



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA**

FERNANDA ANJOS

**PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVA SOBRE
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS, BAHIA: UMA REFLEXÃO A
PARTIR DO OLHAR DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

**SALVADOR - BA
2024**

FERNANDA ANJOS

**PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVA SOBRE
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS, BAHIA: UMA REFLEXÃO A
PARTIR DO OLHAR DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação -
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos -
EJA, do Departamento de Educação, do Campus I da
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação de
Jovens e Adultos. Área de concentração 1 - Educação,
Trabalho e Meio Ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Pereira.

SALVADOR-BA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura** - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

A599p Anjos , Fernanda

Pesquisa de levantamento propositiva sobre a permanência na educação de jovens e adultos (EJA) do município de Cruz das Almas, Bahia: uma reflexão a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas / Fernanda Anjos .- Salvador, 2024.

192 f. : il.

Orientador: Antônio Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Evasão escolar na educação de adultos – Cruz das Almas (BA). 2. Educação de jovens e adultos – Cruz das Almas (BA). 3. Supervisão escolar – Cruz das Almas (BA). 4. Coordenadores educacionais – Prática – Cruz das Almas (BA) I. Pereira, Antônio. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 371.2013

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOI de 11/10/13, seção 1, pag. 133)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	
---	--

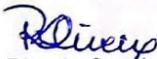
FOLHA DE APROVAÇÃO

“PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVA SOBRE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS, BAHIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS”

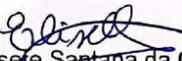
FERNANDA ANJOS DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, em 20 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


 Prof. Dr. Antonio Pereira Santos (UNEB)
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal da Bahia


 Profa. Dra. Rita de Cassia Santana de Oliveira (UNEB)
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal da Bahia


 Profa. Dra. Ivonete Barreto De Amorim (UNEB)
 Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea
 Universidade Católica do Salvador


 Profa. Dra. Elisete Santana da Cruz França (FAVIC)
 Doutorado em Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar
 Universidade Federal da Bahia

À minha mãe, Gersa Anjos, que mesmo quando eu duvidei esteve ao meu lado mostrando que eu seria capaz. Te amo!

A minha filha, Ana Júlia, que foi gerada, gestada e completou um ano ao longo desta escrita, ressignificando a minha existência neste mundo, preenchendo-a de muita alegria e amor.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, primeiro ao criador, pela dádiva da vida e pela condição de acesso e permanência nesta etapa de estudo e profissionalização.

À minha mãe, Gerusa Anjos, que ama a educação e que sua luta para concluir a Educação Básica, mesmo adulta e grávida, servem de inspiração diária para as minhas conquistas educativas.

Ao meu companheiro e pai da minha filha, Laércio Cabral, que ao longo desta jornada dividiu as responsabilidades da vida comigo para que eu pudesse ter condições objetivas para a produção acadêmica.

À toda a minha rede de apoio, em especial a Viviane Anjos – minha irmã –, Gabriela Anjos – minha sobrinha e Josemi Silva – meu cunhado. O apoio de vocês foi fundamental para que eu tivesse estrutura emocional para o desenvolvimento da escrita.

Às médicas Nayara Lacerda, Maíra Kalil e Erica Campos, a quem confiei a saúde da minha filha e, usadas por Deus, realizaram a operação que oportunizou a cura dela.

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Antônio Pereira que me acolheu verdadeiramente humanizando todo o processo, além de, competentemente, realizar preciosas orientações que tornaram a construção desta dissertação mais significativa e leve.

Aos (As) professores (as) do MPEJA que contribuíram com a minha formação ao longo das disciplinas, despertando reflexões que substancializaram a escrita desta pesquisa.

Às professoras convidadas para a banca de qualificação Elizete França e Ivonete Amorim que, cuidadosamente, analisaram o texto de qualificação e deram contribuições pertinentes que foram acolhidas e estou certa que enriqueceram este trabalho. Às professoras convidadas para a banca de defesa, já agradeço pela disponibilidade e futuras contribuições.

Aos (as) colegas da turma 09 do MPEJA que foram verdadeiros parceiros nesta jornada educativa.

À Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas que oportunizou a pesquisa, sempre solícitos a qualquer demanda necessária;

