dessa política. A evasão escolar na EJA apresenta números preocupantes: muitos alunos se matriculam, mas desistem após poucos dias; outros buscam informações sobre as matrículas, mas acabam não formalizando sua inscrição. Aqueles que permanecem na escola frequentemente apresentam altos índices de faltas, evidenciando a necessidade de uma análise cuidadosa para propor soluções eficazes.

Carneiro (2007) destaca a importância de ações integradas e complementares, a serem promovidas pelo poder público, com o objetivo de não apenas garantir o acesso dos adultos à escola, mas também assegurar sua permanência. A abordagem pedagógica deve considerar que, além das competências cognitivas, é essencial trabalhar outras dimensões, como a motivação, as atitudes e a percepção do tempo. Essas questões psicológicas influenciam diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes adultos.

Um ponto relevante, segundo Carneiro (2007), é a necessidade de que a escola leve em conta as diferenças etárias dos alunos da EJA, uma vez que tais diferenças podem gerar desconforto. Muitos adultos se sentem deslocados ao dividir o espaço escolar com jovens, o que pode levá-los a se sentirem envergonhados ou inferiorizados.

Além disso, há diferenças significativas na forma como jovens e adultos processam o aprendizado e estruturam o pensamento. “Basta lembrar o abismo de diferença que existe entre o jovem e o adulto, quando se trata de estruturar, logicamente, o passado e o futuro ou de estruturar formalmente o pensamento” (Carneiro, 2007, p. 126).

Essas particularidades exigem que a política educacional para a EJA adote uma abordagem mais sensível e adaptada às características específicas de seus alunos, reconhecendo as dificuldades e desafios que permeiam a vida dos estudantes adultos.

No Plano Nacional de Educação – PNE estão previstas 26 metas para a educação. A meta número 10, que se subdivide em 11 itens, se refere especificamente

à EJA, sendo uma delas "articular as políticas da EJA com as de proteção contra o desemprego e de geração de emprego e renda" (Carneiro, 2007, p. 127)

Gadotti (2014) ressalta que "onde está a pobreza extrema, está presente o analfabetismo", evidenciando que a falta de acesso à educação reflete desigualdades sociais estruturais. Freire (1976) complementa que o analfabetismo não é uma "chaga", mas a expressão de uma realidade social injusta que requer ações de justiça e igualdade.

O analfabetismo, erroneamente denominado no passado como uma "chaga", uma "erva daninha" que precisava ser erradicada, como se fosse resultado da ação da natureza, que fazia "brotar analfabetos", como bem nos alertou Paulo Freire em Ação cultural para a liberdade, esclarecendo que, "para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta (Freire, 1976, p. 13) que, enquanto tal, para ser superado, carece de ações de justiça social, de igualdade de direitos. Sem acesso à cultura letrada, um indivíduo terá muito mais dificuldades hoje para exercer seus direitos de cidadania (Gadotti, 2014, p. 13).

A evasão escolar na EJA é um problema que exige uma análise mais profunda. A ausência do aluno não deve ser vista apenas como falta de interesse, mas como consequência de condições socioeconômicas adversas. Segundo Carneiro (2007), o ambiente escolar precisa considerar a diversidade de idades e experiências dos alunos da EJA, evitando que eles se sintam envergonhados ou deslocados.

Por fim, Gadotti (2014) sugere que o conceito de "evasão" precisa ser ressignificado para considerar as dificuldades enfrentadas por alunos trabalhadores, como jornadas exaustivas, falta de transporte e infraestrutura escolar inadequada. A infrequência escolar deve ser compreendida como reflexo das condições sociais, e não como fracasso individual.

É chegada a hora de analisarmos os fatos e realidades que cercam o aluno da EJA, e percebermos que o contexto do aluno e da aluna trabalhadores, do idoso ou idosa analfabetos, meninas mães precoces, negros e negras explorados, meninos e meninas trans, merece o devido respeito e um reconhecimento por parte dessa política, tentando garantir o que está previsto em lei.

Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático. Os jovens e adultos continuam sendo vistos sob a ótica das carências "escolares", como se precisassem de uma "segunda chance" para frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o "tempo perdido"! (Gadotti, 2014, p. 22).

A falta de frequência à escola, é carregada de significados profundos e fortes o suficiente para nos tirarmos do estado de letargia e buscarmos nessa política pública a garantia de direito à vida digna e plena através da educação. Quem faz a EJA não pode cruzar os braços para essa realidade e tratar a infrequência dos alunos como simplesmente evasão.

A frequência do aluno trabalhador, jovens e adultos, é um grande desafio que se coloca para as políticas públicas de EJA. Como enfrentar o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho? A resposta, na prática, é decepcionante: inadequação das salas de aula para adultos, falta de iluminação, ausência de um lanche, despreparo do corpo docente para trabalhar com pessoas adultas. A “infrequência” ou “frequência flutuante”, como alguns dizem, desses alunos, não pode confundir-se com o conceito de “evasão escolar” (Gadotti, 2014, p. 22-23).

O que se observa é que as políticas públicas para a EJA têm enfrentado desafios significativos ao longo dos anos, especialmente na garantia do acesso e permanência dos alunos. Apesar dos avanços legais, como a LDB de 1996 e o PNE, a prática mostra que ainda há um longo caminho para que essas políticas se traduzam em inclusão e cidadania plena. A evasão na EJA não pode ser tratada apenas como desinteresse, mas como uma questão que envolve múltiplos fatores sociais e econômicos.

Assim, é fundamental que as políticas públicas não se limitem a garantir o acesso à escola, mas também assegurem condições adequadas para que os alunos permaneçam e concluam seus estudos. A educação deve ser vista como um direito de todos e, portanto, deve respeitar as especificidades e necessidades de cada grupo. Somente com uma abordagem inclusiva e integral será possível transformar a EJA em uma política pública verdadeiramente emancipadora e promotora de justiça social.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

O presente capítulo aborda as categorias de análise que estruturam a pesquisa sobre a EJA. Essas categorias exploram aspectos fundamentais, como a relação entre evasão escolar e qualidade de ensino, o panorama da EJA no contexto nacional e regional, a realidade específica da EJA na Escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar, em Barbalha - CE, e a participação das mulheres nesse ambiente educacional.

4.1 Evasão escolar e qualidade de ensino na eja

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno preocupante que impacta diretamente a eficácia dos programas e políticas públicas destinados a essa faixa etária. A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na faixa etária regular, oferecendo uma segunda chance para a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais. No entanto, a taxa de evasão nesse contexto é notavelmente alta, refletindo desafios específicos enfrentados por esse público.

Para Arroyo (2017, 57) viver, para os alunos da EJA,

[...] significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos.

Entre os principais fatores que contribuem para a evasão na EJA estão a instabilidade econômica e a necessidade de equilibrar estudos com responsabilidades de trabalho e familiares. Muitos alunos da EJA, frequentemente adultos que já possuem compromissos profissionais e familiares, enfrentam dificuldades em encontrar tempo e energia suficientes para se dedicar às aulas. A carga de trabalho, a falta de apoio financeiro e a situação econômica podem fazer com que priorizem outras necessidades básicas em detrimento da educação.

Além disso, questões relacionadas ao ambiente escolar, como a falta de adequação do currículo às necessidades e realidades dos alunos, a merenda escolar

inadequada ou a falta dela, a escassez de materiais didáticos e a insuficiência de apoio pedagógico, também desempenham um papel crucial. A falta de flexibilidade no horário das aulas e a dificuldade em adaptar o ensino ao ritmo e estilo de aprendizado dos alunos são barreiras adicionais que contribuem para a falta de qualidade do ensino na EJA e para a evasão. Nesse sentido a escola tem uma responsabilidade singular na evasão dos alunos.

Por muito tempo, o imaginário escolar e docente aparentou aceitar com muita tranquilidade o fracasso escolar traduzido por aprendizagem ineficiente e evasão escolar como fator social e cultural, se eximindo de toda e qualquer culpa. Contudo, na última década, essa passividade toma outra característica: a dúvida sobre a legitimidade do fracasso escolar voltada para a cultura social e política, segregadora e excludente; ou se a escola ingenuamente não reproduz essa mesma sociedade contribuindo para que os alunos continuem excluídos da sociedade (Arroyo, 2001).

A inadequação da rotina da EJA à realidade vivida pelos alunos, onde é esperado que eles cumpram horários pré-determinados em dias também já estipulados com carga horária a ser cumprida durante o ano letivo, representa um compromisso que muitos não podem se adequar. Conforme afirma o autor.

As altas evasões e desistências na EJA revelam não tanto o abandono e o desinteresse por retomar seu direito à educação, mas a inviabilidade de articular tempos rígidos de estudo e tempos não controlados de seu sobreviver, trabalhar (Arroyo, 2017, p. 63).

Precisamos fazer com que a EJA não se configure como uma política excludente e para isso é preciso fazer com que o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas seja concretizado. A EJA precisa adotar uma postura contra hegemônica que pare de culpabilizar os alunos por toda injustiça social secular, a qual são expostos.

O pensamento hegemônico culpa os desempregados pela falta de qualificação, de escolarização. Que ao menos nos currículos das escolas e da EJA aprendam que não são culpados. Que o desemprego é estrutural. Que são vítimas (Arroyo, 2017, p. 54).

Para mitigar a evasão na EJA, é essencial que essa política adote além das abordagens mais inclusivas e flexíveis, como a oferta de horários de aulas adaptáveis, a implementação de programas de apoio financeiro e a criação de estratégias pedagógicas que levem em consideração a experiência de vida dos alunos. Promover um ambiente escolar que valorize e respeite a trajetória dos alunos, com suporte

psicológico e orientação profissional, pode aumentar a retenção e melhorar os resultados educacionais na EJA.

Esse suporte psicológico pode ser realizado através dos PSF's – Programas de Saúde da Família em parceria com a escola e com secretarias de Ação Social, onde os alunos e alunas possam ser encaminhados aos serviços de saúde e sociais, tais como consultas, exames e acompanhamento psiquiátrico, terapêuticos e psicológicos.

Com a criação da Portaria Nº 861, de 23 de agosto de 2024 que “Estabelece o calendário operacional do Programa Pé-de-Meia para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, *para o ano-referência de 2024*”, alguns alunos e alunas da EJA poderão ter acesso a esse programa de apoio financeiro, porém somente os matriculados em 2024 de 19 a 24 anos.

Esse programa representa um avanço em forma de incentivo à escolarização básica, chegando até parte do público da EJA, mas e os alunos e alunas com faixa etária compreendida entre 15 e 18 anos, e os alunos e alunas com mais de 25 anos? Infelizmente eles não serão contemplados. Isso nos mostra que ainda não foi pensado em um programa ou política para o público específico da EJA. O qual envolva jovens (a partir de 15 anos), adultos e idosos sem restrições, pois de fato essas pessoas representam uma parcela considerável da população que mais precisam desse tipo de apoio financeiro, por serem historicamente privadas de direitos sociais, tanto quanto ou até mais que os alunos já matriculados no Ensino Médio. De acordo com os Art. 1º dessa mesma Portaria:

Fica estabelecido o calendário operacional do Programa Pé-de-Meia para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o ano-referência de 2024” e Art. 2º “São elegíveis ao Programa Pé-de-Meia, na modalidade de EJA, em 2024, os estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas, com idade compreendida entre dezenove e vinte e quatro anos, cujas famílias estejam cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico, com renda familiar per capita não superior a meio salário-mínimo, em maio do mesmo ano, nos termos do art. 3º do Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024”. (Portaria Nº 861, de 23 de agosto de 2024)

Além de programas de apoio financeiro, podemos citar as experiências de vida de cada aluno como estratégia pedagógica para permanência dos alunos e alunas em sala de aula.

Rejeitando os métodos de alfabetização puramente mecânicos, pretendemos realizar uma alfabetização direta, realmente ligada à democratização da cultura e que sirva a ela de introdução, ou seja, uma experiência capaz de tornar compatíveis

existência de um trabalhador e o material que a ele se ofereça para seu aprendizado. (Freire 2016)

Outro ponto importante para viabilizar a permanência dos alunos nas salas de aula e mitigar a evasão seria de fato a oferta do ensino profissional vinculado a EJA. Para Arroyo (2017, p. 55),

Nós somos e nos identificamos socialmente pelo trabalho; quando o trabalho é indefinido, as identidades sociais e pessoais perdem contornos. Só uma EJA mais flexível será capaz de garantir o direito à educação e ao trabalho porque lutam em tempos de precarização do trabalho.

Se os alunos e alunas jovens, adultos e idosos deixam a escola por causa do trabalho, se submetendo ao subemprego, por que não vincular a EJA, à educação profissional? Oferecer-lhes a possibilidade de uma profissão ao mesmo tempo em que estão cursando o ensino fundamental.

No seu capítulo III “DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL” a LDB no Art. 39 diz: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (Carneiro, 2007).

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional podem se tornar a virada de chave que essa política pública precisa para efetivar uma mudança tão necessária e há tanto tempo esperada. Os alunos e alunas da EJA, precisam ter em mente que a educação pode sim lhe impulsionar para o trabalho, podendo ter uma ou várias profissões, que através do domínio dessa profissão, podem mudar de vida e viver de forma digna (Cordão, 2017).

Para o autor, a educação para o trabalho não esteve nem está ainda efetivamente pautada como um direito universal para os brasileiros. Esse entendimento ainda vigente para muitos, reproduz o dualismo presente em nossa tradição nacional entre a educação para as “elites condutoras” e a formação de mão de obra, sendo um forte empecilho para a concretização do mandamento constitucional que entende claramente abrangência da educação profissional sobre a ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho (Cordão, 2017).

Os professores e professoras da EJA precisam acreditar nisso, e contagiar os alunos e alunas nas suas aulas para se sentirem capazes para tanto. As Secretarias

de Educação precisam se mobilizar para chegarmos a esse modelo de Educação de Jovens e Adultos, condizente com o que de fato nossos alunos merecem.

Nesse sentido, atrelar a evasão escolar à qualidade do ensino é inevitável. Despreparo dos professores para lidar com a diversidade do público da EJA, carga horária incompatível com a realidade dos alunos e alunas, falta de material didático adequado, estrutura física da escola precária, pouco ou nenhum recurso tecnológico para uso dos aluno e alunas, entre tantas outras deficiências que ainda encontramos em nossas escolas, somadas, totalizam-se em números da evasão dos alunos na EJA.

Em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva o MEC criou a SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, (em 2011 foi acrescentado o tema da Inclusão). Conforme Jakimiu (2021) a criação da SECADI significou um avanço sem precedentes na garantia do direito à educação ao implementar políticas educacionais voltadas para sujeitos historicamente excluídos. No período de sua existência (2004-2019), as ações, programas e documentos orientativos e normativos formulados pela SECADI fomentaram políticas educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias.

Em 2019 no governo de Jair Messias Bolsonaro esta secretaria foi extinta representando um retrocesso singular no campo das políticas educacionais para o público da EJA. Nessa perspectiva é o pensamento de Jakimiu (2021) ao afirmar em sua “mensagem”, Jair Bolsonaro não manifesta nenhum constrangimento com a extinção da SECADI, e pelo contrário, evidencia claramente os preceitos de sua agenda neoliberal e em consonância com o Estado Mínimo ao deixar claro o objetivo de “formar para o mercado de trabalho” e ao manifestar sua concepção de que o “foco” do governo anterior (pautado na garantia dos direitos humanos e para a diversidade) estaria associada à formação de “mentes escravas das ideias de dominação socialista”.

Em 2023 essa secretaria foi recriada e passou a incorporar no seu título a expressão EJA, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Ainda sobre essa questão Jakimiu (2021) pondera que a criação da SECADI significou um avanço sem precedentes na garantia do direito à educação ao implementar políticas educacionais voltadas para sujeitos historicamente excluídos. No período de sua existência (2004-2019), as ações,

programas e documentos orientativos e normativos formulados pela SECADI fomentaram políticas educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias.

Nesse contexto, é criado o Pé de Meia¹⁶ também para a EJA. O MEC publicou em 06/06/2024 o Decreto nº 12.048, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos¹⁷, lança a Medalha Paulo Freire¹⁸ e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁹.

Esse pacto (MEC 2024) é formado por 11 preceitos:

1- Colaboração entre os entes federativos, de acordo com o artigo 211 da Constituição Federal.

2- Fortalecimento das formas de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (conforme inciso II do art. 10 da Lei nº 9.394, de 1996).

3- Integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação profissional e tecnológica (EPT), com foco no desenvolvimento pleno do educando para exercer a sua cidadania e estar qualificado para o trabalho.

4- Equidade nas condições de oferta da EJA.

5- Prioridade no atendimento dos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero.

6- Multiplicidade de metodologias, abordagens, instrumental-pedagógico e recursos didáticos coerentes com o perfil e o contexto dos sujeitos.

¹⁶ "Pé de meia" é uma expressão popular brasileira que se refere à prática de poupar ou economizar dinheiro, geralmente com o objetivo de garantir uma reserva financeira para o futuro ou momentos de necessidade. A origem do termo remonta à ideia de guardar moedas ou cédulas em um local simples e seguro, como dentro de uma meia, prática comum em tempos em que o acesso a instituições bancárias era limitado (HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001).

¹⁷ Iniciativa do governo federal voltada para a erradicação do analfabetismo e a qualificação da EJA, buscando ampliar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade educacional (BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 6 jan. 2025).

¹⁸ A Medalha Paulo Freire trata-se de uma condecoração criada pelo Ministério da Educação em 2005 para reconhecer e valorizar experiências exitosas de alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil, inspirada no legado do educador Paulo Freire. (BRASIL. Ministério da Educação. Medalha Paulo Freire. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 6 jan. 2025).

¹⁹ Programa instituído em 2003 pelo Ministério da Educação, com foco na alfabetização de jovens, adultos e idosos, promovendo ações para reduzir o analfabetismo no Brasil e fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 6 jan. 2025).

7- Reconhecimento da diversidade de público da EJA, respeitando as características étnicas, raciais, etárias, de gênero, renda e local de moradia, das pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, das pessoas com deficiência e de outras condições e contextos específicos.

8- Valorização dos profissionais da EJA.

9- Integração das ações do poder público e a articulação intersetorial para o estímulo do acesso e da permanência do trabalhador na escola.

10- Mobilização e engajamento dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada.

11- Valorização e reconhecimento da contribuição da educação popular nas ações de alfabetização (Brasil, 2021).

O que se vivencia no Brasil em termos de políticas públicas, é o fato de serem criadas leis que garantem todos os direitos dos cidadãos e na sua escrita, elas são perfeitas. Dizem tudo o que precisamos ouvir, vão de encontro às reais necessidades das pessoas, mas na prática, elas não saem do papel.

Supor, no entanto, que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores (Arretche, 2011).

Fazem parte do Pacto(MEC 2024) os seguintes programas, ações e estratégias:

- Pé-de-Meia: Em breve, estudantes do ensino médio beneficiários do Programa Bolsa Família e matriculados na EJA poderão receber o incentivo deste programa para se matricularem, concluírem o ensino médio e se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Equidade-EJA: O Programa é um incentivo financeiro para as escolas que ofertam a EJA. O recurso pode ser utilizado para organizar extensões escolares em espaços públicos diversos, estruturar locais de convivência/acolhimento para filhos e

netos dos estudantes e adequar o ambiente escolar para atender jovens, adultos e idosos.

- Programa Brasil Alfabetizado: Retoma o programa com oferta de 60 mil bolsas para educadores populares. As turmas podem ser instaladas em espaços da comunidade, facilitando o acesso ao programa para os jovens, adultos e idosos que não sabem ler e escrever.

- Projovem Urbano e Projovem Campo: O novo ciclo do Projovem alcançará em torno de 100 mil estudantes até 2026. A prioridade são os municípios com maiores índices de jovens não alfabetizados dentre os 1.008 que não ofertam a EJA.

- Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA: Dez anos após o primeiro edital PNLD para a EJA, é lançado o segundo, voltado a todos os estudantes do ensino fundamental matriculados na EJA e no Programa Brasil Alfabetizado. A partir de 2025, os livros didáticos da EJA chegarão às escolas, destinados a todos os estudantes do ensino fundamental da modalidade e aos estudantes do PBA. Os alunos do ensino médio também serão contemplados, com materiais suplementares a serem produzidos em parceria com a Unesco.

- Ampliação do fator de ponderação da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb): A ampliação de 25% do fator de ponderação da matrícula da EJA no Fundeb, passando de 0,8 para 1, beneficiará todas as escolas do País que têm matrículas da EJA. Em 2023, o valor mínimo por matrícula da EJA, com fator de ponderação de 0,8, era de R\$ 4.252,45 (Portaria Interministerial nº 7/2023). Em 2024, com fator de ponderação 1, o valor passa a ser de R\$ 5.361,43 (Portaria Interministerial nº 1/2024).

- EJA integrada à educação profissional e tecnológica (EPT): Estimula parcerias entre as redes de ensino e as instituições que oferecem EPT para a oferta da EJA, com arranjos curriculares que integrem a formação geral e a capacitação profissional. Assim, promove a elevação da escolaridade simultaneamente à qualificação profissional inicial, com cursos de 160 horas, desde o processo de alfabetização (na etapa inicial da EJA) até o ensino médio.

- Formação de professores e gestores: Oferta formação continuada para professores, gestores escolares e educadores populares, assim como formação para 10 mil estudantes das licenciaturas, via Universidade Aberta do Brasil (UAB).
- Chamada pública: Realiza campanhas anuais para as redes de ensino e a sociedade em geral estimularem jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola (ou a abandonaram antes de concluir a educação básica) a exercerem seus direitos educativos por meio da matrícula na EJA ou da participação no PBA.
- Novas diretrizes operacionais para EJA: Orientadas pelos princípios da equidade, reparação e qualificação, de acordo com o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Medalha Paulo Freire: Valoriza e incentiva as redes que se destacam em ações e iniciativas para a superação do analfabetismo no Brasil e a qualificação da EJA.

Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras de operação suponham a cooperação dos três níveis de governo em um país federativo e multipartidário, como o Brasil, em que prefeitos e governadores têm autonomia política e podem estar ligados a partidos distintos. Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamentos não-cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral. Este cenário — perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes — não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um dado da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva (Arretche, 2011).

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA pode representar a luz no fim do túnel para essa política que há tanto tempo precisa ser vista como propulsora da melhoria da qualidade de vida de pessoas que já passaram e passam por inúmeros desafios no seu contexto de existência. Para isso precisa levar em conta todas as singularidades de contexto onde será executado.

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou

seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contextos, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011).

A sala de aula da EJA representa o lugar de fala de pessoas que estão acostumadas a terem suas vozes silenciadas nos mais diversos contextos. É preciso dar poder de fala a todas as pessoas que diretamente fazem parte dessa política, atuando para que ela sobreviva a todas as adversidades de condições.

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades sociais e coletivas dos sujeitos de pesquisa — o “professor”, “os pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (Ball, 2011).

É importante reconhecer que diversidade social e diferença são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças — reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade. Um desafio posto para os pesquisadores em política educacional encontra-se, portanto, em novas tarefas intelectuais e práticas identificadas por Nancy Fraser (1995, p. 69): “desenvolvimento de uma teoria *crítica* de reconhecimento que identifique e defenda as versões da política cultural da diferença que podem ser coerentemente combinadas com uma política social de igualdade (Ball; Mainardes, 2011).

Pobreza, opressão e desigualdade caracterizam a existência dos alunos e alunas da EJA. Caracterizam sua subalternidade. Como sujeitos silenciados podem participar ativamente de processos de fala? Como serem ouvidos no sentido de poderem avaliar as políticas criadas para serem os elementos chaves de concretização dessas políticas?

Segundo Gucci (2021), problematizamos a subalternidade a partir do argumento de que, no campo avaliativo, o sujeito subalternizado resta por vezes

excluído ou instrumentalizado, uma vez que, ao pertencer “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12), figura na disposição do campo científico por meio de assimetrias epistemológicas, no seio do julgo colonial que funda a Ciência, a Modernidade e o Estado, os quais, por sua vez, instrumentalizam a raça e o gênero, dentre outros elementos, como ferramentas coloniais, situando os sujeitos em regime subalternizado, inscritos abaixo em um processo de deslegitimação do conhecimento por meio do epistemicídio (Gucci, 2021).

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como benefícios de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. Como observado anteriormente, políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas (Ball; Mainardes, 2011).

Alcides Gucci (2021) citando Gayatri Spivak afirma que “Dessa forma, mais do que falar, o sujeito subalterno diz de uma necessidade de ser ouvido” (Spivak, 2010).

Nesse pensamento, a expressão dessa violência bloqueia a fala e a escuta por meio da subalternidade na conformação de um país, no sentido de que, como assevera Spivak (2010) acerca da divisão internacional do trabalho, as formas de Estado-nação modernas estabelecem uma divisão entre mundos que podemos entender como primeiros e terceiros mundos, países desenvolvidos e subdesenvolvidos (Gucci, 2021).

Assim, o sujeito subalterno se encontra desinvestido de agência e é incapaz de falar ante um investimento de produção de subjetividade massificada em um agenciamento coletivo, quiçá capaz de ser ouvido, pois sua gramática não é reconhecida pelo regime de sociabilidade empreendido no sistema-mundo moderno colonial (Gucci, 2021).

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta

ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (Ball; Mainardes, 2011)

Como as secretarias de educação vão implementar essa política, considerando todo o descaso histórico com a EJA, por parte dos gestores municipais? De que forma os alunos e alunas da EJA, serão afetados por essa política? Serão ouvidos? Poderão falar?

4.2 Realidade da EJA no Brasil e no Ceará

Segundo o Ministério da Educação, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas, o equivalente a uma taxa de 5,4%. Dentre elas, 54,7% (5,1 milhões) viviam na Região Nordeste, e 22,8% (2,1 milhões), na Região Sudeste. Em relação a 2022, a redução foi de somente 0,2 ponto percentual, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 232 mil pessoas em 2023 (MEC, 2024).

Ao analisar esses dados, percebemos que o analfabetismo vergonhosamente ainda se perpetua no Brasil, mesmo com todos os esforços para manter as crianças na escola. Porém, crianças que se tornaram “fora de faixa”, que foram expulsas por não se adequarem ao modelo educacional, ou que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola de forma regular e contínua, se tornaram adultos e idosos analfabetos, ou pessoas com pouca escolaridade, que pertencem a essa estatística.

No Brasil, o analfabetismo está associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de indivíduos não alfabetizados. Em 2023, havia 5,2 milhões de pessoas não alfabetizadas com 60 anos ou mais (a taxa de analfabetismo é de 15,4% para esse grupo). Com a inclusão gradual dos grupos etários mais novos, é possível notar queda no analfabetismo para: 9,4% entre as pessoas com 40 anos ou mais; 6,5% entre aquelas com 25 anos ou mais; e 5,4% entre a população de 15 anos ou mais — ou seja, as gerações mais novas têm maior acesso à educação e são alfabetizadas quando crianças (MEC, 2024).

Mesmo com a queda significativa nos números do analfabetismo nos últimos anos, a população idosa ainda representa uma parcela significativa desse percentual.

Segundo Peres 2006, se a idéia de educação (pedagógica) está associada à figura da criança e a de trabalho ou formação profissional (técnica e/ou universitária) vincula-se à imagem do adulto ou do jovem com certo grau de maturidade, onde entram, portanto, os idosos nesse processo? Qual o lugar da velhice na relação entre educação, trabalho e formação profissional?

Ousando responder a essas indagações, acredito que o lugar do idoso também seja dentro das salas de aulas de EJA. Pois precisam se tornarem ativos, pensantes e ocupados também nessa fase da vida.

Ainda para Peres 2006 nessa lógica, o trabalhador mais velho é excluído por não se atualizar, por não se fazer “empregável” para o sistema produtivo. Tudo se passa como se o sistema capitalista não pré-determinasse a condição de exclusão de algumas categorias de trabalhadores como necessária, com o fim de engrossar o exército de reserva de mão-de-obra, um instrumento fundamental para o achatamento dos salários e retirada ou redução dos direitos trabalhistas.

Nesse sentido a EJA representa o lugar da inclusão para esses idosos, que não foram alfabetizados quando mais jovens, ou não puderam estudar e adquirir um nível maior de escolarização.

A taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2023, foi de 5,2%. Já entre os homens, de 5,7%. Para a faixa etária mais velha, a taxa das mulheres foi ligeiramente superior (15,5%) à dos homens (15,4%) em 2023 (MEC, 2024).

Na análise por cor ou raça, chama atenção a diferença entre pessoas brancas e pessoas pretas ou pardas. Em 2023, 3,2% das pessoas brancas de 15 anos ou mais não eram alfabetizadas. Entre as pessoas pretas ou pardas, o percentual é de 7,1%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas alcançou 8,6%, enquanto a das pessoas pretas ou pardas chegou a 22,7% (MEC, 2024).

Ao ser considerados o critério de cor, é notório observarmos o analfabetismo e a baixa escolarização maior entre negros e pardos em relação às pessoas brancas, reafirmando a situação de desigualdade secular no país e representando uma condição a ser mudada.

Nas regiões brasileiras, a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentam taxas de analfabetismo mais elevadas (11,2% e 6,4%, respectivamente) em 2023 entre as

peessoas com 15 anos ou mais de idade. O Centro-Sul do Brasil tem taxas bem mais baixas: 2,9% no Sudeste, 2,8% no Sul e 3,7% no Centro-Oeste. Em relação a 2022, a proporção de pessoas analfabetas nesse grupo de idade teve queda na Região Nordeste. Nas demais, a taxa se manteve estatisticamente estável (MEC, 2024).

Dessa forma, o panorama da EJA no Brasil, em especial no Ceará, revela uma realidade complexa marcada por desafios persistentes, como o analfabetismo e a desigualdade social. Assim, é preciso que essa modalidade de ensino não apenas ofereça a oportunidade de alfabetização, mas também promova um ambiente de valorização e respeito à diversidade dos alunos, contribuindo assim para uma formação cidadã que combate a exclusão e promove a igualdade de oportunidades.

4.3 Realidade da EJA na escola de ensino fundamental Raul Coelho de Alencar em Barbalha - Ce

Antes de falarmos sobre a escola, precisamos trazer dados sobre o município de Barbalha – CE, onde ela está localizada.

Este município está situado no sul do estado do Ceará, limitando-se com o estado de Pernambuco, ao sopé da Chapada do Araripe, patrimônio imaterial da humanidade, na região do Cariri, considerada um oásis no sertão cearense. Rica em fontes de águas naturais e por sua fauna e flora diversificada, atrai turistas e pesquisadores de vários lugares. Outro fator que nesse município merece destaque é a rica cultura popular com a preservação de grupos da cultura local, que caracterizam a cidade como celeiro de mestres e berço da tradição de seu povo.

Este município já foi grande produtor de cana de açúcar no período colonial, enriquecendo os senhores de engenho e reforçando o coronelismo nesta região. Hoje possui 75.033 habitantes segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, desses somente 18,02% da população está ocupada formalmente, recebendo em média 1,8 salários mínimos mensais. De acordo com IBGE, quase metade da população está desempregada e/ou se dedicam ao emprego não formal.

Possui taxa de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos de idade de 98,3%. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação IDEB – nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta 5,6 e nos anos finais do ensino fundamental 4,8.

A E.E.F. Raul Coelho de Alencar localizada à Rua Coelho Correia Nº 303 – Bairro: Vila Santo Antônio em Barbalha – Ce. Foi criada sob o decreto N° 1044/87, no

dia 24 de novembro de 1987. Depois de construída foi inaugurada em 31 de janeiro de 1988 durante o primeiro governo do prefeito João Hilário Coelho Correia, em seu primeiro mandato. É denominada assim em homenagem ao senhor Raul Coelho de Alencar, homem de bom caráter, comerciante, prestador de relevantes serviços às causas sociais e políticas desse município.

A escola atende hoje às famílias e crianças dos bairros: Vila Santo Antônio, Sítio Malhada, Bela Vista, Cirolândia e Conjunto Nassau. Com cerca de 500 crianças no Ensino Fundamental, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. Possui 9 salas de aula com capacidade para até 30 alunos do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A EJA está assim distribuída em 3 salas de aulas: uma de 1º ao 5º ano, com alunos em fase de alfabetização e fundamental I (1º a 5º anos), uma de 6º a 7º anos e outra sala com alunos de 8º e 9º anos. Funciona com 01 sala para o Núcleo Gestor, 01 biblioteca, (que mais parece um depósito de livros didáticos), 01 sala de educação especial, 01 sala de professor, 01 secretaria, 01 cozinha com depósito de merenda, 01 sala para material didático, 01 banheiro para funcionários, 01 banheiro feminino, 1 banheiro masculino e o pátio com cerca de 280 metros quadrados e uma área verde de acesso à entrada da escola.

A escola apresenta infraestrutura antiga, com condições precárias de funcionamento. Instalações hidráulicas e elétricas em condições visíveis de falta de manutenção, paredes e pisos sem revestimento, iluminação inadequada principalmente para os alunos da EJA no turno noturno, cozinha com falta de equipamentos e sem práticas adequadas de manipulação de alimentos.

Temos a promessa de uma reforma na escola, anunciada já a muito tempo, porém ainda não iniciada. Com instalações físicas melhoradas, acreditamos que nossos alunos se sentirão mais incentivados a estarem em sala de aula. Depois disso, quem sabe, algum recurso tecnológico, para planejarmos aulas mais atrativas, condizentes com a realidade e com o mundo do trabalho.

São 26 professores na escola, desses 4 são da EJA, onde 1 deles ministra as disciplinas de Português, Inglês e Redação, outro Ciências e Matemática, outro História, Geografia, Artes e Educação Física. Distribuídas as aulas em 20h semanais. A EJA funciona das 18:30 às 21:30, com intervalo para lanche de 20 minutos. Os alunos começam a chegar por volta das 18:30 às 19h. Alguns vem direto do trabalho, outros de casa, alguns vêm de moto, outros andando, não tem ônibus intermunicipal

nos bairros ao redor da escola a noite, se tivesse poucos teriam condições de pagar passagem... chegam cansados e famintos. Alguns perguntam se não podemos antecipar o lanche, pois não comeram nada significativo em casa.

A maior preocupação dos professores da EJA e do diretor da escola é de fato a evasão escolar. Os alunos se revezam nos dias de aulas. Os que vieram no dia anterior não vem no dia seguinte, alguns passam muitos dias sem vir à escola, outros são assíduos, comprometidos e extremamente participativos. Quando retornam nos contam os motivos que os fizeram se ausentar das aulas, onde geralmente, foi uma viagem de trabalho, por motivos de saúde deles ou de parentes, por brigas com as pessoas com quem moram, enfim, várias são as realidades que afastam alunos e alunas jovens, adultos e idosos da EJA.

Professores e o diretor da escola se mobilizam para arrecadar alimentos e fazer campanhas de cestas básicas, materiais escolares, roupas para sortear entre os alunos e alunas participantes. Fazem comemoração em datas festivas, além de planejarem aulas dentro da realidade e contexto que estão inseridos, na medida do possível, tendo em vista as faltas de condições da escola. Realizamos ainda alguns passeios culturais com eles, quando conseguimos transporte.

Apesar dos esforços de alguns, ainda notamos o pouco envolvimento por parte do Núcleo Gestor da Escola, onde supervisores pedagógicos, secretários escolares e pessoal de apoio, se envolvem totalmente com as necessidades das crianças e os alunos e alunas da EJA, são colocados em segundo plano ou nem são lembrados como pertencentes à escola. Essas pessoas são absorvidas pelas necessidades das crianças, no sentido de dar atenção na hora da matrícula, para facilitar o resgate de documentos, uma vez que já se matricularam anteriormente e desistiram. No sentido de ajudar os professores nas “buscas ativas” quando os alunos começam a faltar, para tentar o retorno à escola. No período de matrículas, ajudando na divulgação das matrículas da EJA, entre as famílias das crianças. Enfim, não existe uma preocupação específica com o público da EJA por parte de muitas pessoas que teriam uma função de grande valia nesse processo.

Quanto à formação de professores para a EJA, a Secretaria de Educação do município promove encontros periódicos com uma equipe de coordenadores com os quais nos encontramos duas vezes por semestre para formação na área. Nesses encontros são discutidas as necessidades da EJA, os percalços do dia-dia e existe ainda troca de experiências exitosas entre os professores. Em alguns momentos são

convidados profissionais de fora da secretaria para mediar as discussões e trazer para os professores novos conhecimentos e possibilidades para atuação na EJA.

É também nesses encontros onde são feitas as cobranças por número de alunos frequentando as aulas e as ameaças de fechamento de salas, caso não tenhamos a quantidade suficiente de alunos para garantir o funcionamento das salas em determinadas escolas.

O material didático para a EJA, não chega regularmente todos os anos. São livros compactados com várias disciplinas, divididos entre os Volumes I e II, para serem usados no primeiro e segundo semestre respectivamente. São materiais do ano de 2018, que entregamos aos alunos, usamos em alguns momentos, ou para apoio de algumas disciplinas e recolhemos no final de cada ano letivo para ser usado pelos próximos alunos no ano seguinte. Como docente, cobramos a Secretaria de Educação inúmeras vezes para podermos ter acesso a esse material ou outros, que precisamos confeccionar para adaptar à realidade e necessidades dos alunos.

Precisamos que a escola disponibilize equipamentos e internet para propormos aulas mais interessantes e modernas, com o uso de tecnologias da informação. Nossos alunos e alunas desconhecem o uso da internet para o aprendizado. Eles e elas não têm internet em casa. Chegam na escola ávidos por esse recurso, isso, os que têm o aparelho celular, pois muitos não têm.

No quadro abaixo, número de matrículas na EJA em Barbalha de 2021 a 2023 de acordo com a Secretaria de Educação deste município, por escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

Quadro 1 – Matrículas na EJA (Barbalha/CE) – 2021 a 2023

Escolas	2021	2022	2023
Senador Martiniano de Alencar	125	118	46
José Luis de Matos	33	17	24
Maria Alacoque B. Figueiredo	69	35	28
Maria Valquíria T. Moreira	30	27	20
Raimundo Sebastião Sampaio	40	44	17
Raul Coelho de Alencar	62	71	54

--	--	--	--

Quadro elaborado pela autora de acordo com dados do SIGE da Secretaria de Educação de Barbalha/2024

De acordo com os dados do SIGE - Sistema Integrado de Gestão Escolar, da Secretaria de Educação do município de Barbalha, o número de matrículas da EJA vem diminuindo consideravelmente nos 3 últimos anos.

Quadro 2 – Quantidade de alunos evadidos por escolas da EJA de Barbalha/CE (2021-2023)

Escolas	2021	2022	2023
Senador Martiniano de Alencar	-	32	26
José Luis de Matos	-	07	09
Maria Alacoque B. Figueiredo	-	7	11
Maria Valquíria T. Moreira	10	11	3
Raimundo Sebastião Sampaio	-	24	08
Raul Coelho de Alencar	-	36	13

Quadro elaborado pela autora de acordo com dados dos últimos Censo da Secretaria de Educação de Barbalha/2024

Como mostra a tabela, o ano de 2021, pós pandemia, a secretaria não dispunha desses dados, nas planilhas do Censo de cada ano, exceto para a escola Maria Valquíria T. Moreira. Nas demais escolas, a evasão se apresenta de forma mais acentuada nas escolas com maior quantidade de matrículas.

4.4 As mulheres da EJA

Fazemos aqui um recorte de gênero para falar da condição das mulheres na EJA. Pois para além do trabalho doméstico em suas casas e no seu espaço de trabalho para manter sua família, ela é mãe, cuidadora, provedora.

Federici (2019), em seu trabalho "O Ponto Zero da Revolução", argumenta que o trabalho doméstico, historicamente invisibilizado, é fundamental para a reprodução da força de trabalho e a manutenção da sociedade. Para a autora, a divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres o cuidado da casa e da família,

não é apenas uma questão de desigualdade, mas uma estrutura que sustenta o sistema capitalista. Esse trabalho não remunerado, realizado dentro da esfera privada, é essencial para o funcionamento da economia, mas é desvalorizado e não reconhecido, o que perpetua a desigualdade de gênero.

Por outro lado, Nancy Fraser (2005), em suas reflexões sobre justiça social, destaca a importância de repensar a divisão entre o trabalho produtivo e reprodutivo. Fraser argumenta que a desigualdade entre os gêneros está profundamente enraizada na organização do trabalho, onde as mulheres são responsáveis por grande parte do trabalho reprodutivo (cuidados com a casa, os filhos e os familiares), que, apesar de ser essencial para a sociedade, não é remunerado nem valorizado adequadamente.

Essas teorias ajudam a entender a realidade das mulheres na EJA, onde, além de enfrentarem as dificuldades de acesso à educação e as condições de exclusão social, elas carregam o peso do trabalho não remunerado e das múltiplas responsabilidades domésticas e familiares. Muitas dessas mulheres são mães solo, trabalham em condições precárias e, ao mesmo tempo, são responsáveis por garantir a sobrevivência da família, sem o devido reconhecimento social e econômico. Esse cenário reflete a sobrecarga que as mulheres enfrentam, especialmente aquelas que buscam uma educação formal enquanto ainda cumprem seus papéis tradicionais e não remunerados.