Às coordenadoras pedagógicas da modalidade da EJA de Cruz das Almas que foram sujeitos desta pesquisa. Cada encontro foi de grande aprendizado e por isto minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação realiza uma análise a fim de compreender como as coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA percebem o fenômeno da evasão escolar que vem se configurando historicamente no município de Cruz das Almas, identificando o trabalho pedagógico realizado pelas mesmas com vistas a fomentar a permanência destes sujeitos. No plano metodológico este trabalho investigativo pode ser caracterizado como de natureza aplicada com caráter propositivo. Possui uma abordagem qualitativa do objeto de estudo com objetivos descritivos, exploratórios e propositivos, utilizando como método de investigação a pesquisa de levantamento/survey. Inicialmente, foi realizado o aprofundamento teórico das categorias do estudo amparadas em autores como Paiva (1972), Gadotti (2011), Haddad e Di Pietro (2000) e Freire (2011), Arroyo (2000; 2005) para tratar da Educação de Jovens e Adultos; Teixeira *et al* (2018), Saviani (2008) para discutir aspectos relativos à coordenação pedagógica bem como Reis (2009), Carmo (2014; 2018) e Oliveira (2019) embasando as reflexões sobre permanência escolar, dentre outros teóricos. Depois, realizamos a análise documental de documentos administrativos e oficiais e, em seguida, fizemos as entrevistas semiestruturadas com oito coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas. Para a análise dos dados, procedeu-se às etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A partir da reflexão fomentada no presente trabalho, constatamos que as coordenadoras pedagógicas identificam a Evasão Escolar como o principal problema histórico da modalidade da EJA no município de Cruz das Almas e se agravou mais após a crise sanitária gerada pela pandemia do Covid-19. Refletir sobre este tema coloca em evidência fatores sociais, gerando sentimento de frustração. No entanto, a categoria da permanência escolar permite um giro paradigmático que deixa de concentrar-se nos aspectos “externos” ao ambiente escolar para evidenciar questões internas do sujeito, da escola e sistema de ensino. Questões estas que estão mais ligadas ao campo de ação da coordenação pedagógica e sim, possíveis de serem atingidas com qualquer intervenção que venha a ser proposta por elas. Ainda sem uma política pública de permanência para a EJA no âmbito municipal, as coordenadoras pedagógicas fomentam ações em variadas áreas da escola - pedagógica, de cunho administrativo, ações que promovem a sociabilidade, atividades extracurriculares dentre outras, existindo uma prevalência das ações ligadas ao aspecto afetivo, relacional e que garantam o diálogo. Como produto da pesquisa, foi estruturado uma proposta de construção de uma cartilha virtual que reunirá as sínteses reflexivas desta pesquisa e sugestões de estratégias pedagógicas que podem ser realizadas pelas coordenadoras pedagógicas a nível escolar e de rede municipal, com vistas a garantir a permanência dos sujeitos da EJA. Esta proposta apresenta o caminho metodológico necessário para a criação deste material digital, bem como um desenho de sua estrutura.

Palavras - chave: Educação de Jovens e Adultos, Coordenação Pedagógica e Permanência Escolar

ABSTRACT

This dissertation conducts an analysis to understand how educational coordinators working in the Youth and Adult Education (EJA) perceive the phenomenon of school dropout historically occurring in the municipality of Cruz das Almas. It identifies the pedagogical work carried out by them to promote the retention of these individuals. Methodologically, this investigative work is characterized as applied with a propositional nature. It employs a qualitative approach with descriptive, exploratory, and propositional objectives, using the Survey research method. The theoretical foundation includes authors such as Paiva (1972), Gadotti (2011), Haddad and Di Pietro (2000), Freire (2011), Arroyo (2000; 2005) for Youth and Adult Education; Teixeira et al (2018), Saviani (2008) for discussing aspects related to educational coordination, and Reis (2009), Carmo (2014; 2018) and Oliveira (2019) for reflections on school retention, among other theorists. Subsequently, documentary analysis of administrative and official documents was performed, followed by semi-structured interviews with eight educational coordinators working in the EJA in Cruz das Almas. For data analysis, Bardin's (2016) Content Analysis steps were followed. The reflection prompted by this work reveals that the educational coordinators identify School Dropout as the main historical problem in the EJA in Cruz das Almas, exacerbated after the health crisis generated by the Covid-19 pandemic. Reflecting on this theme highlights social factors, leading to a sense of frustration. However, the school retention category allows a paradigm shift from focusing on "external" aspects to highlighting internal issues of the individual, the school, and the education system. These issues are more related to the field of action of educational coordination and are achievable through any proposed intervention by them. Without a public policy for retention in EJA at the municipal level, educational coordinators promote actions in various areas of the school - pedagogical, administrative, sociability-promoting activities, extracurricular activities, with a prevalence of actions related to the affective and relational aspects that ensure dialogue. As a research outcome, a proposal for constructing a virtual booklet has been structured, gathering reflective syntheses from this research and suggestions for pedagogical strategies that educational coordinators can implement at the school and municipal levels to ensure the retention of EJA individuals. This proposal outlines the necessary methodological steps for creating this digital material and a design of your structure.