As condições dos alunos e alunas da EJA são reconhecidamente preocupantes, tendo em vista todas as situações de exclusão social às quais convivem. Porém as condições das mulheres nas salas de aulas de jovens e adultos se apresentam ainda mais desafiadoras. As alunas são em grande parte mães solo, desempregadas, jovens ou adultas que aprendem forçadamente todos os dias a conviverem com as situações mais adversas de vida.

Essas mulheres, são submetidas ao subemprego, como empregadas domésticas, catadoras de recicláveis, vendedoras ambulantes, trabalhadoras na agricultura, cuidadoras de crianças ou de idosos, entre outras funções, sem registro em carteira de trabalho, (muitas nunca adquiriram CTPS) além da função mais importante dentre todas essas citadas, a de mãe e provedora do lar.

De acordo com Arroyo (2017), essas mulheres, enquanto meninas ou adolescentes foram exploradas pelo trabalho doméstico, pois suas famílias viveram sob condições de pobreza. De acordo com Arroyo seus corpos de meninas, suas

vidas, identidades marcadas pelo trabalho desde a infância. Nessas experiências aprenderam sua condição de trabalhadoras. Formaram as identidades e os valores de trabalhadoras que as acompanharão por toda a vida e que levam à EJA (Arroyo, 2017).

Suas famílias perpetuam a condição de analfabetas, ou de baixa escolarização. Seus pais e suas mães tiveram ou estão na mesma condição, herdada através de gerações. O analfabetismo nessas famílias é cíclico. É comum observarmos na escola famílias inteiras se matricularem, jovens avós, suas filhas, netos e até os genros. De acordo com Jessé Souza (2019, p.102), “os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir de 11 ou 12 anos”.

Essas mulheres são excluídas do processo produtivo, da sociedade, ficam à margem das possibilidades de mudança social e passam a não se acharem capazes, se sentindo merecedoras de todos o fracasso social herdado pela formação histórica desigual do país.

Para Jessé Souza 2019, o pobre excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional como tantos entre nós, se sente culpado do próprio fracasso e tão burro e preguiçoso quanto os privilegiados que receberam tudo “de mão beijada” desde o berço, costumam considerá-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa pelo destino que lhe foi preparado secularmente por seus algozes (Souza, 2019).

As alunas mães, na EJA, chegam com seus bebês no colo, elas não têm carrinho de bebê. Ficam em sala de aula, até quando eles suportam ou dormem nos seus braços. Quando já caminham, não param quietos em sala, mesmo tendo um cantinho com brinquedos, papel para desenhar e material escolar levados pelos professores; o ambiente fica enfadonho para eles. Então elas saem mais cedo. Nesses casos, não é sempre que podem levá-los à sala de aula, pois se deslocam por percurso considerável, e muitas vezes não dá para levá-los, principalmente considerando a caminhada de volta para casa.

As creches são de extrema importância para as mães, alunas da EJA. Com os filhos seguros, elas podem ir atrás do sustento da casa. Mas isso quando não são tão bebês, quando já possuem idade “de creche”, e já podem ser matriculados. Quando não, elas procuram com quem deixar, parentes, vizinhos, as avós, ou ajuda

de amigos. Para Federici entre outras coisas, creches e berçários nunca liberaram qualquer tempo para nós mesmas, apenas para mais trabalho (Federici 2021)

E isso se configura como uma realidade inequívoca para as mulheres da EJA, pois chegam às salas de aula, nos relatando a dificuldade de organizarem e planejarem essas necessidades para poderem estar na escola ou no trabalho.

Dentre as situações que vivenciamos, uma de nossas alunas, passou por um momento de conflito com uma pessoa do núcleo gestor na escola e nos relatou a seguinte situação: Ela saiu de casa às 7h, já deixando o café da manhã e almoço dos filhos prontos, ou já os deixando na escola e na creche, em seguida passou o dia trabalhando, fazendo faxina como diaristas, onde a dona da casa não ofereceu almoço a ela. Passou o dia sem alimentação, retornou para casa no final do dia, fez a janta dos filhos, os deixou comendo e foi para a escola. Ao chegar na sala de aula, exausta e com fome, soube que o lanche da noite era biscoito doce com suco. Ela comeu o biscoito e tomou o suco, mas precisava de algo mais nutritivo. Pediu à professora para sair mais cedo, relatou toda a situação vivida durante o dia, a professora entendeu e permitiu a saída, mas ao passar pela sala da gestão da escola, foi questionada por uma das funcionárias por estar saindo mais cedo e acusada de não ter compromisso com a escola. Ela se revoltou.....

É comum para as pessoas acharem que as mulheres não vão à escola porque não querem, por não demonstrarem interesse pelos estudos, por não valorizarem a escola, por não “quererem nada com a vida”. O que demonstra um conhecimento superficial dessa realidade e do contexto vivido por cada mulher, mãe ou avó que adentra as salas de aula da EJA na Escola Raul Coelho de Alencar em Barbalha.

Situações como essa são corriqueiras na vida das mulheres da EJA. Ter que se dividir, ou até se multiplicar para atender as demandas do trabalho, da família e da escola, não é tarefa fácil.

Como se não bastassem todos os impedimentos impostos pela vida a essas mulheres, as condições de subempregos a que são submetidas é degradante. O subemprego se mostra como a única possibilidade de auto sustento, por não terem escolaridade, nem oportunidades, nem profissão, elas se submetem ao que aparecem como fonte de renda.

Federici (2021) afirma que sabemos que nossa condição de não assalariadas em casa é a principal causa da nossa fragilidade no mercado de trabalho. Não é por acaso que conseguimos os empregos de remuneração mais baixa e que, quando as

mulheres entram em um setor da economia, os salários dos homens diminuem. Contratantes sabem que estamos acostumados a trabalhar a troco de nada e que estamos tão desesperadas por algum dinheiro próprio que podem nos admitir por um preço baixo (Federici, 2021).

Além do trabalho precário para garantir o sustento, o trabalho doméstico consome o esforço físico e emocional das mulheres. Os afazeres da casa, o preparo da alimentação, os cuidados com filhos e com familiares são atividades que demandam toda a força feminina das alunas da EJA.

Para essa autora o trabalho doméstico, na verdade, é muito mais que a limpeza da casa. É servir à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais, prepará-la para batalhar dia após dia pelo salário. É cuidar de nossas crianças – futura mão de obra –, ajudá-las desde o nascimento e ao longo de seus anos escolares e garantir que elas também atuem da maneira que o capitalismo espera delas (Federici, 2021).

Constatamos que sempre foram atribuídas às mulheres, as funções típicas da feminilidade e isso caracterizou o trabalho doméstico como uma função essencialmente feminina. Então se para as mulheres privilegiadas com a escolarização básica, essas características ainda infelizmente são marcantes, imaginemos como se apresenta essa constatação para as mulheres não escolarizadas e desempregadas das salas de aula da EJA?

Federici aborda ainda que o fato é que o trabalho doméstico não assalariado deu a esse esforço socialmente imposto um aspecto natural (“feminilidade”) que nos afeta em todos os lugares para onde vamos e em tudo o que fazemos. Como trabalho doméstico e feminilidade se mesclam, carregamos para qualquer emprego que ocupamos essa identidade e as “habilidades domésticas” adquiridas desde o nascimento. Isso significa que a estrada rumo ao salário quase sempre nos conduz a mais trabalho doméstico (Federici, 2021)

Outra problemática importante que atinge as alunas da EJA, é a violência doméstica. Muitas delas já passaram ou passam por esse problema desde muito jovens, o que traz como consequência uma piora considerável nas suas condições de vida. Associado ou não a esse fato ainda observamos o comprometimento da saúde mental dessas mulheres, que já relatam estarem em tratamento ou precisarem de tratamento para poder lidar com essas questões.

Corroborando desse mesmo pensamento, Gussi, Soares e Braz acreditam que, a violência contra a mulher está inserida em um contexto social que se processa de forma desigual para homens e mulheres, em virtude de uma organização social hierárquica que define espaços de ocupação, papéis e comportamentos ditos femininos ou masculinos, ou seja, de acordo com o sexo biológico o indivíduo situa-se como dominador, ou como subjugado (Gussi; Soares; Braz, 2024)

Para esses mesmos autores, as discussões em torno da figura da mulher a posicionavam numa condição de inferioridade em relação ao homem. Ela estava alijada de qualquer possibilidade de ascensão intelectual e não tinha direito à participação efetiva em nenhum setor da sociedade, pois seu acesso se restringia ao ambiente doméstico. (Gussi; Soares; Braz 2024)

Parafraseando Farah 2021, as “conflituosas relações de gênero, marcadas pela subordinação da mulher” carecem de ser vistas, entendidas e precisam ser mudadas.

Essas relações ficam ainda mais conflituosas quando se somam a elas as relações de cunho racistas. Para uma mulher analfabeta, desempregada, negra, e mãe, as condições de existência são precárias. Elas resistem a essas condições de exclusão total de forma teimosa, usando tudo o que encontram a seu favor. Por isso se sujeitam ao subemprego, aos abusos e à submissão aos homens.

Convém notar que o pensamento de Lélia Gonzalez na sua defesa pelas mulheres, em 1984 ainda é válido nos dias de hoje ao abordar: Excluída da participação no processo de desenvolvimento (desigual e combinado, não esqueçamos), ficou relegada à condição de massa marginal crescente: desemprego aberto ou não, ocupação “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente, trabalho por temporada etc. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc. (Gonzalez, 1984)

Como se não bastasse, todas as questões econômicas, sociais e de gênero que assolam a existência das mulheres alunas da EJA, muitas delas ainda carregam a discriminação na sua forma mais cruel, sintetizada na cor da pele, por serem negras. Porém, o papel das políticas públicas é o de concretizar ações que minimizem os efeitos dessas condições de vida indignas e busquem alternativas de mudança nesse contexto.

A função da EJA enquanto política pública, é de acolher essas mulheres, orientar e tentar através da educação buscar alguma mudança nesse contexto tão

sobrecarregado de adversidades. A escola nesse momento se faz singular no sentido de garantia de direito a alfabetização, a escolarização básica e futuramente a uma profissão que as permitam entrar no mundo produtivo e fazer parte da parcela assalariada da população, mesmo que seja para trabalhar cada vez mais, como mostra Federici (2021), mas com alguma dignidade.

Diante dos desafios enfrentados pelas lutas feministas em cada uma das suas ondas, observa-se que o maior deles está relacionado à desconstrução da cultura que naturaliza a desigualdade entre homens e mulheres. Fator que fomenta a concepção de dominação dos homens sobre as mulheres e encontra sua manifestação nas diversas formas de violência praticadas contra essas (Gucci; Soares; Braz, 2024).

Muitas mulheres da EJA já com 30 anos ou mais, nunca tiveram o benefício da carteira de trabalho assinada, não reconhecem seus direitos enquanto trabalhadoras, nem têm perspectivas para conseguirem algo do tipo. Estão expostas a todos os tipos de mazelas sociais, como o uso e o tráfico de drogas e a prostituição. Desde muito cedo elas têm contato com o cigarro e com a bebida. Acabam desenvolvendo dependência dessas drogas e isso acarreta inúmeros problemas de saúde se tornando outra questão a ser vencida por elas.

Porém temos nas salas de aula da EJA, verdadeiros exemplos de mulheres que conseguiram minimizar os efeitos das condições de exclusão impostas a elas. Que mesmo com todas as dificuldades, conseguem tirar forças para levar a família nas costas e estar em sala de aula. Marta Ferreira Santos Farah (2024) fala sobre a “agenda de gênero” na criação e adoção de políticas públicas que se refletem no caminho para combater a condição de desumanização das mulheres.

Segundo Farah, tais programas, ao estimularem a criação de oportunidades de emprego e renda para mulheres, refletem a agenda de gênero. A capacitação e o acesso ao crédito são condições básicas de uma inserção autônoma no mercado de trabalho, aspecto priorizado por essa agenda, seja na vertente que privilegia a mulher como agente multiplicador, por seu papel na família, seja na vertente que enfatiza a perspectiva de direitos. Ao se mostrarem sensíveis à demanda de mulheres, redefinindo seu desenho original, esses programas mostram reconhecerem a diversidade da clientela a que se destinam, rompendo com o padrão de políticas públicas dirigidas a um cidadão abstrato e genérico (masculino). Reconhecem, assim – ainda que tal reconhecimento não seja explícito –, a existência de diferenças de

gênero. A ação governamental, nesse caso, ajuda a romper barreiras que se interpunham ao acesso de mulheres a oportunidades econômicas (Farah 2024)

A capacitação de que fala a autora, perpassa pela EJA, na tentativa de alfabetizar e oferecer escolarização básica o suficiente para essas mulheres poderem competir no mercado de trabalho. Por isso a importância de tornar essa política pública mais eficiente em termos de diminuição da evasão e condizente com a realidade dessas pessoas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia proposta para a presente pesquisa tem como objetivo avaliar a Política Pública da EJA, concentrando-se na evasão escolar e na qualidade do ensino na escola municipal Raul Coelho de Alencar, em Barbalha. A pesquisa busca compreender os fatores que contribuem para o alto índice de alunos que não frequentam as aulas e não completam sua escolarização básica.

O percurso metodológico se caracteriza por uma abordagem qualitativa de natureza social aplicada. A pesquisa qualitativa, conforme abordado por Braz e Prado (2017), enfatiza a complexa relação entre sujeito e objeto, onde a objetividade científica se entrelaça com a subjetividade do pesquisador. Esse equilíbrio entre objetivismo e subjetivismo é fundamental para a compreensão das realidades sociais e educacionais.

Marcondes e Brisola (2011) ressaltam que a pesquisa qualitativa valoriza a singularidade do sujeito. A prática de escuta ativa permite que os participantes revelem suas experiências de vida, familiares e sociais, transcendendo aspectos materiais e estruturais. Assim, a coleta de dados visa explorar as dimensões das experiências vividas pelos alunos da EJA, especialmente aqueles que enfrentam a evasão escolar.

Os objetivos da pesquisa são essencialmente exploratórios e descritivos. De acordo com Marcondes e Brisola (2011), o caráter descritivo permite registrar e analisar as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo ao seu redor. Essa análise é crucial para entender as dinâmicas da evasão escolar na EJA.

Para o delineamento da pesquisa, adotaremos a amostragem proposta por Flick (2009), que permite tanto critérios definidos previamente quanto uma abordagem flexível durante a coleta de dados. A pesquisa envolverá alunos, professores e gestores da EJA em seis escolas municipais de Barbalha (quatro na zona urbana e duas na zona rural).

A pesquisa será orientada por uma perspectiva avaliativa experiencial, fundamentada nas ideias de Paulo Freire e Lejano (2012), que argumentam que a teoria deve emergir da prática. A imersão na realidade dos participantes é fundamental para compreender como a evasão escolar se manifesta e é vivenciada.

Para Lejano a experiência ocupa lugar de destaque na relação entre texto e contexto, segundo esse autor, o texto e o contexto da política devem ser indissociáveis, pois a separação entre texto e contexto é problemática em muitos aspectos, mas de forma mais central, percebemos que alguém possivelmente não pode construir um texto que permaneça o mesmo em todos os lugares e tempos. Claro, as contingências do contexto importam. Em outras palavras, o que está faltando é um mecanismo pelo qual a consideração do contexto pode influenciar ou guiar a formulação do texto. (Lejano 2012)

O mesmo autor enfatiza que o hiato entre o texto e o contexto pode se manifestar em numerosas ocasiões. Por exemplo, tome-se o modelo de governo centrado no Estado que em sua forma moderna é nada além do modelo regulatório de governo. Neste modelo, posicionamos um foco central de tomada de decisões (o Estado) e um foco periférico de implementação (o campo). A política, nesse modelo, precisa apenas ser moldada no centro e exportada (como texto) por todo o campo e simplesmente aplicada (Lejano, 2012).

Diante das falas do Lejano, considerando a história e o contexto atual da EJA, como o texto da política pública para a EJA, será efetivado, uma vez que no contexto dessa política, as condições dos alunos e alunas não são condizentes com o que é proposto por ela? É preciso que o pesquisador/avaliador dessa política pública esteja envolto pela realidade e experiências dos usuários da política, de forma a respirar como eles e vivenciar todas as mesmas experiências que eles, para compreender a evasão como um fenômeno a ser superado na trajetória da EJA. Por isso essa perspectiva avaliativa atende às necessidades e anseios desse público no que diz respeito ao estudo e investigação da evasão na EJA.

Ainda segundo Lejano (2012) quando compreendemos algo pela experiência, o fazemos em muitos níveis, incluindo aqueles que talvez nunca possamos encontrar uma maneira de expressar. Além disso, o modelo respeita absolutamente o conhecimento, sentimentos e até a autoridade moral daqueles que estão dentro da situação política. Nesse modelo, o analista não é o pensador olhando para o movimento da maré. Em vez disso, é um peixe que nada no oceano”.

É importante salientar que temos que buscar modos de descrição partindo dos diretamente afetados pela política, se quisermos compreender algum elemento de sua experiência. Para que isso aconteça, precisamos ser hábeis na criação de espaços para extrair essas perspectivas (Lejano, 2012).

Para criarmos as condições essenciais para extrairmos tais perspectivas procuramos nas descrições das Histórias de Vida dos alunos da EJA, os caminhos para emergir no contexto de cada sujeito, lhes oportunizando o poder da fala.

De acordo com Alberti (2004) o trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido.

Com os professores e gestores da escola optamos pelo grupo focal como fonte de informações a respeito da realidade da EJA, e da evasão da EJA, a partir das impressões e percepções dos participantes dessa política enquanto professores, coordenadores, secretários e diretor escolar. Atores que direta ou indiretamente fazem ou não a efetivação dessa política.

Segundo Bernardete Gatti (2005) o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Ainda para essa autora, a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados por outros (Gatti, 2005).

Também Barbour (2009) reconhece que grupos focais favorecem o intercâmbio entre os participantes que forma dados valiosos para o pesquisador procurando ganhar insights do processo grupal, valorizando as vozes individuais da discussão.

Como paradigma de pesquisa no âmbito da avaliação de Políticas Públicas para a EJA, a pesquisa apropria-se da perspectiva da avaliação em profundidade, parafraseando a professora Danielle Cruz, onde nesse modelo a “avaliação é centrada

na noção da experiência". Tendo a subjetividade como construção de conhecimento, evidenciando a dimensão técnica e política da política aqui avaliada (Rodrigues, 2008).

Tal perspectiva de acordo com Rodrigues (2008) se apropria de 4 eixos ou dimensões analíticas para orientar a avaliação das políticas públicas, são eles: 1. A análise de conteúdo do programa, com atenção aos aspectos, formulação, bases conceituais e coerência interna. 2. Análise de conteúdo da formulação da política, 3. Trajetória institucional da política e 4. Espectro Temporal e territorial.

Os procedimentos de coleta de dados serão desenvolvidos a partir da análise de dados secundários e pesquisa bibliográfica, do registro em diário de campo e aplicação de entrevistas semiestruturadas, além da escuta e observação não participante através das Histórias de Vida dos sujeitos usuários dessa política. Os sujeitos participantes da pesquisa serão os alunos e alunas evadidos, professores, professoras e gestores e gestoras da EJA da Escola Raul Coelho de Alencar, município de Barbalha no Ceará, para entendermos as percepções de cada um e cada uma acerca do universo de alunos e alunas usuários dessa política.

Já os procedimentos de análise de dados, terão por base a transcrição de dados primários, a partir da análise de conteúdo coletado entre os participantes da pesquisa. Tal metodologia respeita o compromisso com as mudanças sociais na vida dos alunos da EJA, por tratar-se da avaliação de uma política pública que busca, segundo Ozanira Silva e Silva, "desvendar a essência dessa realidade, expressa pelas suas determinações e contradições" (Silva, 2013, p 309).

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo atualmente é conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

De acordo com o exposto, acreditamos que a análise de conteúdos se adequa à pesquisa sobre evasão e qualidade de ensino na EJA, por buscar o que não

está dito e desvelar o universo de alunos e alunas que não conseguem chegar à conclusão do Ensino Fundamental e Médio e por isso, entre outros tantos motivos, possuem uma vida de privações permeada por desigualdades sociais.

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dentre as dimensões analíticas recomendadas à linha de pesquisa em questão, optou-se por usar a Análise Conteúdo, que segundo Bardin (2011) é um método muito empírico, dependente do tipo de "fala" a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis.

A fala dos sujeitos usuários da política pública da EJA, se caracteriza como elemento ímpar na significação de seus anseios e na compreensão de suas realidades. Por isso a escolha dessa dimensão analítica, a qual possa dar voz aos atores dessa política e melhor avaliar a problemática da evasão nas salas de aulas da EJA.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser uma análise dos "significados" (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos "significantes" (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo.

Seguindo essa linha de pesquisa buscamos os significados nas transcrições das falas dos participantes da pesquisa, suas palavras e temas abordados, através de unidades de registros, repletas de significações, que transformamos em codificações e categorias de análises. Ainda citando Bardin (2011) a análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece. Observe-se, ainda, a importância dos atributos simbólicos, onde é possível reunir por categorias os indivíduos da amostra, segundo o critério das dimensões escolhidas como pertinentes e cruzadas numa tipologia que reflete e sistematiza as relações simbólicas e afetivas sobre determinado tema na população considerada.

Após a análise de todos os instrumentos de coleta de dados surgiram as categorias teóricas que serão demonstradas em quadros e logo depois detalhadas de acordo com os tipos de documentos usados. Os sujeitos participantes da pesquisa em pauta, são os alunos evadidos da Escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar, no ano de 2024, os professores da EJA, o Diretor da escola, o secretário escolar e alguns coordenadores/coordenadoras pedagógicas.

A visão dessas pessoas a respeito da EJA, será muito útil na Análise de Conteúdo sobre a evasão nessa escola e servirá como base para a abertura de caminhos que minimizem essa deficiência escolar.

Após todas as análises dos instrumentos realizamos a confrontação dos dados obtidos, uma vez que utilizamos dois instrumentos de coletas em momentos distintos e com sujeitos distintos, a História de Vida e os grupos focais, ambos embasados em entrevistas semiestruturadas.

6.1 História de vida com alunos evadidos da escola de ensino fundamental

Raul Coelho de Alencar em 2024

De acordo com Marcondes e Brisola (2011) em pesquisas qualitativas, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, pode-se utilizar da metodologia da História Oral, tendo como dentre outras técnicas a entrevista semiestruturada. O recorte escolhido para essa pesquisa pode abarcar quantas realidades forem consideradas de relevância para o estudo, bastando que os assuntos sejam interdependentes entre si, mantendo um nexco coerente com o objeto de pesquisa que se propõe realizar.

Para Alberti (2003) é o trabalho de transformar lembranças, episódios, períodos da vida (infância, adolescência etc.), experiências, enfim, em linguagem. Em situações desse tipo (como em inúmeras outras) a linguagem não “traduz” conhecimentos e ideias pré-existentes. Ao contrário: conhecimentos e ideias tornam-se realidade à medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa; por isso se diz que ela constitui (no sentido de produzir) racionalidades.

Nesse sentido, através dessa pesquisa, serão produzidas as racionalidades da EJA, através das falas dos alunos e alunas sujeitos participantes da pesquisa, que nesse momento falarão com propriedade sobre suas existências e resistências.

Assim, foi elaborado pela pesquisadora as perguntas das entrevistas semiestruturadas, para apoiar a coleta das histórias orais dos alunos e alunas participantes, bem como dos demais participantes da pesquisa.

Segundo Marcondes e Brisola (2011), o uso da metodologia História Oral, cujo recolhimento das informações se dá por meio de entrevistas, pode ser realizado sempre que se pretender produzir dados a partir dos relatos orais daqueles a serem entrevistados numa determinada pesquisa.

Nesse sentido foram selecionados os alunos evadidos da escola, durante esse ano, de modo que, nos seus arquivos de matrículas encontrássemos seus endereços e contatos telefônicos, para podermos propor sua participação na pesquisa. Alguns alunos/alunas não residiam mais nos endereços informados no ato da matrícula, fato esse já detectado durante outros momentos de visitação em domicílio, quando esses alunos/alunas eram faltosos, no processo de busca ativa, realizado pelos professores da EJA. Após o contato telefônico ou feito durante visitas domiciliares, partimos para o campo, munidos das entrevistas semiestruturadas, que embasam a coleta de suas Histórias de Vida.

Uma das professoras da EJA, da escola em estudo, faz uma atividade com todos os alunos, no início de cada ano, onde são colocadas num quadro, várias palavras que simbolizam sentimentos. Essa atividade se parece com as palavras geradoras, retiradas do “universo vocabular” de uma das etapas do Método Paulo Freire (2016). Essas palavras são lidas, pelos professores, para os não alfabetizados, poderem escolher uma, de acordo com sua vontade. Alguns até perguntam os significados de algumas delas, pois não as conheciam. Em seguida, os alunos são convidados a levantarem-se, ainda meio deslocado, (principalmente os novatos), para irem à lousa, escolher uma palavra e falar sobre ela. Expressando o que é para ele/ela esse sentimento e o que representa na sua vida.

Nesses momentos os alunos reconhecem a EJA, como seu lugar de fala, e ficam à vontade para falarem. Começam a entender que lá é o lugar de cada sujeito que precisa entender o mundo letrado para viver melhor. Essa atividade representa para nós professores o momento de começar a conhecer o nosso aluno, quando ele/ela se posiciona sobre esse sentimento em sua vida, alguns já relatam suas experiências de vida, de forma a nos mostrar várias características pessoais e comportamentais, essenciais ao trabalho com a diversidade de sujeitos da EJA.

Então a cada sujeito participante da presente pesquisa, foi dado um nome de um desses sentimentos abordados nessa atividade, como forma de identificação para as Histórias de Vida de cada um, como mostrado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Perfil identitário dos participantes da pesquisa:

Participante	Idade	Cor/Raça	Gênero
PAZ	34	Parda	Feminino

FELICIDADE	42	Negra	Feminino
FÉ	46	Branca	Feminino
RESILIÊNCIA	42	Negra	Feminino
ESPERANÇA	41	Negra	Feminino
CORAGEM	45	Pardo	Masculino
AMOR	18	Branca	masculino
CONQUISTA	23	Parda	masculino

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Uma realidade bem comum entre os alunos evadidos da EJA, é o fato de precisarem mudar de endereço, ou até mesmo de cidade com frequência. Dois dos alunos evadidos, desse ano da escola citada, foram morar noutra cidade. Ao chegar o seu endereço, os vizinhos me informaram esse fato. Um deles era AMOR, jovem de 18 anos, que morava em Barbalha com a avó, trabalhava em Juazeiro numa oficina de motos, chegava sempre atrasado, quando ia para a escola, até que evadiu. Os vizinhos me informaram que ele foi para São Paulo. Ele morava bem distante da escola, numa casa que me pareceu bem pequena, o que pude observar pela fachada, estava escura, era à noite e os vizinhos disseram que a avó já estava dormindo. Não bati.

A mesma situação ocorreu com CONQUISTA, jovem de 23 anos, casado, que frequentou poucos dias e passou a não ir mais. No bairro onde morava, os vizinhos informaram que ele se mudou para a cidade de Crato.

LIBERDADE é outra aluna com quem não consegui contato suficiente para recolher sua história de vida. Ela é uma mulher trans que inicia o ano e desisti. Soube que trabalha numa lanchonete a noite. Cheguei a marcar várias vezes, pelo whatsapp, quando me respondia. Mandou seu endereço, estive na cada dela 2 vezes, falei com o padrasto dela, mas infelizmente não consegui sua história de vida. Creio que não ficou à vontade para relatar, mesmo tendo explicado a ela várias vezes do que se tratava a pesquisa.

Análise das informações do quadro

O quadro nos revela a diversidade de sujeitos que compõem as salas de aulas da EJA na referida escola pesquisada, de forma a deixar claro a maioria de mulheres negras ou pardas em relação aos homens e pessoas LGBTQIA+.

Após essa etapa, definido o perfil identitário dos participantes da pesquisa, passaremos às análises categoriais, onde detalhamos cada categoria teórica de acordo com os relatos das Histórias de Vida dos alunos e alunas, embasados nas entrevistas semiestruturadas.

6.2 Detalhamento da categorização segundo Bardin (2020) na análise de dados das histórias de vida dos alunos e alunas

Paz: 34 anos, mulher, parda, casa própria, contrato de trabalho, gari, baixa renda, salário mínimo, 3 filhos

Categoria	Código
Infância	tempo muito difícil
Jovem ou adulto	estudou até 15 anos, 7ª série
O que a EJA representa	dar uma vida digna para meus filhos
Dificuldades para estudar	se tornar mãe aos 15 anos, trabalho numa função que exige muito cansativo voltar para aula à noite.
O que é positivo na EJA	os professores
O que é negativo na EJA	as cadeiras
Possibilidade de retorno à EJA	Quando ficar boa

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Felicidade: 42 anos, mulher, negra, casa própria, sem carteira assinada, empregada doméstica, baixa renda, salário mínimo, 4 filhos, 2 moram com ela

Categoria	Código
Infância	com 10 anos de idade eu já trabalhava de roça, buscar água na cabeça

Jovem ou adulto	15 anos de idade eu vim embora para cá para o Ceará; aqui também fui trabalhar aí não estudei;
O que a EJA representa	certeza de emprego melhor
Dificuldades para estudar	quando eu chegava ia para a aula, retornar, dormir e trabalhar de novo, é a rotina né?
O que é positivo na EJA	professores, a aula, os alunos
O que é negativo na EJA	muito cansativo
Possibilidade de retorno à EJA	me arrependo por conta disso de não ter retornado

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Fé: Mulher, branca, 46 anos, casa própria, não trabalha fora, 5 filhos, 4 moram com ela, baixa renda, marido trabalha

Categoria	Código
Infância	Minha vida foi muito sofrida para estudar, tinha que ajudar a mãe
Jovem ou adulto	felizmente aprendi né a ler um pouquinho, escrever
O que a EJA representa	voltei para aprender a ler e escrever
Dificuldades para estudar	Esse ano minha mãe morreu e depois disso eu não fui mais para a escola
O que é positivo na EJA	professores, alunos, a escola
O que é negativo na EJA	cadeiras muito dura, desconfortável, a iluminação tava faltando lâmpada

Possibilidade de retorno à EJA	não sei
--------------------------------	---------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Resiliência: Mulher, negra, 44 anos, casa própria, empregada doméstica, sem carteira assinada, baixa renda, salário mínimo, 5 filhos, 2 moram com ela

Categoria	Código
Infância	a gente estudou logo no começo, até o 6º ano, de manhã na roça e à tarde na escola,
Jovem ou adulto	trabalho, muito cansativo
O que a EJA representa	um emprego bom
Dificuldades para estudar	tive filho né, meu marido morreu e eu fiquei com 3 crianças para criar só
O que é positivo na EJA	os professores são legais
O que é negativo na EJA	ventiladores que só faltava cair por cima na cabeça da gente
Possibilidade de retorno à EJA	vou ver se volto

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Esperança: mulher, negra, 41 anos, casa própria, empregada doméstica, salário mínimo, baixa renda, 3 filhos, 2 moram com ela

Categoria	Código
Infância	não fui para escola
Jovem ou adulto	precisei trabalhar

O que a EJA representa	meu sonho é aprender a ler porque eu queria um emprego melhor, as coisas hoje em dia é mais fácil para quem tem estudo, aprender a ler e escrever abre muitas portas né
Dificuldades para estudar	criar filhos e trabalhar
O que é positivo na EJA	as aulas
O que é negativo na EJA	cadeiras desconfortáveis, merenda não é muito boa não, os ventiladores
Possibilidade de retorno à EJA	gostaria de voltar, não sei se ainda pode

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Coragem: Homem, pardo, 45 anos, casa própria, 2 filhas, moram com ele, carteira assinada, mestre de obras,

Categoria	Código
Infância	minha mãe nunca me botou para estudar
Jovem ou adulto	comecei a trabalhar com 14 anos
O que a EJA representa	uma vida melhor
Dificuldades para estudar	o cansaço que não deixa
O que é positivo na EJA	aprender a ler e escrever, a professora é muito boa
O que é negativo na EJA	vergonha dos professores e dos colegas por não saber ler
Possibilidade de retorno à EJA	quero voltar para aprender a ler e tirar carteira de motorista

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

6.3 Descrição das histórias de vida

Histórias de Vida (Paz)

Boa noite, fui aluna do Raul Coelho de Alencar, moro em Barbalha. O que me empatou de terminar os estudos foi porque na minha adolescência eu fui mãe muito cedo, com 16 anos e daí para cá era tempo muito difícil não tinha condições de levar menino para escola como hoje tem, podia levar, então eu decidi parar os estudos para cuidar do meu filho. Quando ele tava com seus dois anos eu arrumei uma pessoa aí tive que ir embora da cidade de Barbalha para outro estado aí tive mais três filhos. Também lá não tinha condições de eu voltar a estudar, então foi isso. Minha infância foi boa, eu estudei até os 15 anos, aí não queria dizer que tava grávida mas mesmo assim gestante continuei o colégio, quando foi para meu filho nascer aí eu tive que parar os estudos para poder cuidar dele. A escola é importante para mim porque se eu tivesse terminado meus estudos, tivesse pensado, tivesse cabeça para pensar como seria meu futuro, talvez eu teria terminando os estudos e hoje eu poderia dar uma vida digna para meus filhos, porque criar três filhos que nem criei, sozinha é difícil. Sem ter estudo adequado, sem poder terminar, porque eu parei na oitava série, me arrependo muito porque não continuei e hoje eu dar uma vida digna para meus filhos, porque eu trabalho numa função que exige muito, sol quente, exige muito e é muito para mim, é muito cansativo voltar para aula à noite. Eu tenho 34 anos, além do meu trabalho, eu tenho ajuda de meu pai. Eu comecei a adoecer quando ela (a mãe) me fez uma grande raiva, eu sai da casa dela. E daí para cá minha irmã me acolheu na casa dela, me apoiou na casa dela e foi aí que eu comecei ansiedade e meu nervosismo e foi tudo daí e hoje eu tô nessa situação que eu tô.

Esta ex-aluna trabalha como gari, varrendo e coletando lixo nas ruas de Barbalha. A casa que mora hoje, foi seu pai que lhe deu, no momento da minha visita ele estava com ela. Um senhor simpático, aposentado que continua trabalhando como vigilante de uma escola aqui no município. Noutra ocasião, CI já havia me dito que tinha brigado com a mãe, que não conviviam bem, desde quando moraram juntas.

A casa de PAZ fica bem perto da escola, no bairro Cirolândia, tem uma calçada alta, com instalações precárias, com pouca iluminação na rua. Entrei somente na sala, na qual tinha um sofá coberto com um tecido estampado, onde ela estava sentada.

O ambiente exalava um odor estranho, que me lembrou uma mistura de álcool e algo podre, que incomodou de início, principalmente porque cheguei a pensar que ela estava consumindo bebida alcoólica, mas ao me aproximar dela, por várias vezes, percebi que não exalava dela. Acabei por me acostumar com o odor e seguir com nossa conversa.

Na sala tinha ainda uma mesa pequena com uma TV antiga, preto e branco que estava ligada, mas ela logo pediu para eu desligar, tirando o cabo da tomada.

Antes de começar a gravação Paz se apressou logo a me falar que estava sem conseguir andar esses últimos dias. Que os filhos a levavam pela casa de acordo com as necessidades dela, pois estava sem sentir as pernas. Parou até de trabalhar por isso. Ela mesma acha que o fato de não estar conseguindo andar, “pode ser coisa da minha cabeça, que fico impressionada e adoeço”. Desde o início do ano, através de buscas ativas e visitas domiciliares, sabemos que Paz precisa de tratamento psicológico ou psiquiátrico. Inclusive acionamos o Serviço Social para ajudá-la, na época, fazendo com que matriculasse os filhos na escola e buscasse tratamento psicológico e ou psiquiátrico.

Durante nossa conversa, dois dos filhos dela e um cachorro de estimação, entravam e saíam da casa. Um deles é aluno da EJA, tem 16 anos, está na sala de 8º e 9º anos da escola Raul Coelho. O outro tem 11 anos e está matriculado noutra escola. O mais novo estava na casa da tia. Havia todos parado de estudar durante e depois da pandemia, quando no início 2024 a visitamos e conseguimos que os filhos retornassem à sala de aula. Paz infelizmente frequentou alguns dias e passou a não ir mais.

A baixa escolarização nessa família se apresenta de forma cíclica, a mãe com 32 anos sem concluir o Ensino Fundamental, o filho mais velho com 16 anos na EJA, e os irmãos já perderam vários anos sem estudar. Este quando nos faz lembrar do analfabetismo cíclico, que envolve as famílias. Mães ou pais analfabetos, filhos analfabetos ou com baixa escolarização e assim se perpetua por gerações essa condição indigna de vida dos alunos e alunas da EJA.

História de Vida (Felicidade)

Eu sou ex aluna da Eja do Raul tenho 48 anos, com 10 anos de idade eu já trabalhava de roça quando eu não ia para roça eu ficava em casa para cuidar dos

meus irmãos mais novo e era assim. Aí às vezes minha mãe ia mas meu pai e eu ficava em casa com os meninos mais novo né para buscar água que a gente morava em Sítio que era em Pernambuco E aí a gente ia eu ia buscar água aí o açude era muito longe, aí a gente tinha que ir buscar água na cabeça, quando eu chegava em casa ia fazer comida, minha mãe vinha da roça meio-dia.

A gente para ir para escola à tarde, só que com o tempo a gente não foi mais, não teve mais como estudar porque ficou muito difícil as coisas e aí a mulher que era professora da gente não deu mais aula, foi embora e aí não teve mais como a gente estudar entendeu.

E aí a gente veio depois eu vim me embora para cá com 15 anos de idade para o Ceará, aí aqui também fui trabalhar aí não estudei só, depois de ser mãe foi que eu vim estudar e passei um tempo depois de novo e pronto... e aí sigo na mesma vida trabalhando né, tive meus filhos, hoje já tem meus netos e continuei trabalhando até hoje trabalho.

Uma vida muito difícil, assim ó, saio de 6 horas da manhã de casa, às vezes só chego 6 da noite e assim aí quando eu chegava ia para a aula, retornar, dormir e trabalhar de novo, é a rotina né? assim eu fiquei pensando meu Deus você sem estudo é tão ruim que às vezes você quer ir num canto você chega lá, você tem uma coisa escrita, você não sabe ler, você não sabe o que é que tá indicando ali, para onde você vai, para onde você não vai, se vai para uma consulta você não sabe o que é que você vai fazer né?

Eu gosto de estudar, só não vou é porque é difícil, é difícil para mim, eu gosto dos professores, gosto da aula, gosto dos alunos que estudava comigo... só é difícil porque é muito cansativo, porque o trabalho é o dia todo e quando eu chego já tô cansada, quando chega ainda tem que fazer as coisas em casa e aquela coisa né no caso, se eu tivesse estudado e hoje fosse formada, eu tinha um emprego melhor né não trabalharia em casa de família, com certeza tinha um emprego melhor e hoje eu me arrependo por conta disso de não ter estudado.

História de Vida (Fé)

Minha vida foi muito sofrida para estudar, muito, aí por isso que eu fui para a escola por causa que queria aprender a escrever né, aí aprendi um pouco, mas infelizmente não deu mais para ir mode a correria do dia né? Tem muita coisa para

fazer é demais para mim, porque tinha que trabalhar né? Tinha que ajudar a mãe, tem que trabalhar na roça também, botar água também, de longe, lá também não tem água encanada e lá é muito seco lá né aí não dá para estudar aí para a escola num dia certo. (lá é onde ela morava durante sua infância) Esse ano minha mãe morreu agora em outubro e depois disso eu não fui mais para a escola. Eu não concluí o ensino fundamental, mas voltei para aprender a ler e escrever, que eu não sabia, nem ler nem escrever, aí felizmente aprendi né a ler um pouquinho, escrever.

Os professores é bom, os alunos, a escola.... o ruim mesmo é ir, né? para lá a noite... assim para lá...e o colégio não tava tão bom não, precisando de reforma né, as cadeiras muito dura, desconfortável, a iluminação tava faltando lâmpadas....

Essa aluna ainda estava abalada pela morte da mãe, ela era assídua na escola, tem leitura fluente e estava na sala do 6º e 7º anos. Creio que o luto pela morte da mãe recentemente tenha contribuído para a evasão e até por falar pouco de sua história de vida.

História de Vida (Resiliência)

Como a menina já falou eu também morava no Pernambuco, aí não teve como estudar, assim lá a gente estudou logo no começo né? daí quando foi um certo tempo fizemos até o sexto ano aí a professora veio para aqui para o Ceará aí não teve mais como a gente estudar.

Aí também era para ajudar a mamãe na roça, meus pais e estudava, de manhã na roça e à tarde na escola, aí tinha que botar água também mesmo que ela falou era moer milho, pisar pilar arroz essas coisas aí quando foi depois nós viemos embora para cá aí começamos a andar para escola ainda aí depois tivemos filho né, meu marido morreu e eu fiquei com 3 crianças para criar só aí não teve como continuar mais.