Keywords: Youth and Adult Education, Educational Coordination, School Retention

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
BBC	British Broadcasting Corporation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENDEC	Centro de Convivência Esportivo e Educacional
CENEB	Centro Noturno de Educação da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Intrnacional sobre Educação de Adultos
CPCs	Centros Populares de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EXPOCRUZ	Feira de Exposição de Cruz das Almas
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FLICA	Feira Literária de Cachoeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos a Pesquisa Educacionais
LEMARX	Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MSTB	Movimento Sem Teto da Bahia
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	Programa Dinheiro Diretos na Escola-
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Programa Nacional de alimentação Escolar
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCIELO	Scientific Electronic Library
SESI	Serviço Social da Indústria
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi),
SME	Secretaria Municipal de Educação
TOPA	Todos pela Alfabetização
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Passos metodológicos da pesquisa	29
Figura 2 – Etapas da Descrição à interpretação.....	47
Figura 3 - Fluxograma polo cronológico pré-análise	50
Figura 4 - Linha do tempo das políticas públicas federais que influenciam a estruturação da EJA nos estados e município no século XXI.....	89
Figura 5 – Gráfico com percentual de estudantes da EJA de Cruz das Almas que abandonaram/evadiram entre 2017 a 2022	116
Figura 6 - Gráfico áreas pelas quais se associam os problemas mais presentes na modalidade da EJA em Cruz das Almas.....	121
Figura 7 - Gráfico áreas que aglutinam razões pelas quais os estudantes da modalidade da EJA de Cruz das Almas evadem	125
Figura 8 - Gráfico áreas que aglutinam as palavras que as coordenadoras pedagógicas de Cruz das Almas associam à Permanência Escolar.....	128
Figura 9 - Palavras associadas à Permanência Escolar agrupadas por núcleos de sentido ...	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de coordenadores da EJA nas escolas do município	31
Quadro 2 - Categorias de tipos de entrevistas	38
Quadro 3 - Vantagens e desvantagens das formas de registro da entrevista	41
Quadro 4 - Quadro estrutural da pesquisa	53
Quadro 5 - Quadro histórico da Educação de Jovens e Adultos nos seus diferentes contextos	64
Quadro 6 - Metas do Plano Municipal de Educação relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o resultado parcial considerando os dados do ano de 2022.	109
Quadro 7 - Coordenadoras Pedagógicas X Anos de experiência X Palavras que associam à Evasão Escolar.....	122
Quadro 8 - Palavras associadas à Evasão Escolar agrupadas por núcleos de sentido.....	123
Quadro 9 - Coordenadoras Pedagógicas X Anos de experiência X Razão pelas quais os estudantes da EJA evadem.....	127
Quadro 10 - Palavras associadas à Permanência Escolar agrupadas por núcleos de sentido	132
Quadro 11 - Palavras associadas à Evasão Escolar agrupadas por núcleos de sentido	133
Quadro 12 - Quadro comparativo Estratégias PME, Relatório de Monitoração do PNE 2022 e relatos das entrevistas	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do Município de Cruz das Almas/BA, por localização (2017/2022).....	113
Tabela 2 - Descrição do quantitativo de alunos relacionados ao aspecto do rendimento anual. (2017/2022).	115

SUMÁRIO

SUMÁRIO	14
INTRODUÇÃO	16
2. PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS – CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
2.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	23
2.2 PESQUISA DE LEVANTAMENTO.....	24
2.3 A ORGANIZAÇÃO DESTA PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVO....	28
2.3.1 Produto	29
2.3.2 O lócus da pesquisa	30
2.3.3 Os sujeitos da pesquisa	31
2.3.4 Os instrumentos de recolha de dados	36
2.3.5 A técnica de análise de dados	42
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUESTÃO DA EVASÃO E PERMANÊNCIA escolar	57
3.1 EDUCAÇÃO E SUA AMPLITUDE CONCEITUAL	57
3.2 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA	61
3.3 – QUESTÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	70
3.4 – DA EVASÃO ESCOLAR ENQUANTO CATEGORIA DISCURSIVA DA EJA PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR: GIRO PARADIGMÁTICO	81
4. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO SÉCULO XXI E A PERSPECTIVA DA PERMANÊNCIA ESCOLAR	87
4.1 POLITICAS PÚBLICAS	88
4.2 POLITICAS PÚBLICAS FEDERAIS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR	89
4.2.1 Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	90
4.2.2 Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 e Resolução CNE/CEB nº6 de setembro de 2012	91
4.2.3 Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004	92
4.2.4 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA).....	93
4.2.5 Resolução nº1 de 15 de maio de 2006.....	93
4.2.6 Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB)	94
4.2.7 Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).....	95
4.2.8 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	96
4.2.9 Diretrizes Nacionais para a EJA em Situação de Privação de Liberdade.....	97
4.2.10 Plano Nacional de Educação (PNE)	97

4.2.11 Diretrizes Operacionais Nacionais para Remição de Pena.....	99
4.2.12 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	99
4.2.13 Política Nacional de Alfabetização (PNA).....	100
4.2.14 Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	100
4.3 POLITICAS PÚBLICAS ESTADUAIS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR.....	102
4.3.1 Resolução CEE nº239/2011	103
4.3.2 Portaria SEC nº 5.136/2011	103
4.3.3 Plano Estadual da Educação (Bahia).....	103
4.3.4 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).....	104
4.3.5 Resolução CEE nº 79, de 22 de novembro de 2021	105
4.4 POLITICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR.....	108
5. AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR, DIÁLOGOS COM OS DADOS DA PESQUISA.....	119
5.1 EVASÃO ESCOLAR SOBRE A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	120
5.1.1 Evasão Escolar sobre a perspectiva dos sujeitos da pesquisa – sínteses não- conclusivas	127
5.2 PERMANÊNCIA ESCOLAR SOBRE A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	128
5.2.1 Permanência escolar na perspectiva dos sujeitos da pesquisa – sínteses não- conclusivas	136
5.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	137
5.3.1 Ações pedagógicas escolar e a permanência – sínteses não-conclusivas	149
5.4 AÇÕES INSPIRACIONAIS PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	150
5.4.1 Ações propositivas de âmbito escolar.....	150
5.4.1 Ações propositivas para a rede municipal de educação.....	153
5.4.3 Ações inspiracionais para a permanência escolar – sínteses não-conclusivas.....	155
6. CONCLUSÃO.....	157
REFERÊNCIAS	162
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	174
APÊNDICES:.....	177
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	177
APÊNDICE B – PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DA CARTILHA VIRTUAL.....	180

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico tem como tema a interface da evasão e permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse pelo tema da pesquisa teve imbricação direta, não somente com a minha atuação profissional mais recente e vínculo empregatício atual, como também articula-se com a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Abarca campos de estudo ligados às temáticas relativas à EJA, Coordenação Pedagógica, Evasão e Permanência Escolar que se apresentaram em minha vida na ordem descrita.

Os sujeitos da EJA, com uma classe social e cor definida, constituem-se enquanto fruto de um processo de marginalização social. Diante do largo aspecto cromático que abarca a negritude brasileira, atualmente, eu posso afirmar que defino minha identidade enquanto mulher negra de pele clara – marco esta tonalidade para situar meu lugar de experiência e fala desta negritude. Considerando esta negritude, que a minha história pessoal atesta a expressão de Carneiro (2011) “a dor da cor”, a minha origem humilde, onde nasci e fui criada na periferia de Salvador, já possuo, de imediato, uma identificação com esses sujeitos. Esta identificação é solidificada com o processo de consciência de classe desenvolvida a partir de discussões marxistas que permearam os espaços formativos pelos quais passei na minha graduação de Pedagogia – destaque para o Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas – LEMARX – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Pelo LEMARX tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica e atuar na formação política de diversos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Sem Teto da Bahia – MSTB. Ainda como bolsista, pude mentorar a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e, ao longo da graduação, realizei um estágio curricular na Escola Municipal Dr. Marcos Vinícius Vilaça, na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador, em uma turma da EJA, no turno noturno. Por fim, para conclusão do curso de graduação, construí uma monografia com o tema da Educação Popular que tem imbricação histórica e conceitual com a EJA.

No que tange a Coordenação Pedagógica, desde a finalização da minha graduação, eu tenho exercido esta função em diferentes cargos (orientadora social, consultora, diretora de ensino) e instituições como Associações, Fundações, Serviço Social da Indústria - SESI, etc, gerindo e coordenando projetos socioeducativos e/ou escolares. A identidade de classe descrita acima se manifesta com o compromisso social e pessoal de trabalhar na área educativa,

compreendendo as problemáticas sociais deste universo, ofertando o melhor que possuo para aqueles e aquelas que, assim como eu, tiveram parte de seus direitos educacionais e sociais negados.

Até março de 2020, quando tomei posse como servidora do município de Cruz das Almas, realizei projetos para os sujeitos da EJA, pois estes, em via de regras, foram beneficiários dos variados programas e projetos sociais que fiz a gestão. O contato com a modalidade da EJA especificamente, até então, tinha acontecido em um estágio de 6 meses na graduação e, teoricamente, em termo de estudo. Já a coordenação pedagógica que havia exercido até este período, essencialmente, se destinava à gestão e coordenação de projetos socioeducativos.

Sendo assim, assumir a coordenação pedagógica do Centro de Convivência Esportivo e Educacional – CENDEC, no município de Cruz das Almas, que ofertava a modalidade EJA diurnamente até dezembro de 2022 uniu esses dois universos temáticos e trouxe consigo os desafios requeridos quando se tem o propósito de ofertar uma educação de qualidade. Estes desafios foram potencializados, pois além das situações específicas geradas pela união desses dois universos temáticos, foi necessário se adaptar às demandas de realizar a gestão pedagógica de uma escola pública municipal em um contexto de pandemia provocada pela alastração do vírus coronavírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como COVID 19.

Ao longo dos dois anos, trabalhei inspirada no educador Paulo Freire que “produz sua obra pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal” (Severino, 1989). Me debrucei sobre as problemáticas enfrentadas no exercício de coordenação da unidade de ensino e deparei-me com resultados críticos, no que tange a qualidade da educação ofertada (altos percentuais de taxa de abandono, evasão e reprovação escolar). A escola precisou ser fechada em 2023, exatamente pelo decréscimo das matrículas ao longo dos anos. Estes foram os desafios encontrados no exercício da coordenação que geraram as inquietações que me levaram ao desejo de desenvolver esta pesquisa.

Esta motivação existe não somente para compreender o fenômeno, como também para operacionalizar estratégias efetivas que permitam a mudança do quadro educativo da modalidade, questões enfrentadas na escola que atuei como também em todas outras escolas do município de Cruz das Almas que tem a modalidade da EJA.

O que parecia ser uma incompetência da unidade de ensino, pode ser facilmente relativizada quando percebemos uma ausência de ações de promoção da modalidade, por parte da rede de ensino, o que leva às escolas a enfrentarem, sem o devido suporte, uma problemática que é multicausal e multifacetada.

Desempenhando a função de coordenadora pedagógica nesta unidade de ensino, percebi que são diversos os fatores que influenciam os estudantes a evadirem e, que estes fatores, são tanto de ordem externa como interna à escola. Sobre os fatores internos, o papel das coordenadoras é decisivo para organizar processos educativos que contribuam para a permanência dos sujeitos. O que se percebe é que muito evidencia-se as questões sociais que ultrapassam os muros escolares, talvez até como estratégia para justificar o cenário de abandono e a presença de um discurso fatalista de impossibilidade de se construir uma outra realidade, o que leva aos trabalhadores da educação, adotarem uma atitude passiva frente à dimensão e complexidade do tema da Evasão Escolar, sobretudo, na modalidade da EJA.

Alguns podem denominar-me como “pesquisadora encarnada” pela ligação estrita que possuo ao objeto de estudo, o que não deixa de ser verdade. Contudo, essa imbricação não significou uma produção teórica e prática desqualificada, muito pelo contrário. As marcas das experiências vividas, que impulsionaram a escolha do objeto de pesquisa, motivaram a aplicação da rigorosidade necessária à criação de análises substancializadas que fomentarão a elaboração de estratégias efetivas para a transformação da realidade em questão. Pensando na característica do mestrado profissional, avalio que não poderia ser diferente, visto que este espera, no geral, não somente a produção de conhecimentos e atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, mas também a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área atendendo às demandas sociais e profissionais.