Aí agora depois de 44 anos voltei a estudar de novo, passei um ano né todinho, aí quando foi esse ano só fui até o meio do ano, não tive como retornar mais também porque trabalho, tem dia que chego um pouquinho mais cedo tem dia que chego 4 horas, 4:30, 5 horas e é muito cansativo.

Voltei para aprender alguma coisa, os professores que são tudo legais com as pessoas, tudo gente boa, o que não agrada aqueles ventiladores que só faltava cair

por cima na cabeça da gente, as sala tudo precisando de uma reforma, aliás a escola toda precisando de reforma. Mas assim, se eu tivesse terminado, eu acredito que tinha arrumado um emprego bom.

História da Vida (Esperança)

Meu nome é... eu era aluna da EJA e eu fui para estudar por causa que eu tinha... meu sonho é aprender a ler porque eu queria um emprego melhor né? aí porque as coisas hoje em dia é mais fácil para quem tem estudo, porque para quem não tem as coisas é difícil, risos.... eu tô sabendo disso por mim, aí por isso que eu tava indo aí eu também parei não fui mais porque eu coisas hoje em dia é mais fácil para quem tem estudo, né aí eu não fui mas eu gostaria de voltar, não sei se ainda pode né? aí eu não fui mais.... o que tem na escola que me agrada é a aula mesmo que eu ia mais por conta que eu queria aprender a ler entendeu eu achava as cadeira que é muito desconfortável né para a gente passar o tempo todinho lá sentado, contando que o ventilador também é outra coisa também que é ruim, para falar a verdade também tem algumas coisas também que às vezes as merenda tinha uma vez que até era mais ou menos, mas para falar a verdade não é muito boa não. Acho que perdi várias oportunidades, por conta que é muito ruim assim, não saber ler é ruim, porque oxente.... agora faz que nem o dizer, aprender a ler e escrever abre muitas portas né? que nem o povo diz abre as portas né para para trabalho, para curso, para tudo. Eu morava lá não fui para escola aí depois dessa idade 41 anos eu fui mas mesmo assim lá não aprendi nada.

Consegui reunir 4 alunas evadidas na casa de uma delas, (pois todas moram muito próximas umas das outras, 2 delas são irmãs, 1 prima e outra vizinha), para ouvir suas histórias de vida. A casa fica num dos bairros vizinho ao da escola, na periferia de Barbalha, as ruas até lá foram pavimentadas a pouco tempo, mas o esgoto, ao chegar, incomoda com o mal cheiro, ainda a céu aberto. A dona da casa disse que depois da pavimentação as ruas ficaram muito boas, porém, quando chove “desce muita lama” e ainda ficam com dificuldade para se locomover andando a pé.

A casa está localizada na esquina da rua e tem uma calçada alta, com degraus e é muito estreita. Nos acomodamos na sala, à tardinha, por volta das 17:30h. O calor que fazia era insuportável, típico dessa região nesse período. A sala tinha algumas

cadeiras e um sofá grande onde nos acomodamos. Estava escura e logo acenderam a luz. Tinha também um altar católico, com algumas imagens de santos, Nossa Senhora Aparecida ao centro de uma pequena mesa, o coração de Jesus e o coração de Maria ao centro, na parede e bem ao lado uma estátua de Padre Cícero. No canto da sala havia uma pequena estante com uma TV. Tinha uma entrada, coberta por uma cortina de tecido estampada, onde imagino ser a cozinha e o acesso aos quartos, é comum nas casas de alunos e alunas que visitamos não ter portas entre um cômodo e outro, e serem separados somente por essas cortinas de tecido. Essa aluna já tem netos apesar da pouca idade, um bebê que estava no colo da mãe e outro de 2 anos que ficava brincando entre nós... Os outros filhos ficavam entrando e saindo da casa durante nossa conversa.

Após a gravação das falas das alunas, conversamos bastante e uma delas disse, *“o ruim da EJA é ter que ir..... depois de estar lá é tudo bom”*! O cansaço delas do dia de trabalho e o deslocamento andando até a escola, por cerca de 1 km, pesa na questão da evasão. Quando durante uma busca ativa, as conhecemos, conseguimos que as 4 fossem se matricular e se mantiveram em sala até junho. Porém, quando uma delas desiste, as outras se desestimulam e passam a não ir também. Isso acontece também com os homens.

Durante os meses de setembro a dezembro o clima em nossa região é extremamente quente e seco. O calor nas salas de aula se torna insuportável, por isso aparece nas falas das alunas a questão do ventilador, pois estavam em condições precárias. Muitas vezes nesse período, optamos por deixá-los no pátio da escola em algumas atividades coletivas, porém a iluminação também está em condições precárias e não permite o trabalho direto com leitura e escrita. Assim optamos por atividades lúdicas sem o uso da escrita e da leitura.

Outro elemento comum da fala das alunas foi a luta na infância para estudar e trabalhar em meio à falta d'água, em Pernambuco, estado vizinho, de onde vieram antes de fixarem residência aqui em Barbalha. Esse elemento me chamou a atenção, pois minha família também veio do Pernambuco para o Ceará expulsa pela seca, encantada com a abundância de água na região do Cariri cearense. Só quem sentiu na pele, vivenciando de fato esse fenômeno, pode entender o que elas viveram e o quanto essa situação comprometia inclusive o desenvolvimento das crianças.

História de Vida (Coragem)

Eu comecei a trabalhar com 14 ano. Minha mãe nunca ligou para eu estudar não. Fui pa escola depois de adulto quando eu fui trabalha cheguei no escritório que eu fui assinar meu nome lá e erreí várias vezes e uma moça lá só olhando aí eu fui tentar aprender para assinar a folha. Eu não conhecia uma letra e queria aprender tudo que existe. Aí fui estudar la no Raul. Aí fui trabalhar numa empresa lá só quem tivesse o estudo 7º a 8ª tudo terminado lá eu fiquei na construção civil lá tava dando certo. Agora os projeto eu sei ler ele só pelo número pela metragem Os projetos que você me der eu entendo mas eu não vou no nome da cor eu vou eu já sou por dentro aí eu vou no número, vou na metragem, por isso que eu não voltei para a escola para aprender, porque o engenheiro ensina ele bota foto e bota o número bota, metragem, bota medida, conta, que eu sei de conta aí por isso que eu não me interessei muito para voltar.

Tenho vontade de voltar a estudar é o cansaço que não deixa. As vez durmo assim que chego 6:30 acordo 4 horas da manhã 3:30 né, aí eu não durmo mais. O cansaço é grande. Fico com vergonha de não saber ler, se a professora for novata não vou. Aquele monte de aluno só olhando não gosto. Fico encabulado. Mas quero as atividade para fazer em casa. Preciso da carteira de motorista. Preciso aprender a ler. Quero voltar para estudar, para ter uma vida melhor, mas com a mesma professora.

Esse aluno é pedreiro e mestre de obras. Sua casa é própria e foi feita por ele, é ampla, clara, com sala de estar separada da cozinha por um balcão de mármore, com sofá, estante, TV colorida. Na cozinha tem armários de parede, bem cuidada e limpa. Porém fica muito longe da escola, na periferia da cidade. Ele tem moto, mas “anda escondido, porque não tem carteira de motorista” e trabalha para uma construtora local com carteira assinada, já a 5 anos.

Ele ia para a escola de moto e levava outro colega, quando desistiu, desistiram os dois. A distância até a escola ainda é um obstáculo também. Não tem transporte coletivo à noite nessas localidades, se tivesse, o dinheiro para pagar a passagem seria outro problema.

6.3.1 Análise de cada categoria

Trajetória de Vida (Infância e Adolescência)

Observou-se nas histórias de vida de todos os alunos e alunas pesquisados a dificuldade de estudar enquanto crianças, o trabalho infantil pesado e a necessidade de estudar e trabalhar para ajudar a família.

Elas não mencionaram o brincar, característica típica da infância, isso provoca nossa atenção, pois é como se para essas pessoas, enquanto crianças, não houvesse tempo para as brincadeiras.

Ao se tornarem adolescentes, a condição primordial ainda era o trabalho e também a gravidez precoce e a necessidade de se afastar da escola para criar os filhos. Outro aspecto observado nas falas foi o fato de precisarem mudar de estado, porém as condições de vida não mudaram, e os sacrifícios só aumentaram no sentido de cuidar da casa e dos filhos.

Representação da EJA

Quanto à representação da EJA, para elas, todas têm em mente que essa política pública poderia enquanto crianças e adolescentes, e principalmente que pode hoje, enquanto adultas, mudar suas condições de vida, representando o sonho da leitura e da escrita, a possibilidade de melhoria de emprego, acesso à vida digna para os filhos, enfim, a EJA tem uma função muito significativa na vida delas.

O fato de estarem afastadas da escola não diminui a relevância da EJA em suas vidas.

Dificuldades para retornar à EJA

Em relação às dificuldades vivenciadas por cada um para continuarem estudando, todos falam sobre o cansaço do trabalho, que os impedem de sair de casa e chegar até a sala de aula da EJA. O percurso até a escola à noite, depois de tanto trabalho físico durante o dia, se torna um grande impedimento à permanência desses alunos na escola. O cuidado com a casa, com os filhos, as necessidades de conciliação entre todos os afazeres típicos das mulheres, com o trabalho

extremamente cansativo e as aulas diárias na EJA, se tornam uma carga muito pesada, assim acontece a evasão na EJA.

Qualidade de Ensino

Sobre a qualidade de ensino, os alunos e alunas pesquisados, afirmaram gostar das aulas, dos professores e dos colegas. No que se refere ao quesito aula, metodologia de ensino, demonstraram satisfação, porém apresentaram insatisfação com a estrutura física da escola, onde foram enfáticos sobre cadeiras desconfortáveis, iluminação inadequada, lanche não muito bom, ventiladores em condições precárias.

Quanto ao retorno à EJA, alguns demonstram interesse em retornar, outros disseram não saber ainda, outros verbalizaram que precisam retornar para aprender a ler.

6.4 GRUPO FOCAL I - PROFESSORES DA EJA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL RAUL COELHO DE ALENCAR

O grupo focal com os professores da EJA foi feito em setembro de 2024, onde nos reunimos na escola, à noite, nos dias em que estavam todos os professores. Conversamos bastante, tendo por base as perguntas que nortearam o foco da entrevista. As falas foram gravadas e depois transcritas, garantindo total fidedignidade.

Quadro 4 - Perfil identitário dos participantes da pesquisa

Participante	Tempo de experiência na EJA	Idade	Cor/Raça	Gênero
Professor 1	14 anos	55 anos	parda	masculino
Professora 2	17 anos	56 anos	negra	feminino
Professora 3	16 anos	61 anos	parda	feminino

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Pelas informações identificadas no quadro, podemos notar que todos os professores têm mais de 14 anos de experiência na EJA, além de vasta vivência na

educação. Todos eles trabalham 3 horários, em outras escolas, a EJA é o seu terceiro turno. Um deles mora em Juazeiro e trabalha como professor em Barbalha, Juazeiro e Caririaçu, ou seja, em 3 municípios. Outra é professora de Educação Infantil nas outras escolas, durante o dia e a outra é Educadora Social em uma ONG aqui no município.

Outro aspecto observado foi o compromisso do grupo de professores com a causa da EJA. Todos estão nessa modalidade de ensino, como atores dessa política, por vontade própria, por acreditar na mudança a partir da educação e por compromisso ético com os sujeitos da EJA.

6.4.1 Detalhamento da categorização

Quadro 5 – Detalhamento da categorização segundo Bardin (2020) na análise de dados do Grupo Focal 1 com professores da EJA

Categoria	Sub-categorias	Códigos
Agentes externos		cansaço físico dos alunos; falta de motivação; falta de envolvimento da comunidade com a causa EJA; própria família, ela não percebe a importância da EJA para um futuro melhor; falta de motivação cultural; desemprego; crime; doenças
Qualidade do ensino	Formação de professores	Secretaria de educação não tem foco; Existe até um ensaio, mas nada de fato que reflita no cotidiano com os alunos; carência de formação: momentos pontuais, insuficientes; poderiam ser oficinas; trocas de experiências
	Material Didático	Nunca fomos convidados a escolher; livros de 7 anos atrás: cada professor pesquisa e prepara o material a ser usado com os alunos
	Infraestrutura física e tecnológica da escola	Recursos tecnológico inexistente na escola; infraestrutura precária

	Diversidade	Desafiador, mas não temos nenhum problema de lidar com varias idades e experiências diferentes. Isso é o papel da EJA
	Currículo	Adequado a realidade dos alunos;não somos só professores
	Avaliação	diagnóstica, contínua, processual, aproveitando o aprendizado como um todo
Acesso e permanência dos alunos à EJA	Acolhimento e mediação	Hoje a escola facilita esse acesso; já foi bem pior; divulgação, busca ativa, acolhimento e mediação dos professores

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

6.4.2 Descrição do grupo focal

Fatores externos que contribuem para a evasão escolar na EJA

Em relação aos agentes externos, no meu ponto de vista, o que mais influencia exatamente a evasão na EJA é o cansaço físico dos alunos, devido ao trabalho que eles devem e têm que trabalhar de fato até 5, 6 horas para depois irem para a escola, bem como também a questão da ociosidade mesmo, eles não se sentem à vontade para estudar por conta de não terem motivação.

Do meu ponto de vista, a motivação é o pior fator externo que faz com que se fique fora da escola mesmo.

Eu acredito que não há tanto envolvimento da comunidade com a causa EJA, principalmente da comunidade escolar. Então, a EJA é como se dissesse assim, é algo solitário, são os professores e os alunos.

A própria família, ela não percebe a importância da EJA para um futuro melhor, para seus membros, para seus filhos, para os casais, para os pais de família. Então, é uma cultura, é uma cultura já que se alimenta no nosso lugar, essa falta de motivação de estudar para arrumar um emprego melhor, embora a idade já seja avançada. Então, eles não têm a EJA como esse caminho, a grande maioria.

Além desses fatores já citados pelos colegas, ainda temos o desemprego que obriga nossos alunos a viajar e evadir da escola; o mundo do crime força os alunos

mais jovens a entrarem nesse caminho, apresentando-se bem atraente e fácil; as doenças que não conseguem tratamento adequado e acabam por faltar muito e depois desistirem.

Formação de professores da EJA

Sobre a formação dos professores da EJA, então, eu particularmente não percebo, durante todos esses anos que eu trabalho na EJA. Existe até um ensaio de envolvimento em alguma reunião, em algum encontro, mas de fato no dia a dia que seja utilizado esse envolvimento como subsídio para melhoria e crescimento das aulas e dos próprios alunos não existe.

Bom, as capacitações para os professores da EJA, segundo a secretaria, são bimestrais, e às vezes trimestrais. Creio eu que, assim, a secretaria não foca muito nessas formações da EJA, não sei se é porque eles acham que não é necessário, porque confiam nos professores, ou porque realmente não se interessam... Porque se houvesse de fato as formações, conforme eles dizem ter mensalmente, eu creio que seria uma ajuda significativa, porque é um momento em que os professores iriam socializar os conhecimentos, iriam colocar os seus questionamentos, as suas dúvidas, e iriam se ajudar. Então, eu acho no momento insuficiente, porque realmente há a carência de formação, não existe a verdadeira formação como deveria ter.

Como é um público adulto, então as capacitações deveriam trazer oficinas e dentro dessas oficinas temas, projetos de trabalho e que viessem juntamente com essa oficina - onde o estudar e o fazer e o desenvolver esse estudo pudesse ser realizado durante as aulas -, visto que é um público adulto, e coisas que eles aprendessem pudessem ser utilizadas no dia a dia. Então, falta isso. As formações são apenas estudo de algum tema, que o professor pode estudar esse tema. Independentemente de formações, eu vejo que, eu percebo que não há, não há nenhum alinhamento entre a formação e a realidade dos alunos.

Poderia haver mais capacitações, até porque precisaríamos dessa troca, os professores fazerem essa troca, suas experiências, porque isso ia ajudar no dia a dia na sala de aula, até porque temos também a questão de planejamentos que a gente poderia fazer em conjunto.

Então, isso ia crescer e ajudar o professor a desenvolver melhor suas aulas, porque também pode até haver a questão de os alunos permanecerem mais na sala,

porque a gente ia ter mais conhecimentos, trocas, melhorar cada vez mais o trabalho no dia a dia da sala de aula também, para ajudar a cada um de nós, professores.

Material Didático

Como esse material é escolhido de fato, eu como professora da EJA já há 15 anos, confesso que não sei. Nunca fui convidada para uma reunião para a escolha do livro didático da EJA. Então, de fato, não sei. Meus interlocutores tampouco me ajudaram a esclarecer esse ponto.

Em relação à existência desse material na escola, posso dizer que é praticamente inexistente. O último material que veio para a escola foi há 7 anos. Foi uma alegria e tanto. Pensávamos até que ia continuar vindo. Entretanto, nesse ano, nós professores é que “nos viramos nos 30” para produzir nosso próprio material; pesquisamos, enfim, fizemos de tudo para conseguir o material adequado para oferecer uma aula de qualidade aos alunos, mas o material da secretaria de educação ou do Ministério da Educação para educação de jovens e adultos é praticamente inexistente.

Recursos Tecnológicos e infraestrutura física da escola

Em relação aos recursos tecnológicos, com toda sinceridade, se nós, professores, não tivéssemos o nosso celular, o nosso notebook, caixa de som, se não tivéssemos esses acessórios - que nós professores trazemos para nossa escola -, o som, gravações, coisas dessa natureza, nós não teríamos uma aula diferente, uma aula atrativa, porque infelizmente, se isso existe para a escola, não existe para a EJA: ou fica em uma sala fechada, ou não é disponibilizado para nós... Então, do meu ponto de vista, fica muito aquém do que é para ser; portanto, não existem recursos tecnológicos, apenas data-show, mas é preciso agendar previamente e para montar é uma dificuldade, porque se faz necessária uma pessoa habilitada, da gestão da escola: para a EJA isso não existe, aqui no Raul Coelho, isso não existe. Nem uma televisão, que pudéssemos espelhar com nosso celular, que evitaria de os alunos estarem sempre escrevendo, copiando, ajudaria muito nas nossas aulas, ajudaria até a amenizar o cansaço deles.

Quanto à estrutura física da escola, passamos por uma “pseudo reforma”. Foi retirado um muro que dá acesso à calçada e à rua, trazendo o aspecto de amplitude;

foram colocadas lâmpadas e a iluminação à noite está muito boa, principalmente nos espaços externos. Porém, esperávamos mais: não foram trocadas as instalações elétricas, nem ventiladores, nem piso, não foi possível adequar a cozinha e a dispensa, enfim... falta muito para podermos receber nossos alunos como de fato eles merecem. Inclusive, foi prometida climatização nas salas de aula, isso seria o máximo, pois o calor no segundo semestre do ano é enorme e isso faz com que os alunos não retornem às salas de aulas da EJA.

Sobre a diversidade de alunos na EJA, estamos acostumados a ter idosos, convivendo com jovens, adultos, homossexuais, alunos com necessidades especiais, até as crianças frequentam as nossas salas de aula; temos atividades e trabalhos coletivos, temos tarefas diferenciadas, para cada nível dos alunos.... esse é nosso trabalho. É um trabalho que desafia a todo professor, mas é também para isso que existe EJA: é um ensino diferenciado mesmo.

Currículo

Às vezes, muito embora façamos nosso planejamento de aula e cheguemos à escola preparadas para ministrar uma determinada aula para socializar com os alunos, às vezes precisamos mudar o nosso programa exatamente por conta da conversa de um aluno, de um assunto trazido por um aluno; quer dizer, a gente adapta a aula de acordo com que o aluno está sentindo, com o que o aluno está passando... então a gente tem aquela intenção de atender, nas nossas aulas, às necessidades dos alunos, dentro das demandas do que eles possam manifestar no dia a dia, e isso faz com que a aula fique não a gosto do professor, mas a gosto da necessidade do aluno da EJA, porque ele é um aluno diferente, possui uma trajetória e realidade específica, e por isso temos que atender às necessidades dele.

Avaliação

O processo avaliativo é feito primeiro como um diagnóstico: nós procuramos ver o aluno dentro daquela série, quais são suas dificuldades, e essa avaliação é contínua, porque a todo tempo buscamos perceber no que aquele aluno avançou e o que precisa ser melhorado. A frequência também é avaliada, sua participação em sala de aula, a maneira como são feitos os trabalhos, como responde àquelas atividades,

como se dá sua interação em sala, tudo isso é aproveitado para poder gerar uma nota.

Acesso dos alunos e alunas à EJA: Acolhimento e mediação dos professores com alunos e alunas da EJA

Hoje podemos dizer que a escola facilita esse acesso, pois o diretor, o secretário escolar, e até os vigilantes nos ajudam muito com o repasse das informações para matrículas. Mas essa já foi tarefa mais árdua, quando os alunos vinham se matricular e alguém dizia que não ia mais ter EJA na escola. Eles voltavam para suas casas e não buscavam mais informações. Porém hoje, resumidamente, iniciamos em dezembro as pré-matrículas, a divulgação entre alunos e ex-alunos, entre as famílias, buscamos as pastorais católicas, os agentes de saúde, colocamos o carro de som, moto som, tudo custeado pelos próprios professores: fazemos cota entre os professores e o diretor da escola. O diretor pintou o muro da escola com a frase “AQUI TEM EJA”, e isso ajudou muito, além das buscas nas ruas, nas casas das pessoas. Quando abordamos e dizemos aos moradores que somos professores da EJA, e que a EJA é a escola para o jovem, adulto ou idoso que quer voltar a estudar, a surpresa e satisfação são recorrentes.

Ao ingressarem, os alunos são acolhidos da melhor forma possível, abrindo-se um canal de escuta de seus problemas, suas dificuldades, tentando-se explicar as coisas com muita clareza, no nível deles, dentro do assunto da aula ou dentro de um assunto que seja necessário orientar para a vida. Com relação aos mais jovens, tenta-se também abordar assuntos que envolvam sua própria vivência.

Muitas vezes, nós não somos só professores, nós somos aquele amigo, aquela amiga, aquela pedagoga, assistente social, até mesmo agente de saúde, porque são diversos os problemas que eles enfrentam e trazem para a sala de aula: nós temos toda a alegria e amor para ouvi-los e orientá-los para a vida.

6.4.3 Análise de cada categoria

Agentes externos

Os professores citaram como agentes externos, que impedem os alunos de regressar à EJA, o cansaço físico como consequência do trabalho, a falta de

motivação, principalmente entre os mais jovens para permanecer em sala de aula, a falta de reconhecimento da importância da escola por parte de muitas famílias, as questões culturais ligadas ao reconhecimento da educação como propulsora de mudanças, além das questões ligadas ao desemprego, ao crime, às doenças.

Qualidade do ensino

Quanto à categoria qualidade do ensino, dividi-a em 6 subcategorias, permitindo, segundo Bardin (2020), um melhor aproveitamento do estudo, pois todas essas subdivisões dizem respeito à mesma categoria.

Formação de professores: todos os participantes da pesquisa foram unânimes em informar que existem alguns esforços que devem ser empreendidos em momentos críticos da formação, mas nada que reflita na melhoria das aulas e do aprendizado dos alunos. Mencionaram a falta de foco por parte da Secretaria de Educação, carência de continuidade, abordando o trabalho específico com a EJA, além da metodologia, que segundo eles poderia ser baseada em oficinas, com trocas de experiências.

Material Didático: segundo os professores ouvidos no grupo focal, nunca foram convidados a escolher ou a conversar sobre a escolha do material didático da EJA. Usam os livros que chegam, e os últimos são de 2017. O material a ser usado com os alunos é pesquisado e confeccionado pelos próprios professores. Os livros são entregues aos alunos e recolhidos ao final do ano, para serem usados por outros alunos.

Infraestrutura física e tecnológica da escola: os professores informaram que os recursos tecnológicos são inexistentes na escola; desde o acesso ao mais simples equipamento - como uma TV ou data show -, até o uso da internet da escola é muito complicado pela equipe da EJA. Os equipamentos que existem são precários e a disponibilização deles depende de autorizações de pessoas que não estão na escola à noite, dificultando o acesso. Tudo o que os professores precisam para uma aula diferente, que deveria ser ministrada todos os dias, fica ao encargo do próprio professor.

Diversidade: quanto à diversidade existente na EJA, até pelo tempo de experiência de cada professor, essa subcategoria não se apresenta como desafiadora, não é um problema. Todos estão habituados a trabalhar com várias

linguagens, vários tipos de atividades e reconhecem as experiências de vida e de trabalho na EJA como características fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem.

Currículo: sobre os conteúdos de ensino a serem trabalhados com os alunos, os professores disseram planejar suas aulas, tendo por base um currículo; porém, ao chegar em sala, as realidades apresentadas pelos alunos podem mudar todo o planejado para dar vida aos conteúdos trazidos por eles/elas, pois é preciso atender às suas necessidades e contextos.

Esse aspecto de pensamento coeso entre os professores, no sentido de lançar luz às necessidades dos alunos e alunas da EJA, mostra uma flexibilização no currículo, que nem sempre atende às necessidades de cada público. Porém, o atendimento às demandas reais do público da EJA se apresenta como um norte ao trabalho dos professores participantes da presente pesquisa.

Avaliação: assim como são tratados os conteúdos de ensino, que formam o currículo da EJA do Raul Coelho, é também tratada a avaliação dos alunos, onde, de forma diagnóstica inicialmente, e posteriormente processual e formativa, consegue-se aproveitar as vivências de trabalho, da rotina, das condições de vida e de sobrevivência dos alunos e alunas, transformando-as em aprendizagem. Eles extraem dos alunos, a partir de atividades, conversas, tarefas, trabalhos, projetos, conceitos e aprovações necessárias a compor as aprovações tão necessárias a esse público. Muitos sonham em dizer que chegaram ao ensino médio, que concluíram o ensino fundamental.

Acesso e permanência dos alunos à EJA: segundo os professores participantes, hoje, a escola, sob essa direção e gestão, facilita o acesso dos alunos, pois em outros momentos essa ação era dificultada. Os professores se mobilizam em várias ações para divulgar e matricular os alunos. Desde a dificuldade com documentos para matrículas até o material escolar (caderno, caneta e lápis), todas essas são preocupações pertinentes aos professores da EJA. Eles divulgam o período de matrículas em carros som, nas rádios locais, nas instituições, buscam parcerias principalmente com pastorais católicas, igrejas evangélicas e agentes de saúde, compram kits de material escolar, fazem as buscas ativas através das visitas nas casas dos moradores em bairros diferentes, acolhem os alunos e, por fim, já com alguma quantidade razoável de alunos em sala, iniciam as aulas.

6.5 Grupo focal II - Gestores da EJA da escola de ensino fundamental Raul Coelho de Alencar

6.5.1 Detalhamento da categorização

Quadro 6 - Perfil identitário dos participantes da pesquisa:

Participante	Idade	Cor/Raça	Gênero
Diretor	46	Negro	Masculino
Secretário Escolar	56	pardo	Masculino
Coordenador Pedagógico da Sec. de Educação	58	pardo	Feminino

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024.

Quadro 7 – Detalhamento da categorização segundo Bardin (2020) na análise de dados do Grupo Focal II - Gestores da EJA

Categoria	Sub-categorias	Códigos
Percepções sobre a EJA	Nível nacional	Evasão como problema Exclusão dessa modalidade de ensino
	Nível local	Evasão como problema Avanços positivos como os encontros pedagógicos para professores, Coordenação pedagógica para a EJA A EJA tem ficado muito a critério da escola Exclusão dessa modalidade de ensino Falta desde a formação

		de professor Falta do programa de livro didático Falta de financiamento Percentual de alfabetizados não superado
Avanços no combate à evasão na EJA		acolhimento no processo de aprendizagem atenção e motivação para voltar a estudar conquistar os jovens de 15 anos a cima horários flexíveis diversidade na EJA busca ativa constantemente
Maiores desafios		Evasão na EJA combater a evasão dificuldade com documentação aluno que quer vir mas não tem informação A EJA ainda distante dos alunos modalidade praticamente desassistida; entregue e responsabilizada exclusivamente aos professores; situação constrangedora

Acesso dos alunos à EJA	Processo de matrículas	diferenciado por ser durante o ano inteiro
	Acolhimento dos alunos	com acolhimento feito principalmente pelo professor
	Permanência dos alunos em sala	com a coordenação pedagógica da EJA, tratar de ações e projetos para permanência dos alunos na EJA secretaria de educação se preocupa só com a quantidade secretaria dar maior apoio na busca ativa o papel da secretaria é garantir a permanência desses alunos oferecer condição de mobilização

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2024

6.5.2 Descrição do Grupo Focal

Diretor da escola

“Oi bom dia, sou diretor da Escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar. Sobre minha percepção da EJA em Barbalha, ela vem apresentando grandes avanços positivos. Podemos citar alguns, como um encontro pedagógico inicial esse ano: nós contamos com uma semana pedagógica também voltada para a modalidade da EJA, além de mais dois encontros, um no primeiro bimestre e um no segundo bimestre, para discutir ações como planejamento, projeto e, principalmente, tratar sobre a evasão que é um dos principais pontos negativos da EJA. A evasão ocorre não só em Barbalha, mas também nacional, e como gestor um dos maiores desafios para nós que fazemos a EJA do município é a evasão, sabemos que as circunstâncias são difíceis das famílias, devido ao dia de trabalho, devido à problemática da família, devido à distância, a distância é um dos pontos principais: muitas vezes a escola é localizada a uma certa distância para essa aluna, então isso é um dos principais pontos da evasão. Ainda estamos muito longe de [vencermos] esse combate, mas o município conta com a busca ativa para ajudar na diminuição da evasão”.

O processo de matrícula da EJA é bem diferenciado, porque ele é acolhido ao longo do ano inteiro. Como o processo de aprendizagem dele também requer acolhimento, requer tempo, a matrícula também. O aluno não tem uma data específica para ser matriculado, decerto ele foi desassistido pela escola, ele precisa de mais atenção, uma motivação, à medida, é claro, que ele chega à escola e tem a necessidade de procurar a escola para cursar, ele é matriculado. Então, na escola, a matrícula acontece durante o ano inteiro: esse ano, a Secretaria de Educação, com sensibilidade bem voltada para essa questão, disponibilizou agora uma coordenação pedagógica: a escola dispõe de um coordenador pedagógico que responde pela EJA.

Essa pessoa visita semanalmente uma das escolas que tem EJA, na verdade, para ir tratando com os professores de ações e projetos; a primeira coisa a que se referiu o diretor foram as ações do PSE - Programa de Saúde na Escola, que também agora atende a modalidade da EJA.

As coordenadoras pedagógicas, que trabalham com as crianças durante o dia, na escola, preferiram não participar do grupo focal, pois disseram não conhecer a realidade da EJA da escola. Esse fato demonstra o que já identificamos antes, o quanto todas as pessoas da escola precisam estar envolvidas com as questões da EJA, pois sabemos que muitos pais e mães das crianças matriculadas durante o dia, não têm ensino fundamental completo. O fato de se envolverem com a causa da EJA poderia ser um ponto positivo para o trabalho de escolarização dos pais e das mães das crianças.

Secretário Escolar

O secretário observa que a EJA tem funcionado muito a critério da escola; por conta disso, o reflexo é a falta de incentivo dos alunos para estudar.

Para a EJA avançar, pode-se buscar novos alunos. Por exemplo, para alunos de 15 anos que não podem mais estudar durante o dia, o que poderia ser feito? Esses alunos já deveriam estar matriculados na própria escola a partir dos 16 anos, automaticamente, a partir do final do ano, para que não ficassem desestimulados e já fossem se preparando para ir para a EJA.

O combate à evasão escolar é outro tema importante: quando o aluno chega aos 15 anos, eventualmente ele tem problema em casa, ou ele trabalha, ou ele

estuda... e a carga horária na EJA é demasiada para ele. Para que possa frequentar a escola, e chegar às 6 horas, 7h ou 7h30, o horário dele precisa ser flexível.

Para as famílias, esses alunos e alunas que são senhoras, a escola concorre muito com a televisão, com o celular: elas poderiam ter maior engajamento dentro da escola também com o horário flexível.

Ainda sobressai o problema de idade: quando o aluno de 15 anos chega na sala, após a primeira impressão, muitas vezes ele não quer voltar: temos que prepará-lo para ser colega de pessoas mais velhas do que ele, de 30 ou até 50 anos.

O acolhimento na escola em si é feito principalmente pelo professor, e nesses últimos anos ganhou o apoio da direção, mas ainda é pouco, faz-se necessário que todo mundo abrace a causa.

O professor é quem se esforça mais.

Outro problema é a dificuldade com a documentação: poderíamos tirar um dia para chamar esses alunos que não têm documento e ajudá-los a tirar, pois todos precisamos de documentos algum dia.

O papel da secretaria de educação a respeito do acesso e permanência dos alunos em sala de aula é fundamental, porque a secretaria deveria se preocupar muito com a quantidade, sem perder o foco na qualidade na escola.

A secretaria poderia dar um apoio maior, incentivando a busca ativa, assim como faz no ensino fundamental. Eu acho que é um papel importante, promover uma visita em algum dia da semana para todo mundo sair e saber onde está esse aluno.

Existe ainda o aluno que quer vir, mas não sabe nem onde fazer a matrícula: ele vem aqui, pergunta, às vezes não tem uma informação correta e acaba deixando para depois; o tempo vai passando, e ele não vem.

A EJA ainda tem estado muito distante deles, e precisamos resgatar esse aluno com mais incentivo e mais informações, fazendo esse pessoal se sentir acolhido e engajado na escola para poderem ajudar aos seus próprios filhos.

Coordenador da EJA da Secretaria de Educação

“Olá bom dia, aqui um pouquinho da minha visão. Falo assim com relação à Educação de Jovens e Adultos. A nível nacional, a gente percebe, - nós que estamos a nível de município -, a gente percebe a exclusão dessa modalidade de ensino a nível nacional por falta desde a formação de professor, ao programa de livro didático, bem como o financiamento, né? Porque, haja visto que desde os primeiros programas de Educação de Jovens e Adultos a nível nacional, implantado pelo MEC, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, até o governo atual, houve um grande desfalque. Veja que o

percentual de analfabetos na região Nordeste e Norte é muito alto, e desde o governo Fernando Henrique esse percentual não chegou até hoje a ser superado nem em 6% de alunos Alfabetizados. Isso significa dizer que não houve uma política pública eficaz para que combatesse esse analfabetismo no Brasil”.

E o coordenador segue:

“Hoje eu represento e coordeno a Educação de Jovens e Adultos no município de Barbalha, né, então, assim, desde quando eu assumi a coordenação, eu senti grandes dificuldades para fazer o acompanhamento da modalidade de ensino. Mesmo sabendo que ela faz parte da Educação Básica, é uma modalidade praticamente desassistida. Os professores, - se você fizer uma entrevista com os professores -, você verá que o material didático é de sua inteira responsabilidade. Essa modalidade de ensino, então, é uma modalidade a nível de município, que ela é entregue e atribuída exclusivamente aos professores, e eu, como coordenador, eu me sinto às vezes, muitas vezes constrangido. Como que eu posso ajudar a esses professores, o que eu posso fazer é muito pouco, é uma orientação pedagógica, é participar junto com o planejamento, é trazer algumas sugestões de atividades, é trazer algumas estratégias de mobilização, principalmente para a permanência desses alunos na escola, porque eles não têm atrativo nenhum para vir para a escola. São alunos cansados, que passam o dia no trabalho”.

E segue explicitando os mecanismos de empenho da secretaria, e dos professores, para permanência dos alunos na EJA:

“Fazemos busca ativa constantemente para a gente conseguir pelo menos mantê-los na escola. Vendo de outro lado, apesar das dificuldades, a gente vem lutando para descobrir e criar novas estratégias para que a gente mantenha esse aluno na escola e que a EJA se torne mais atrativa. A gente vem procurando montar algum programa de mobilização, por exemplo, mobilizar o aluno-criança, para que sua mãe venha para escola, bem como o pai, todos frequentando a mesma escola, esses pais que não têm escolaridade. Outra coisa que vemos bastante é os professores incluírem algumas atividades contextualizadas, como feiras econômicas, feiras culturais... com eles, para a gente atrair mais alunos e ver essa evolução, acompanhar o resultado de aprendizagem dessas pessoas que sonham em ter uma certificação. Os desafios são enormes, considero um milagre para combatermos a evasão. Veja, são pessoas que buscam a escola quando o sapato aperta, nas suas vidas, arranjam um emprego e têm a necessidade de ter uma conclusão do ensino fundamental que ainda está pendente. A solução é correr e buscar a escola, então é um grande desafio a gente manter esse aluno na escola por conta de quê muitas vezes o próprio trabalho dele não permite que ele chegue a tempo na escola, ele chega na metade da aula, já no final da aula... então é um grande desafio né?”

Sobre a evasão escolar e o processo de matrícula, esclarece o coordenador:

Outro grande desafio para combater a evasão é material de trabalho, material pedagógico, que auxilia em aulas mais dinâmicas, aulas mais proativas, no entanto, o que maior desafio parece ser conseguir inserir, a partir da educação dos jovens adultos, ao mercado de trabalho. É o que eu acho o maior desafio. Nós não estamos conseguindo fazer essa inclusão ao mercado de trabalho. O processo de matrícula da Educação de Jovens e Adultos acontece exatamente quando ele sente a necessidade de procurar a escola, então eles procuram a escola que oferta, que nem todas as escolas oferecem, então eles vão à escola, procuram a Secretaria, realizam suas matrículas né e aí essa matrícula geralmente é mínima né porque devido às dificuldades que eles têm, a distância da sua morada para as escolas que é longa, então

ele não tem nem como vir. Mas a matrícula será especificamente quando eles procuram a escola e através de mobilização em bairros que os próprios professores do município realizam eles vão fazer mobilização que nós chamamos de chamada ativa ou de busca ativa e alguns alunos se sentem motivados e procuram na escola.

E assim descreve a função da Secretaria onde desempenha sua coordenação junto à EJA:

Bom, o papel da SMS da Secretaria de Educação Municipal, uma vez que o sistema Municipal oferece, o papel da secretaria é garantir a permanência desses alunos né aí eles têm que oferecer condição de mobilização esse é um dos papéis da secretaria, é oferecer formação continuada para os professores, direcionando ações pedagógicas contextualizada na linguagem do tipo de aluno que procura o município, e a permanência dos alunos, com aulas mais dinâmicas, à medida do possível.

Esse coordenador é professor da rede municipal e estadual, com vasta experiência da EJA (Ensino Fundamental) e no CEJA (Ensino Médio). Ele coordena os encontros de formação com professores da EJA, visita as escolas, apoia nas atividades extra sala, participa das comemorações na escola. Cobra a frequência dos alunos, busca parcerias. Essa pessoa está nessa função há praticamente um ano.

6.5.3 Análise de cada categoria

Percepções sobre a EJA segundo os gestores

Segundo os gestores pesquisados, diretor, secretário escolar e coordenador da Secretaria de Educação municipal, a EJA vem apresentando avanços, porém, a evasão se traduz no grande problema dessa modalidade de ensino.

Segundo o coordenador, a EJA se apresenta de forma excluída, sendo para ele constrangedor tratar dessa problemática com os atores envolvidos. Para ele, essa “modalidade é praticamente desassistida”. Palavras semelhantes foram usadas também pelo secretário escolar ao mencionar “A EJA ainda distante dos alunos”.

Mencionaram faltar desde a formação adequada do professor até o programa de livro didático. Falaram ainda que a EJA tem “ficado muito a critério da escola”, como se tudo que fosse feito para matricular e manter os alunos em sala fosse responsabilidade somente da escola.

Observamos ainda, na fala do coordenador pedagógico, aspectos como o percentual de alfabetizados não superado e a ausência de financiamento na EJA.

Avanços no combate à evasão na EJA

Foram citados como avanços positivos pelos gestores, os encontros pedagógicos para professores, a presença da coordenação pedagógica para a EJA, tendo sido demonstrada alguma preocupação com essa política, o acolhimento no processo de aprendizagem, a atenção e motivação para voltar a estudar, a conquista dos jovens acima de 15 anos, a adoção de horários flexíveis e a diversidade de sujeitos na EJA, além da busca ativa de forma constante.

Maiores desafios

Para os gestores, a evasão é um problema de nível local e nacional, citando o trabalho dos alunos, os problemas familiares e a distância entre a escola e as casas dos alunos como os maiores desafios da EJA.

Para eles, o combate à evasão escolar está ligado à dificuldade com documentação, que nem todos os alunos têm os documentos necessários às matrículas, a falta de informação sobre a EJA e sobre o processo de matrículas, a distância da EJA do seu público específico e ao fato de essa política estar entregue à responsabilidade exclusiva dos professores.

Acesso dos alunos à EJA

Na percepção dos gestores, o processo de matrícula da EJA é diferenciado, pois o aluno pode se matricular em qualquer época do ano e isso facilita o acesso à escola. Citam o acolhimento e atenção ao aluno, feito principalmente pelos professores, como fatores de motivação para matrícula e permanência do aluno em sala.

Para eles, a coordenação pedagógica da EJA pode tratar de ações e projetos para permanência dos alunos na EJA; a Secretaria de Educação não deveria se preocupar somente com a quantidade de alunos matriculados e frequentando, mas sim em oferecer um maior apoio na busca ativa, pois seu papel também é o de garantir a permanência desses alunos, além de oferecer condição de mobilização e divulgação de EJA dentro do município.