A modalidade da EJA é formada, essencialmente, por sujeitos que em algum momento da sua vida escolar abandonaram a escola por diversas vezes, culminando na evasão. Neste sentido, a probabilidade de que eles repitam este comportamento é real. Compreender este fenômeno e estruturar estratégias que contribuam para a permanência dos estudantes desta modalidade se torna fundamental para garantir a existência das turmas no sistema de ensino.

A escola a qual coordenei em tempo de pandemia foi fechada, assim como outras turmas da EJA no município, com a justificativa que “não tem aluno ou demanda”. Obviamente que o cenário de pandemia agravou as taxas de abandono e evasão, não somente na modalidade da EJA, mas em todas as etapas de ensino. Contudo, o discurso que não possui demanda vai de encontro aos índices apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD de 2019 que, ao considerar todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, afirma que 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado.

Em suma, pelas razões científicas, técnicas e profissionais acima descritas, podemos afirmar o potencial contributivo desta investigação, uma vez que trata de uma temática atual,

de relevância para a modalidade no país, estado e, sobretudo, para os estudantes da EJA do município de Cruz das Almas que carecem de estratégias que possibilitem a extensão e desenvolvimento qualitativo do seu tempo educativo.

Um levantamento realizado no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em maio de 2023, visando buscar os temas deste estudo nos títulos das produções teóricas realizadas entre 2017 e 2022, revela a presença de uma vasta produção, se os temas forem pesquisados de maneira isolada. Vejamos: 487 periódicos sobre a EJA, 52 sobre a coordenação pedagógica, 120 sobre evasão escolar e 72 sobre permanência escolar. Quando realizamos a busca com os temas/assuntos articulados nos títulos ou assuntos dos periódicos, para o mesmo período, encontramos o seguinte quantitativo de produções: EJA e Coordenação Pedagógica – nenhuma produção, Evasão e Permanência escolar – 5 periódicos, sendo que destes 5, apenas 1 trata da EJA e nenhuma produção aborda a categoria da coordenação pedagógica.

A escassez de produções que abarcam estas temáticas articuladas apontam para a necessidade de estudar a interface da relação evasão e permanência escolar na modalidade da EJA. Ainda assim, verifica-se que as coordenadoras pedagógicas carecem de uma atenção acadêmica, sobretudo, quando o universo temático é a evasão e permanência escolar onde os sujeitos de pesquisa mais comuns são estudantes, professores e gestores (de maneira ampla). Este estudo evidenciou estes sujeitos de pesquisa por compreender que a sua práxis é fundamental para a criação de estratégias efetivas para a permanência dos sujeitos da EJA. Considerando que a análise das categorias citadas foi realizado de maneira articulada, destacando as coordenadoras pedagógicas enquanto sujeitos da pesquisa, aponto a originalidade do estudo proposto.

Ainda assim, se faz importante destacar a necessidade de se refletir sobre a realidade local, não perdendo de vista o global e a importância da tratativa de questões tão macro no núcleo da municipalidade. Ao Torres (2011) relatar sobre a nova alternativa política e pedagógica que a equipe de Paulo Freire representou quando assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo, aponta que a experiência se fez interessante, pois partia de um pensamento global, mas com ação local. Vejamos:

Com esta equipe, com Freire à cabeça, começava uma experiência que, na minha opinião, é uma das mais interessantes. Há uma frase em inglês, que foi cunhada pelo movimento ecológico, que diz *Think globally, act local* (pensar globalmente, atuar localmente). Isto é talvez a expressão mais clara da luta política atual. Enquanto os países e governos vão se transnacionalizando mais e mais, adequando-se a estas contínuas lutas e reacomodações internacionais

no sistema do capitalismo mundial, é no nível das municipalidades, é no nível local, que a luta política adquire novas dimensões (Torres, 2011, p.33, grifo do autor).

Este fragmento denuncia o poder político das ações municipais, sobretudo em um cenário de capitalismo mundial. Considerando que a Evasão Escolar se arrasta como um fenômeno presente na educação brasileira a décadas, sobretudo, na modalidade da EJA, com amplo estudo que aponta características gerais, é no local, na municipalidade que esta problemática apresenta potencial resolutivo. É ajustando a lente de análise e realizando um “zoom” para uma reflexão do cenário em questão que estratégias adequadas à realidade e, portanto, mais efetivas, poderão ser criadas a fim de garantir a permanência desses educandos.

Este estudo investigou não o fenômeno da Evasão Escolar em si, mas sim a Evasão Escolar que ocorre no município de Cruz das Almas – BA, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, identificando, neste contexto, além das fragilidades que promovem a exclusão escolar dos estudantes da modalidade em questão, também as potencialidades que os rearranjos educativos do município possuem no que tange a criação de estratégias pertinentes à promoção da permanência.