7 CONCLUSÃO

Antes de descrever os resultados da presente pesquisa, peço permissão para descrever inicialmente alguns aspectos da minha perspectiva enquanto aluna do Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas - MAPP, da Universidade Federal do Ceará -UFC.

O mestrado se fez de extraordinária relevância para minha vida pessoal e profissional, no sentido de me alertar sobre a importância de conhecer e avaliar as políticas que afetam direta e indiretamente a nossa vida, na produção de conhecimento científico sobre o tema pesquisado e na tomada de decisões ao longo da minha vida. No sentido de me alertar sobre a importância das políticas públicas, pois antes do Mestrado eu não tinha paciência para a política, de uma forma geral. Com o decorrer das aulas, percebi que não podemos nos cansar em relação à vigilância diária sobre a criação de leis, programas e projetos pelos políticos/pelas políticas, que afetam nossas vidas enquanto cidadãos de direitos. Então me tornarei incansável no que diz respeito à vigilância sobre os modos políticos de condução das diretrizes governamentais que impactam na minha vida e na vida de todas as pessoas, principalmente as menos favorecidas e com acesso a menos informação do que eu, como a comunidade da EJA.

Quanto à produção de conhecimento científico sobre a política da EJA, no que diz respeito à evasão e à qualidade de ensino, o mestrado me fez entender que, citando Sócrates, “Só sei que nada sei”, pois quanto mais pesquiso, leio e busco caminhos para melhorar minha prática, mais entendo o quanto o conhecimento é infinito e o quão necessária se faz na vida de todo professor a epistemologia. Pretendo me tornar uma pessoa que busque sempre pela teoria do conhecimento, como forma de me tornar um ser humano melhor a cada dia.

Em relação à tomada de decisões ao longo da minha vida, o mestrado me mostrou que o que me parecia impossível, pode ser possível; o que era um sonho, com uma boa dose de esforço, fé e ajuda de pessoas de bom coração, (ninguém faz nada sozinho), pode virar realidade. Então, resiliência, persistência e foco se tornaram para mim sinônimos dessa conquista que será o título de mestra.

Em relação à presente pesquisa, que teve como objetivo geral estudar a trajetória da política educacional da EJA, em relação à evasão escolar e à qualidade

de ensino na escola de Ensino Fundamental Raul Coelho de Alencar, em Barbalha no Ceará, e assumindo como objetivos específicos a análise do conteúdo da política educacional para jovens e adultos; a investigação sobre a relação entre evasão escolar e qualidade de ensino na trajetória da EJA; e a identificação, na Política Pública para EJA, de caminhos que minimizem a evasão escolar, pude desenvolver um olhar investigador e avaliador acerca das verdades, que se tinham como absolutas quanto aos atores dessa política, e me descobri observando as subjetividades, para uma maior compreensão do contextos pesquisados, dentro de uma visão feminista.

Segundo Danna Haraway (1995), as feministas, e outros que têm sido muito ativos como críticos das ciências e de suas alegações ou de ideologias a elas associadas, fugiram das doutrinas de objetividade científica graças, em parte, à suspeita sobre um "objeto" de conhecimento ser uma coisa inerte e passiva. Observações sobre tais objetos podem parecer ou apropriações de um mundo fixo e determinado - reduzido a recurso para os projetos instrumentais das sociedades ocidentais destrutivas -, ou ser vistos como máscaras para interesses, comumente interesses dominantes.

Ao longo do processo de investigação, pude aprofundar meus conhecimentos sobre a Evasão Escolar e a Qualidade do Ensino na EJA, e compreender a complexidade dessa política pública na luta pela mudança na vida dos atores envolvidos em sua execução: alunos, alunas, professores e gestores.

Os resultados obtidos indicam que, apesar do tempo de execução dessa política e de todos os programas e projetos já realizados para a EJA, ao longo de anos, essa política ainda requer atenção, pois seus atores, alunos/alunas, professores e gestores, anseiam por mudanças.

A partir dessa pesquisa, ficou evidente a necessidade de repensar os sujeitos da EJA como capazes, plenos e passíveis de mudança social, e não como o pensamento hegemônico gravou no imaginário popular, que as aponta como pessoas preguiçosas, incapazes e culpadas pela própria condição de vida. Além disso, os resultados sugerem que futuras pesquisas podem explorar esse tema sob a luz da diversidade, característica desse público.

Acredito que esta pesquisa contribuiu para o campo da educação de jovens e adultos ao discutir questões como os motivos da evasão, a qualidade de ensino e as possibilidades de mudança para essas pessoas que frequentam a EJA. Espero que os resultados aqui apresentados possam servir como subsídio para a formulação de

políticas públicas mais eficazes e para a melhoria da qualidade do ensino dessa política.

Quanto aos resultados propriamente ditos, a pesquisa me revelou que os números representam somente um dos aspectos observados em relação à evasão e à qualidade do ensino da EJA. Quando o IBGE afirma que 40,2% dos alunos da EJA desistem por causa do trabalho, esse dado mostra somente a ponta do iceberg. Os alunos e alunas adultos que trabalham 8 ou até 12 horas por dia não vão à escola por não terem condições físicas de chegarem até a escola e de permanecerem lá. O cansaço os impede. Os que conseguem chegar até a escola, reclamam do desconforto, do calor extremo nas salas de aula, da falta de merenda de qualidade e das condições físicas da escola. Soma-se a esse fato, o percentual de 24,7% de jovens a adultos que não têm interesse em estudar. Como ter interesse por uma escola que não se faz estimulante, nem é adequada para atender a esse público?

Outro fator crucial observado na pesquisa foi a qualidade do ensino, que também fica comprometida pela condição física da escola, pela falta de continuidade nos processos de formação de professores, pela falta do material didático adequado ao público e pela falta de envolvimento de toda a comunidade escolar e local com a causa da EJA.

Além desses fatores internos, a pesquisa revelou ainda os fatores externos que contribuem para a evasão, aos quais alunos e alunas são expostos, são o desemprego estrutural, o crime organizado, as condições de saúde de alunos/alunas e suas famílias, a gravidez precoce, a distância entre suas casas e a escola, entre outros desafios que impedem os alunos e alunas de irem e permanecerem na escola. A pesquisa de campo revelou que por trás de cada questão associada à evasão existem vários outros elementos a serem considerados, e essa política precisa urgentemente ser reescrita, à luz dos impedimentos que fazem com que seus beneficiários não usufruam dela.

Considerando todas as reflexões apresentadas, acredito que o produto final desta pesquisa possa contribuir para sensibilizar a comunidade sobre as questões relacionadas à EJA. Nesse contexto, desenvolvi o Manifesto da EJA em Barbalha – Por Qualidade, Inclusão e Dignidade, um documento que almejo divulgar amplamente, com o intuito de engajar as pessoas no conhecimento e na participação efetiva dessa política. O objetivo é promover ações que gerem impactos positivos para aqueles que

ainda necessitam de alfabetização e de um nível mínimo de escolaridade, essencial para uma existência digna.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, [S./], v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 out. 2024.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas** [Online], n. 83, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/2662>. Acesso em: 21 set. 2024.

ARRETCHE, Marta Tereza Silva. **O mito da descentralização**. PDF, 1996.

ARRETCHE, Marta Tereza Silva. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**: uma contribuição para fazermos avaliação menos ingênuas. PUC São Paulo, 2021.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Kluwer Academic Publishers, 2000. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1v389gYDjx2pjbtklY67mUImc9CUoBvz7KAv9yrkuPgw/edit>.

AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil, instituições participativas e representação: da autorização à legitimidade da ação. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 443-464, 2007.

BACELAR, Tânia. **As políticas públicas no Brasil**: heranças, tendências e desafios. PDF, 2003.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeffersonn (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Rayane. **Cultura rebelde**: escritos sobre educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021**.

Estabelece as diretrizes para a organização e a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2021>

Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas.** Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/outros-assuntos/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/9-marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRAZ, Milena Marcintha Alves; PRADO, Antonia Ieda de Souza. Etnografia da mudança: apontamentos sobre abordagem qualitativa numa circunstância de migração compulsória. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 8, p. 344-359, ago. 2017.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. A história oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas – UNITAU**, v. 4, n. 1, p. 124-136, jan./jul. 2011.

CARNEIRO, Moacir A. **LDB fácil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Educação profissional no Brasil.** [Local de publicação e editora não fornecidos].

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 2. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

FEDERICI, Sílvia. **O patriarcado do salário:** notas sobre Marx, gênero e feminismo. Vol. I. São Paulo: Boitempo, 2021.

FRASER, Nancy. **A justiça social na era global:** redistribuição, reconhecimento e participação. Tradução de Sílvia Costa. Rio de Janeiro: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Editora Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Joana Lucia Alexandre; MANCINI, Carina Carvalho. **Breve história da educação de adultos até os dias atuais.** EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo: Fundação Santilana; Editora Moderna, 2014.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** RTC, Rio de Janeiro, 2008

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. Cortez Editora, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias sobre a participação social**: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. PDF, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>.

GUSSI, Alcides Fernando; SOARES, Maria de Nazaré Moraes; BRAZ, Milena Marcintha Alves (Orgs.). **Avaliação de Políticas Públicas**: Reflexões e Prática. INESP, 2024.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva social. Cadernos Pagu, 1995.

INGOLD, Tim. **Chega de etnografia!** A educação da atenção como propósito da antropologia. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.

LEJANO, Raul P. Parâmetros para Análise de Políticas. A fusão de Texto e Contexto. Arte Escrita Editora, 2012.

MACHADO, Ana Victória Delmiro; VERBICARO, Loiane Prado; REBELO, Thayná Monteiro; FERREIRA, Valeska Dayanne Pinto. A construção da sociedade neoliberal brasileira: qual o lugar da democracia? **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2024, p. 1-36.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, Atlas 2017

MEC. **Cartilha**: Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/CARTILHAPACTOEJA.pdf>.

MEC. Ações e Programas das Diretorias da SECADI. Ministério da Educação. Portal Institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17429-programas-e-aco-es-sp-921261801?Itemid=164>.

MEC. Ministério da Educação. **Portal Institucional**. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias->

112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13165-publicacoes-secadi.
Acesso em: 05 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/contexto>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Tradução e interpretação de Libras:**
orientações para o ensino básico. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e
educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERES, Marcos Augusto de Castro – A Andragogia no limiar da relação entre
velhice, trabalho e educação, **Contrapontos**, volume 6, n. 1, p. 65-77 - Itajaí, jan/abr
2006 <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v06n01/v06n01a04.pdf>

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. Série Educação. São Paulo:
Editora Ática, 2006.

RODRIGUES, Fabiano de Abreu. Dim do Império. Mudanças Sociais e contextos
históricos e políticos. Posicionamento do Brasil em relação a si próprio e as relações
com o exterior. **Revista Científica Cognitionis**, v. 4, nº2, 2021.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Editora Schwarcz
S.A., 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura
política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados,
2000.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e
formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. E-ISSN 2177-6059.

SCHWARTZMAN, Simon. Patrimonialismo e clientelismo no Brasil: reflexões sobre a
democracia. In: FERRAZ, Maria Lúcia; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Democracia e
política no Brasil:** uma abordagem multidisciplinar. Brasília: Editora UnB, 2002. p.
35-55.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** Conceitos, esquemas de análises, casos
práticos. Cengage Learning, 2013.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade.
Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez, 2006.

SILVA, Maria Ozenira Silva e. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Francisco Aderlan Ferreira da. **Uma avaliação sob a perspectiva antropológica da política de educação de jovens e adultos (EJA) em Maracanaú (CE)**. 2024. 232 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, pagamentos, necessidades e possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

APÊNDICE A – PRODUTO FINAL DA PESQUISA

Manifesto da EJA em Barbalha – por qualidade, inclusão e dignidade

Introdução/Justificativa

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Seja por motivos sociais, econômicos ou pessoais, a EJA oferece possibilidades para que essas pessoas possam adquirir conhecimentos e habilidades, promovendo assim sua inclusão social e desenvolvimento pessoal e profissional.

A importância da EJA reside em sua capacidade de transformar vidas. Ao proporcionar acesso à educação, a EJA contribui para a inclusão social, reduzindo as desigualdades sociais e promovendo a cidadania, para o desenvolvimento pessoal, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a autoestima e contribui para a Qualificação profissional, preparando os alunos para o mercado de trabalho e para uma vida mais independente.

A EJA é muito mais do que apenas uma volta aos estudos. É um processo de aprendizagem que leva em consideração as experiências de vida dos alunos, suas necessidades e seus sonhos. Ao oferecer oportunidades de estudo para todos, a EJA contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com o último Censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, havia no país em 2022, 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Ou seja, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional, de acordo com a Agência IBGE Notícias de 17/05/2024.

Ainda segundo esta mesma fonte, os grupos de idade de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos tinham as menores taxas de analfabetismo (1,5%) e o de 65 anos ou mais permaneceu com a maior taxa (20,3%). Porém o grupo de idosos teve a maior queda em duas décadas, passando de 38,0% em 2000, para 29,4% em 2010 e 20,3% em 2022, redução de 17,7 p.p. (queda de - 46,7%).

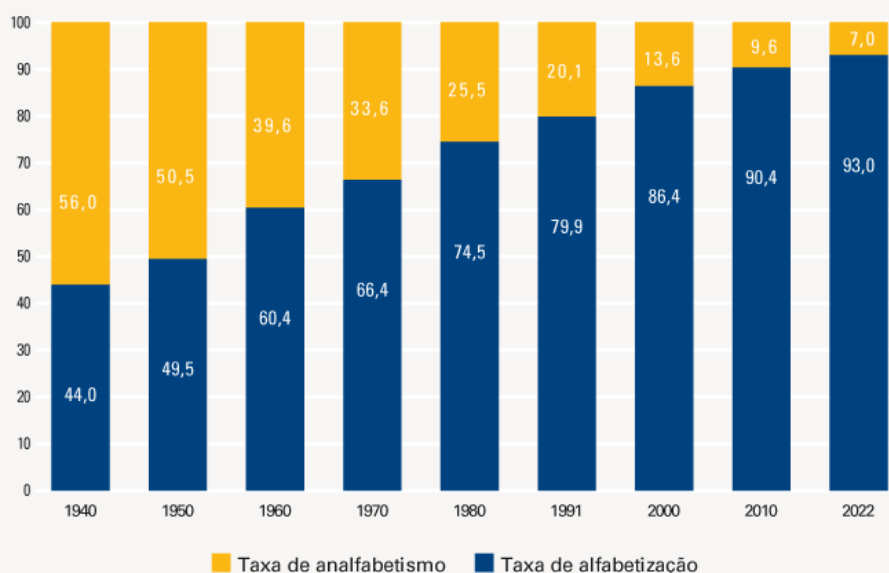
As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior. A distância entre a população branca e as populações preta, parda e indígena era maior em 2010 (8,5; 7; e 17,4 p.p), caindo para 5,8; 4,5; e 11,7 p.p. em 2022. A vantagem da população branca ocorre em todos os grupos etários.

Os 1.366 municípios entre 10.001 e 20.000 habitantes apresentaram a maior taxa média de analfabetismo (13,6%), mais de quatro vezes a taxa dos 41 municípios acima de 500.000 habitantes (3,2%).

Apesar do aumento de 80,9% em 2010 para 85,8% em 2022, a taxa de alfabetização da região Nordeste permaneceu a mais baixa. Sul e Sudeste têm taxas de alfabetização acima de 96%. A taxa de analfabetismo do Nordeste (14,2%) permanece o dobro da média nacional (7,0%).

Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%)

Brasil - 1940/2022



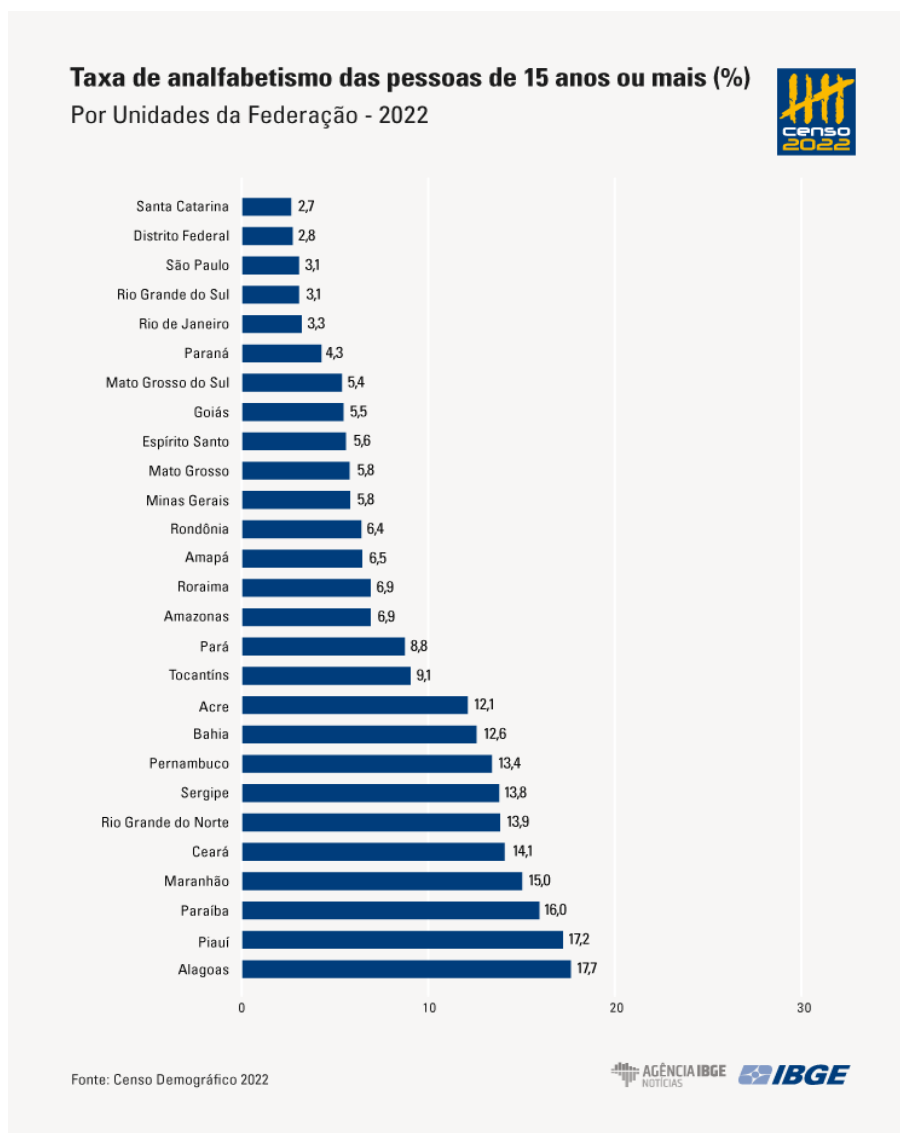
Fonte: Censo Demográfico 1940/2022

De acordo com o gráfico, notamos uma queda do analfabetismo no Brasil, porém ainda não o suficiente para não causar uma preocupação no sentido de avaliar essa política pública e buscar meios para melhorias na oferta da EJA em todo o país.

O analfabetismo na Região Nordeste (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%) – em 2010, as taxas eram, respectivamente, de 19,1% e 9,6%. As taxas de analfabetismo do Norte e do Nordeste tinham, em 2022, valores acima de 2% desde o primeiro grupo de idade. No Centro-Oeste, isso ocorreu a partir de 35 a 44 anos e para no Sul e Sudeste apenas a partir de 45 a 54 anos.

Enquanto entre as pessoas com até 44 anos a taxa de analfabetismo era menor que 2% nas regiões Sudeste e Sul, o grupo mais novo, de 15 a 19 anos, sequer tinha alcançado percentuais de analfabetismo abaixo de 2% nas regiões Norte (2,2% de analfabetos) e Nordeste (2,4% de analfabetos). Pessoas com 65 anos de idade ou mais no Nordeste têm taxa de analfabetismo (39,4%) 3,5 vezes maior do que a registrada na Região Sul (11,3%) para o mesmo grupo etário.

O Ceará aparece, de acordo com o gráfico abaixo, com 14,1% da população maior de 15 anos, sem alfabetização, ainda de acordo como o IBGE 2022.



Em Barbalha, essa realidade não se faz diferente. De acordo com a Secretaria de Educação do município, 6 escolas oferecem essa modalidade de ensino, porém as matrículas são mínimas em relação a quantidade de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização. Além disso, dos matriculados, poucos frequentam a escola, contribuindo assim para a o índice de evasão escolar considerável no município.

Quadro 1 – Matrículas na EJA (Barbalha/CE) – 2021 a 2023

Escolas	2021	2022	2023
Senador Martiniano de Alencar	125	118	46
José Luis de Matos	33	17	24
Maria Alacoque B. Figueiredo	69	35	28
Maria Valquíria T. Moreira	30	27	20
Raimundo Sebastião Sampaio	40	44	17
Raul Coelho de Alencar	62	71	54

Fonte: elaborada pela autora de acordo com dados do SIGE da Secretaria de Educação de Barbalha.

Quadro 2 – Quantidade de alunos evadidos por escolas da EJA de Barbalha/CE (2021-2023)

Escolas	2021	2022	2023
Senador Martiniano de Alencar	-	32	26
José Luis de Matos	-	07	09
Maria Alacoque B. Figueiredo	-	7	11
Maria Valquíria T. Moreira	10	11	3
Raimundo Sebastião Sampaio	-	24	08
Raul Coelho de Alencar	-	36	13

Fonte: elaborada pela autora de acordo com dados dos últimos Censo da Secretaria de Educação de Barbalha.

De acordo com essa planilha e os depoimentos dos alunos evadidos, dos professores e gestores da EJA pesquisados, em Barbalha essa política pública precisa funcionar de forma a atender dignamente os alunos e alunas que não puderam se escolarizar quando mais jovens.

De acordo com Paulo Freire (2005) a educação precisa respeitar e libertar os educandos das práticas autoritárias e os levar à autonomia. Segundo esse autor, a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.

Na pesquisa já realizada a qual originou este manifesto, os alunos, gestores e professores pesquisados informaram vários pontos onde a EJA precisa de melhorias, entre eles:

Agentes fora da escola: o desemprego, o crime, as doenças, a falta de motivação das famílias e da comunidade com a causa da EJA.

Como agentes internos foram citados o acesso do público em geral e dos alunos às informações sobre a EJA, a qualidade do ensino, no que diz respeito à formação dos professores, horários flexíveis, material didático e escolar e infraestrutura física e tecnológica da escola. Além de maior apoio do município na luta para matricular e fazer com que os alunos permaneçam em sala de aula, considerando elementos variados desde a merenda escolar até a adaptação da escola para receber pessoas adultas que passam o dia trabalhando e não conseguem se concentrar sem o mínimo de conforto em sala de aula.

Segundo os alunos e alunas pesquisados, o que mais os faz desistirem da EJA, é o cansaço do dia de trabalho, é o percurso entre as suas casas e a escola. ao chegar na escola, o calor incomoda imensamente, as cadeiras incomodam, pois não são confortáveis, a merenda escolar deixa a desejar, enfim, são uma série de fatores que os fazem desistir e não chegar ao sonhado diploma de conclusão do ensino fundamental.

Nesse sentido, o propósito desse manifesto é sensibilizar a sociedade para a importância da EJA, mobilizar a comunidade escolar e exigir políticas públicas mais eficazes.

Objetivos

Mobilizar a sociedade: Convocar a comunidade escolar, moradores, poder público, empresários e a sociedade em geral a se engajar na luta pela melhoria da EJA.

Sensibilizar para a causa: Promover a conscientização sobre a importância da educação para jovens e adultos e os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino.

Influenciar políticas públicas: Exigir do poder público a implementação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade da EJA.

Público-alvo

Comunidade escolar: Alunos, professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos.

Moradores: Comunidade em geral, associações de bairro, conselhos tutelares.

Poder público: Secretarias de Educação, vereadores, deputados, prefeitos, governadores.

Empresários: Empresas que oferecem programas de educação para seus funcionários, instituições de ensino superior.

Sociedade em geral: Organizações da sociedade civil, movimentos sociais, mídia.

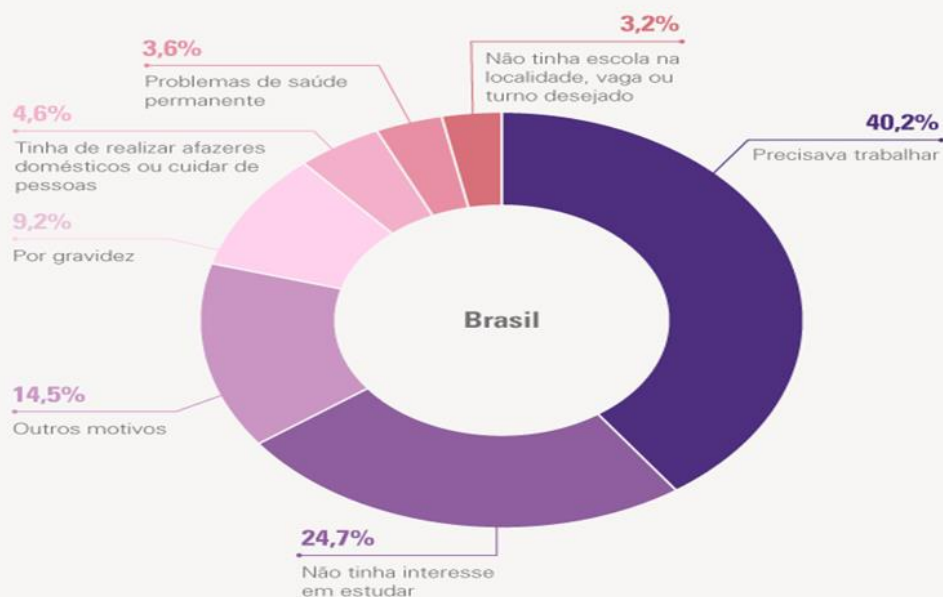
Metodologia

De acordo com Silva (2024), são diversos os desafios enfrentados por alunos que buscam a EJA, oferecendo uma visão abrangente das dificuldades associadas à continuidade dos estudos. O quão difícil se faz conciliar estudo e trabalho, condições precárias de acesso e segurança, horários incompatíveis com responsabilidades, falta de recursos materiais e humanos, percepção de falta de relevância na formação recebida e a necessidade de trabalhar para ingressar no mercado de trabalho são fatores importantes a serem considerados.

No entanto, ainda segundo Silva (2024), quase uma década após a realização da pesquisa, os dados trazidos pelo PNAID em 2022 continuam a evidenciar que nada mudou nessa perspectiva, como ilustrado no gráfico abaixo.

Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%)

Por motivo de abandono



Por cor ou raça e sexo



Fonte: PNAD Contínua Educação - 2022

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS

IBGE

Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%) por motivo de abandono

Fonte: (PNAD, 2022).

Podemos observar no gráfico apresentado, com maior ênfase, como uma das principais razões para o abandono escolar nesta modalidade o comprometimento com o trabalho, representando 40%. Onde na pesquisa feita em Barbalha, os alunos evidenciaram o cansaço, após o dia de trabalho como o maior impedimento no regresso à EJA.

Constatamos ainda, respaldados pelos dados da pesquisa que apontam que 24,7% dos participantes indicam falta de interesse nos estudos, enquanto 14,5% abandonam por motivos diversos, e 9,2% enfrentam situações de gravidez como fator determinante para o abandono. Silva (2024)

Portanto, adota-se no presente estudo, uma abordagem de natureza qualitativa. Ademais, vale ressaltar que, a escolha dessa abordagem se justifica pelo fato de que a pesquisa qualitativa valoriza a percepção e a visão dos participantes envolvidos no local da investigação, permitindo, assim, a análise detalhada dos elementos que compõem o contexto em questão. Ao considerar as perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos, buscou-se uma compreensão mais profunda e significativa do fenômeno estudado.

Nesse sentido, traremos aqui trechos das falas dos participantes da pesquisa, abordando assim suas condições enquanto sujeitos beneficiários dessa política, porém ainda não impactados diretamente, de forma positiva por ela.

As falas dos alunos evadidos foram recolhidas e transcritas através da coleta da História Oral como forma de dar voz às experiências de alunos e alunas da EJA.

“O que me empatou de terminar os estudos foi porque na minha adolescência eu fui mãe muito cedo, com 16 anos e daí para cá era tempo muito difícil não tinha condições de levar menino para escola como hoje tem, podia levar, então eu decidi parar os estudos para cuidar do meu filho.” (Paz, 34 anos, trabalha como gari)

“Eu gosto de estudar, só não vou é porque é difícil, é difícil para mim, eu gosto dos professores, gosto da aula, gosto dos alunos que estudava comigo... só é difícil porque é muito cansativo, porque o trabalho é o dia todo e quando eu chego já tô cansada, quando chega ainda tem que fazer as coisas em casa”. (Felicidade, 48 anos, empregada doméstica)

“Eu não concluí o ensino fundamental, mas voltei para aprender a ler e escrever, que eu não sabia, nem ler nem escrever, aí felizmente aprendi né a ler um pouquinho, escrever, os professores é bom, os alunos, a escola.... o ruim mesmo é ir, né? para lá a noite... assim para lá...e o colégio”. (Fé, 46 anos, dona de casa)

“Agora depois de 44 anos aí voltei a estudar de novo aí passei um ano né todinho aí quando foi esse ano só fui até o meio do ano aí não retornar mais também porque também trabalho também e é quando tem dia que chega um pouquinho mais cedo tem dia que chego 4 horas 4:30 5 horas e é muito cansativo”. (Resiliência, 44 anos, empregada doméstica)

“Tenho vontade de voltar a estudar é o cansaço que não deixa. As vez durmo assim que chego 6:30 acordo 4 horas da manhã 3:30 né, aí eu não durmo mais. O cansaço é grande”. (Coragem, 45 anos, Mestre de Obras e pedreiro)

Com os gestores e professores da EJA, realizamos grupos focais, orientados por entrevistas semiestruturadas, onde foi possível colher depoimentos do tipo:

“Eu acredito que não há tanto envolvimento da comunidade com a causa Eja, principalmente da comunidade escolar. Então, a EJA é como se dissesse assim, é algo solitário, são os professores e os alunos”.

“Além desses fatores já citados pelos colegas, ainda temos o desemprego que obriga nossos alunos a viajar e evadir da escola, o mundo do crime que força os alunos mais jovens a entrarem nesse caminho, se apresentando bem atraente e fácil, as doenças que não conseguem tratamento adequado e acabam por faltar muito e depois desistirem”.....

“Sobre a formação dos professores da EJA, então, eu particularmente não percebo, durante todos esses anos que eu trabalho na Eja. Existe até um ensaio de envolvimento em alguma reunião, em algum encontro, mas de fato no dia a dia que seja utilizado esse envolvimento como subsídio para melhoria e crescimento das aulas e dos próprios alunos não existe”.

“Bom, como é escolhido de fato, eu como professor da EJA já há 15 anos, confesso que não sei. Nunca fui convidado para uma reunião para a escolha do livro didático da EJA”.

“Bom em relação ao recurso tecnológico com toda sinceridade se nós professores, não tivéssemos o nosso celular, o nosso notebook, caixa de som né se não tivermos esses acessórios que nós professores trazemos para nossa escola, o som, um gravados, uma coisa dessa natureza nós não teríamos uma aula diferente”...

“Porém, esperávamos mais, não foram trocadas as instalações elétricas, nem ventiladores, nem piso, não foi possível adequar a cozinha e a despensa, enfim... falta muito para podermos receber nossos alunos como de fato eles merecem.”

“Muitas vezes nós não somos só professores, nós somos aquele amigo, aquela amiga, aquela pedagoga, assistente social, né, até mesmo a gente de saúde, porque são diversos problemas que eles chegam na sala de aula e nós temos toda a alegria e esse amor de ouvi-los e orientar para a vida.”

“modalidade é praticamente desassistida”

“ A EJA ainda distante dos alunos”.

“EJA como responsabilidade só dos professores”

Ao analisarmos essas falas, percebemos, entre outros elementos, o enfoque dado ao cansaço físico, depois do dia de trabalho intenso, o que impede o retorno a EJA, porém em todas elas observamos o desejo de regressar às salas de aulas.

Observamos ainda, a oportunidade de termos na EJA, enquanto política pública, a possibilidade de mudança, pois várias são as ações que podem ser criadas e implementadas para viabilizar o retorno desse público à escola. Entre essas ações podemos citar:

Divulgação em meios de comunicação, mídias e redes sociais da EJA em todo o município;

Divulgação e acolhida para matrículas, com o envolvimento inicialmente de toda a comunidade escolar;

Busca de parcerias com empresários locais, pastorais católicas, igrejas evangélicas, agentes de saúde....

Transporte a noite, via secretaria de Educação para os alunos da EJA:

Horários mais flexíveis, respeitando a vivência de alunos trabalhadores;

Salas de aulas climatizadas, principalmente no segundo semestre do ano;
Merenda escolar de qualidade, tipo, café com pão, cuzcuz.....
Formação contínua de professores, específica sobre a EJA;
Material didático adequado
Material escolar acessível ao alunos e alunas
Estrutura física da escola adequada ao trabalho com alunos e alunas adultos;
Recursos tecnológicos disponibilizados na escola, ao alcance de professores e alunos da EJA
Mutirão para tirar documentos
Acesso na escola a cursos profissionalizantes, via escolas de educação profissional;
Realização de ações, eventos e feiras onde os alunos da EJA sejam protagonistas;
Sensibilização de empresários locais;

Divulgação do manifesto

Deixamos claro aqui, que o presente documento expressa algumas ideias que podem viabilizar o acesso e permanência dos alunos e alunas da EJA, na escola, porém é um documento vivo e pode ser adaptado e atualizado conforme a necessidade. A grande intenção é que ele sirva como um instrumento de mobilização e transformação social.

Para tanto pretendemos fazer o lançamento oficial desse documento na câmara municipal de vereadores, conclamando todos os poderes municipais de início a abraçarem a causa da EJA.

Posterior ao lançamento, daremos início à divulgação do Manifesto nas mídias sociais, e para o próximo ano, desenvolver com os alunos um site sobre a EJA, contendo desde as informações sobre matrículas até as produções feitas pelos alunos e alunas nas salas de aulas de todo o município.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALUNOS EVADIDOS

Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas para História de Vida com alunos evadidos da EJA

- 1- Você parou de frequentar a escola quando criança? Porquê?
- 2- Quais motivos o afastaram da escola depois de jovem ou adulto?
- 3- Depois de jovem, porque não voltou a estudar?
- 4- O que tem na escola (EJA) que você não gosta?
- 5- O que tem na escola (EJA) que você gosta?
- 6- O que você acha que poderia ser melhorado na escola (EJA) que faria com que você voltasse a estudar?
- 7- Você já perdeu alguma oportunidade por não ter concluído o ensino Médio?
- 8- O que a EJA representa para você?
- 9- Qual a maior dificuldade para voltar a estudar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES DA ESCOLA

Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas para Grupo focal com Gestores

- 1- Qual sua percepção a nível nacional sobre a EJA?
- 2- Qual sua percepção sobre a EJA em Barbalha?
- 3- Quais avanços podem ser citados para evitar a evasão na EJA no município?
- 4- Quais os maiores desafios no combate à evasão na EJA no município?
- 5 - Como se dá o processo de matrículas na EJA?
- 6- Existe acolhida para esses alunos e alunas? Como se dá esse acolhimento? Por quem é realizado?
- 7- Qual o papel da Secretaria de Educação do município no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos em sala de aula da EJA?

APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES

Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas para Grupo focal com professores da EJA

1- Agentes fora da escola:

1.1- Quais fatores externos contribuem para a evasão dos alunos da EJA?

1.2- Existe envolvimento da comunidade com a causa da EJA?

1.3- Qual sua avaliação a respeito das políticas públicas para a EJA no Brasil? E em Barbalha?

2- O trabalho docente:

2.1-Formação: Como se dá as capacitações para os professores da EJA? Você as considera suficientes?

2.2- Material didático: Como é escolhido o material didático da EJA? Esse material é adequado à realidade dos alunos?

2.3- Infraestrutura física da escola: A escola possui infraestrutura adequada aos alunos e alunas da EJA? Qual a estrutura ideal que pudesse favorecer a permanência dos alunos e alunas na escola evitando a evasão?

2.4- Recursos tecnológicos: Esse item é necessário ao trabalho docente na EJA? A escola possui esses recursos de forma acessível a professores, alunos e alunas?

2.5- Mediação: Como se dá a interação entre professores, alunos e alunas na EJA? Como ocorre a interação entre alunos e alunas de idades variadas?

2.6- Avaliação: Como é o processo avaliativo na EJA?

2.7 - Currículo: Como são escolhidos os conteúdos de ensino para os alunos da EJA? Você acha que essa escolha interfere na evasão?

2.8 - Diversidade: Como as características específicas da EJA, como a diversidade de idades e as experiências variadas de vida dos alunos influenciam o processo de ensino e aprendizagem?

3- Acesso dos alunos à EJA:

3.1 - Como se dá o processo de matrículas na EJA?

3.2- Existe acolhida para esses alunos e alunas? Como se dá esse acolhimento? Por quem é realizado?

3.3- O que é feito para mitigar a evasão na EJA? Como é feito?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Eliana Saraiva Batista e Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) – Mestrado Profissional, como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO JOVENS E ADULTOS: EVASÃO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA MUNICIPAL RAUL COELHO DE ALENCAR EM BARBALHA NO CEARÁ”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Essa pesquisa tem como objetivo avaliar a política pública da Educação de Jovens e Adultos, em relação à evasão dos alunos e a qualidade do ensino na escola municipal Raul Coelho de Alencar da cidade de Barbalha no Ceará. Nesse sentido, tem como objetivos específicos: estudar o conteúdo (ou a trajetória) da política educacional para jovens e adultos; investigar a relação entre evasão escolar e qualidade de ensino na EJA e identificar na Política Pública para EJA caminhos que minimizem a evasão escolar. Além disso, busca através da avaliação dessa política pública, conhecer os impedimentos que fazem com que essas pessoas não cheguem à escola, nem consigam uma escolarização que lhes garanta o exercício de uma profissão e o direito a uma vida digna. Como instrumento de coleta de dados será utilizado o Grupo Focal, com professores e Núcleo Gestor da EJA, a entrevista oral do tipo história de vida com alunos e alunas evadidos e evadidas, pelas turmas, ressalto que a coleta de dados será auxiliada pela gravação de áudios, com vistas a percorrer a história dessas alunas e alunos e correlacionar com a trajetória da política a ser estudada. Cada grupo focal e entrevista tipo história de vida serão realizados somente uma vez, no local e nos horários que lhe forem mais favoráveis, sem que isto cause interferências em sua rotina cotidiana. Por isso, peço sua permissão para gravar somente o áudio; e posteriormente, os áudios serão transcritos e o áudio será apagado, assim como todas as informações que

possam lhe identificar serão omitidas do trabalho, como nome e outras características, sendo adotados nomes fictícios para os participantes, todas as medidas para a garantia do sigilo sobre sua identidade serão tomadas.

É importante ressaltar que os procedimentos de coleta de dados não são agressivos ou nocivos à vida do participante e o mesmo poderá estar sujeito(a) a eventuais desconfortos durante a entrevista, como constrangimento, aborrecimento e/ou não entendimento em relação a alguma pergunta ou ainda o desconforto em expor percepções e sentimentos sobre a sua vivência, que serão minimizados ou mesmo eliminados por meio de esclarecimentos sobre a pergunta ou da interrupção do grupo, buscando o diálogo sobre o fato.

Deixamos claro que não haverá qualquer despesa para o participante. Porém, caso eventualmente ocorra alguma despesa decorrente de sua participação na pesquisa, ela será totalmente ressarcida pela pesquisadora no momento da entrevista, ou posteriormente. Dada a característica da pesquisa, a eventual necessidade de assistência será realizada durante a entrevista ou o acompanhamento de sua rotina. Após a etapa da coleta de dados, o participante ainda poderá solicitar assistência caso considere necessária. Os benefícios de sua participação não são diretos, porém você poderá contribuir para ampliar o conhecimento sobre a inclusão da mulher no mercado de trabalho, auxiliando a novas estratégias que proporcione a igualdade entre os sexos. Ainda podemos citar a produção de conhecimento científico, que poderá trazer benefícios de uma maneira geral à sociedade a partir da geração de mais dados e informações sobre esse assunto, podendo subsidiar com dados científicos debates ou até outras pesquisas.

Todas as informações fornecidas à pesquisadora serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Desta forma nenhum recurso será pago em razão dessa coleta ou a partir dela.

Destaco ainda que a qualquer momento o participante poderá se recusar a continuar na pesquisa e que também poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Fica garantido que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos no assunto.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Eliana Saraiva Batista e Silva

Instituição: EEF Raul Coelho de Alencar

Endereço: R. Vicente Magalhães - Santo Antonio, Barbalha - CE, 63180-000

Telefones para contato: (88) 3532 0733

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Juazeiro do Norte, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa Data

Assinatura _____

Nome do pesquisador Data

Assinatura _____