Paulo Freire (2011), ao propor uma aproximação da Educação de Adultos com a Educação Popular, de modo que a mesma se torne uma Educação Popular, admite que esta aproximação é necessária, pois a realidade tem exigido cada vez mais dos educadores que os mesmos desenvolvam a sensibilidade e a competência científica para compreender de maneira crítica o que se passa. Destaca a necessidade de que os conteúdos e procedimentos didáticos não sejam alheios a esta conjuntura.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com processos de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. (Freire, 2011, p. 22-23)

Dada a importância das temáticas apresentadas e as inquietações emanadas a partir do exercício profissional, a seguinte questão de pesquisa emergiu: como as coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da EJA percebem o fenômeno da evasão escolar que vem se configurando historicamente no município de Cruz das Almas? E qual o trabalho pedagógico realizado pelas mesmas, com vistas a fomentar a permanência destes sujeitos?

A fim de responder a problemática exposta, esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender como as coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da EJA percebem o fenômeno da evasão escolar que vem se configurando historicamente no município de Cruz das Almas, identificando o trabalho pedagógico realizado pelas mesmas, com vistas a fomentar a permanência destes sujeitos. Deste modo, pretendeu-se fazer o levantamento dessas estratégias e outras que venham a inspirar o universo prático das coordenadoras pedagógicas, para subsidiar a construção de uma futura cartilha virtual que divulgará tais estratégias.

Para alcance do objetivo geral, realizando os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como as políticas públicas federais, estaduais e municipais do século XXI orientam as estratégias de permanência dos sujeitos da EJA;
2. Caracterizar historicamente a evasão escolar da modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas;
3. Investigar como a rede municipal tem se organizado historicamente para desenvolver estratégias que possibilitem a amenização dos fatores de exclusão escolar na modalidade EJA;
4. Analisar como as coordenadoras percebem a problemática da evasão escolar na modalidade EJA e levantar as estratégias desenvolvidas no sentido de consolidar a permanência escolar destes sujeitos;
5. Propor a construção de uma cartilha virtual, envolvendo as coordenadoras que participaram da pesquisa sobre as estratégias que podem contribuir para a permanência dos estudantes da EJA, no município de Cruz das Almas.

Este estudo utilizou como estratégia metodológica central, a Pesquisa de Levantamento, também conhecida como Método de Pesquisa Survey, Pesquisa com ou de Survey. Estas diferenciações nominais coadunam quanto a caracterização deste estudo, entendendo-o “como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características, as ações ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um instrumento de pesquisa” (Fonseca, 2002, p.34). Desta maneira, foi possível levantar a percepção das coordenadoras pedagógicas do município sobre a problemática da evasão e permanência da escola na modalidade EJA, bem como identificar quais as suas estratégias de consolidação da permanência escolar.

A adequação do método se tornou efetiva, pois a pesquisa de levantamento pôde servir aos propósitos descritivos, explicativos e/ou exploratórios e manteve o foco de interesse no que, como e por que está acontecendo o fenômeno de estudo, no caso desta pesquisa, a interface da evasão e permanência escolar dos sujeitos da EJA, no município de Cruz das Almas. Os

instrumentos de coleta de dados a serem utilizados nesta pesquisa foram a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Por fim, esta pesquisa teve fundamentação propositiva, uma vez que culminou na proposta de estruturação de uma cartilha virtual onde constará a síntese das análises sobre o tema estudado e sugestões de estratégias de ações com potencial efetivo, visto que surgiram da reflexão crítica do contexto da EJA, no município de Cruz das Almas e buscam aproveitar as potencialidades locais.

Concluindo esta parte introdutória, apresento esta produção textual que está estruturada de modo a conter uma introdução, um capítulo dedicado a descrever o método de estudo escolhido, o percurso metodológico e outros aspectos relativos como (perfil dos sujeitos, descrição do produto a ser desenvolvido, lócus, instrumento de coleta, etc.); um capítulo que trata dos aspectos teóricos que fundamentam os temas da pesquisa, outros dois contendo os resultados da pesquisa e, por fim, as sínteses reflexivas possíveis a partir da análise investigativa da pesquisa.

2. PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando que a metodologia de pesquisa envolve diferentes elementos, podemos afirmar que este trabalho investigativo é de natureza aplicada e tem caráter propositivo. Possui uma abordagem qualitativa do objeto de estudo com objetivos descritivos, exploratórios e propositivos, utilizando como método de investigação a pesquisa de Levantamento/Survey.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A abordagem da pesquisa está caracterizada “pela forma como o objeto é tratado, pela maneira de aproximação entre a realidade concreta investigada e a análise científica desta” (Pereira, 2019, p.28). Deste modo, podemos considerar que este estudo se propõe a aproximar-se do conhecimento de modo qualitativo, abordando o objeto de estudo de maneira contextualizada, identificando suas múltiplas relações, sendo que no contexto da pesquisa interventiva se busca a propor de ações que possam modificar o ambiente pesquisador (Pereira, 2022; 2023).

Esta é uma pesquisa que embora caminhe pela natureza de pesquisa básica, também caminha pela natureza interventiva quando propõe um desenho de cartilha virtual para orientação dos coordenadores da EJA (Apêndice B), pois como sinaliza Pereira (2021, p. 44), a intervenção é uma “ação que possibilita tanto o desenvolvimento e inovação de produtos, processos e serviços, como formação e auto formação reflexivo crítica de novas atitudes, comportamentos do e para o mundo social e do trabalho”. As pesquisas de natureza básica e interventiva em educação, tem como princípio a abordagem qualitativa (Pereira, 2023).

Historicamente, a abordagem qualitativa surge a partir de críticas à concepção positivista da ciência que, no século 18 e 19, fundamentava a pesquisa das ciências físicas e naturais, servindo de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Os argumentos dos investigadores para a superação desta abordagem na época, diziam respeito à limitação da produção do conhecimento sobre o humano-social sem um mergulho em interações situacionais, onde sentidos são produzidos e procurados e significados são construídos; se referiam à necessidade de se explicar os fenômenos, considerando o contexto em que esse fato ocorria e não apenas a sua explicação causal “dividindo a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (André; Gatti, 2008, p.3)

A abordagem qualitativa, por sua vez, apresenta as seguintes características discorridas por Ludke e Andre (1986): tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Sabemos que não existe melhor ou pior abordagem para uma pesquisa e sim apenas aquela que se adequa ao estudo proposto, bem como “não é o uso de dados quantitativos ou qualitativos que diferencia formas de abordagem de questões em investigação, mas, sim, a perspectiva que nos guia nessa investigação” (Gatti, 2012, p.1). Logo, optamos pela abordagem qualitativa, considerando a natureza do objeto de pesquisa. Contudo, vale ressaltar, que reconhecemos a relação dialógica existente entre a abordagem qualitativa e quantitativa em que uma gera a outra e se influenciam mutuamente. (Gatti, 2012, p.3).

No exercício prático da pesquisa, tentamos superar a dicotomia qualitativo X quantitativo que se apresenta historicamente, ainda que a opção da abordagem seja qualitativa, pois acreditamos que desta forma adensou-se a capacidade explicativa desta abordagem.

Deste modo, o estudo realizou uma pesquisa de levantamento, no qual teve como instrumento de coleta de dados, a análise documental e a entrevista. Nos documentos, buscamos os aspectos quantitativos como, por exemplo, a quantidade de vezes que aparecera os termos centrais da pesquisa, mas estes foram abordados de modo contextualizados. Ainda assim, o próprio roteiro de pesquisa envolveu questões mais objetivas que gerou dados que puderam ser apresentados por meio de tabelas e gráficos, contudo, a análise dos mesmos, permitiu a categorização e análise reflexiva do conteúdo apresentado se baseando em múltiplos fatores contextuais.

2.2 PESQUISA DE LEVANTAMENTO

A conceituação, caracterização, abordagem histórica e outras informações sobre a pesquisa de levantamento aqui apresentadas, se baseiam nas produções teóricas dos seguintes autores: Fonseca (2002), Freitas *et al* (2000), Mineiro (2020), Floyd (2011) e Gil (2002).

A pesquisa de levantamento, também conhecida como pesquisa Survey ou pesquisa de/com Survey, “fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente aplicadas em uma amostra” (Floyd, 2011, p.11) ou, melhor descrevendo, caracteriza-se pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.”

(Gil, 2002, p.50). Mostra-se eficaz na obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (Selltiz, 1967, p.273 *apud* Gil 2002, p. 115)

Apesar de ser usado vários nomes como sinônimo, Mineiro (2020) defende que o termo levantamento não abrange todo o significado de Survey e, por isto, este termo segue sem correspondência no português, mantido em inglês nas produções teóricas que abordam metodologia científica de pesquisa. Em termo didático, nesta pesquisa utilizaremos ambos os termos para nomear o método de pesquisa adotado.

De modo geral, uma pesquisa de levantamento permite “a obtenção de dados ou informações sobre as características, as ações ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um instrumento de pesquisa [...]” (Fonseca, 2002, p.34). É um dos tipos de pesquisa de campo e, por muitas vezes, é até chamada de pesquisa de campo, pois é a que efetivamente realiza a coleta de dados investigando o objeto de estudo em seu meio. Usada frequentemente para avaliar os pensamentos, sentimentos e opiniões das pessoas, por vezes, busca selecionar informações a um grupo de sujeitos acerca de um tema de estudo, realizando interrogação direta para cujo os comportamentos se desejam conhecer.

Segundo Babbie (2001), Surveys são muito semelhantes a censos, mas deles se diferenciam porque examinam somente uma amostra da população (enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda, só podendo ser desenvolvidos pelos governos ou por instituições de amplos recursos.). Surveys são muito utilizados em pesquisas políticas para avaliação da intenção de voto, por exemplo.

Historicamente, um dos primeiros usos políticos do surveys foi feito em 1880, quando Marx enviou pelo correio 25 mil questionários a trabalhadores franceses, a fim de averiguar de que forma eram explorados pelos seus patrões. Weber também teria utilizado métodos de survey para o seu estudo sobre a ética protestante. Contudo, a maioria da pesquisa de survey contemporânea foi realizada nestes últimos séculos por pesquisadores americanos.

No século XX, o US Bureau of Census fez importantes contribuições aos campos de amostragem e coleta de dados. Firmas comerciais também desenvolveram pesquisas de opinião (Gallup, por exemplo). Algumas universidades norte-americanas também contribuíram para o desenvolvimento de surveys (sobretudo os professores Samuel Stouffer e Paul Lazarsfeld). Paul Lazarsfeld, por exemplo, projetou e realizou estudos de painéis, entrevistando novamente um grupo de respondentes em ocasiões diferentes, durante uma campanha política, acompanhando

assim, mudanças nas intenções de voto ao longo do tempo. Além disso, Paul Lazarsfeld ajudou a criar o Bureau for Applied Social Research, na Universidade Columbia (Nova Iorque).

Este percurso histórico de registro possibilita-nos inferir que, embora a apresentação deste modelo de pesquisa tenha se iniciado na Alemanha, objetivando realizar investigações de contextos sociais com a finalidade política, foi apenas no século XX que ocorreu o refinamento científico deste modelo de pesquisa, estabelecendo métodos mais sofisticados de análises.

Por questões de origens históricas, formas de coleta e análise de dados, podemos afirmar que este método de estudo possui perspectivas paradigmáticas positivistas e pós-positivistas, visto que é essencialmente de abordagem quantitativa e possibilita que o pesquisador, a partir do resultado das “amostras”, generalize ou faça afirmações sobre a população. Entretanto, “conhecê-lo a fundo pode fazer avançar a ciência, pois com as devidas adequações epistemológicas e de forma, pode servir à abordagem qualitativa embasada nas perspectivas paradigmáticas da Teoria Crítica, Construtivista e/ou Participativa” (Lincoln; Guba, 2010 *apud* Mineiro, 2020, p.286). Considerando que os experimentos são relativamente raros no campo das ciências sociais, podemos afirmar que as pesquisas de levantamentos podem ser consideradas uma das mais adequadas para a investigação.

Em termos gerais, Babbie (2001) apresenta as seguintes características que confirmam a cientificidade do método:

A pesquisa de survey é **lógica**, pois os dados facilitam a aplicação cuidadosa do pensamento lógico; (...) é **determinística** pela postura que a pesquisa deve assumir, baseada nas relações de causa e efeito, sempre que o pesquisador procura explicar as razões para e as fontes de eventos, características e correlações observados; (...) é **geral**, pois Surveys amostrais são realizados para entender se a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada visando desenvolver proposições gerais sobre o comportamento humano. Ao replicar um achado entre subgrupos diferentes (por sexo, por idade, etc.), fortalece a certeza de que ele representa um fenômeno geral na sociedade; (...) é **parcimoniosa**: uma vez que busca-se o máximo de compreensão com o menor número de variáveis possível; (...) **específica**, uma vez que a medição de variáveis estão no âmago da prática científica. Se as variáveis não são adequadamente conceituadas e medidas, correlações observadas entre elas podem não fazer sentido. (Babbie, 2001 p.1-2, grifo meu)

Quando analisamos o uso, percebemos que a maioria das pessoas está familiarizada com três usos das técnicas de pesquisa, são elas:

(...) a medição da opinião pública para artigos de jornais e revistas, a medição do ponto de vista político e das opiniões para ajudar os candidatos nas eleições, e as pesquisas de mercado, destinadas a descobrir as preferências e

os interesses do consumidor. Cada um desses programas bem desenvolvidos de pesquisa de levantamento é destinado principalmente a escutar os sentimentos subjetivos do público. Há, além disso, numerosos fatos sobre comportamentos e sobre situações que só podem ser obtidos por meio de perguntas feitas a uma amostra de pessoas sobre elas mesmas. Provavelmente não há área de políticas públicas a que a metodologia de pesquisa de levantamento não tenha sido aplicada (Floyd, 2011, p.12).

Independente destas circunstâncias, que comumente aparecem, a pesquisa de levantamento pode ser facilmente identificada pelas pessoas, Freitas *et al* (2000) afirma que é apropriada a aplicação da Survey quando: 1) se deseja responder questões do tipo “o que”, “por que?”, “como” e “quanto”, ou seja, quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo”; 2) não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes; 3) o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; 4) o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente.

Assim, como todo método de pesquisa, a pesquisa de levantamento possui suas vantagens e desvantagens. Na perspectiva de Gil (2002), as vantagens do método são: conhecimento direto da realidade; economia e rapidez e quantificação. Já as desvantagens são: ênfase nos aspectos perceptivos; pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais e limitada apreensão do processo de mudança.

Considerando as vantagens e desvantagens deste método, todo o contexto disponível para a pesquisa e as justificativas de uso do método apresentadas por Freitas *et al* (2000), podemos afirmar que a escolha do método está em consonância com os objetivos da pesquisa, que visa compreender a percepção das coordenadoras pedagógicas, acerca da interface evasão e permanência escolar que ocorre na modalidade da EJA, do município de Cruz das Almas.

Segundo Babbie (2001), a pesquisa de levantamento pode ser realizada com diferentes finalidades: descritiva, exploratória e explanatória. Quando descritiva, ela busca identificar quais situações, eventos ou opiniões estão manifestos em uma população, descreve a distribuição ou percepção de algum fenômeno na população ou subgrupo da população. Quando exploratória, pretende identificar os conceitos iniciais sobre um tópico, descobrir novas possibilidades e outros. Por fim, quando explanatória, testa uma teoria, estabelece a existência de relações causais e também questiona por que a relação existe. De acordo com o objetivo desta pesquisa, a finalidade do método Survey, neste estudo, terá um caráter descritivo e exploratório, com uma culminância propositiva.

Ainda com relação ao método, se faz importante destacar que o estudo não foi de

amostragem, pois os respondentes representaram a quantidade de coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da educação de jovens e adultos no município em questão. Quanto ao número de momentos a que os dados foram coletados, esta pesquisa se caracteriza por corte-transversal, visto que a coleta dos dados ocorreu em um só momento, de modo a analisar o estado das opiniões e pensamentos dos sujeitos sobre o tema da pesquisa.

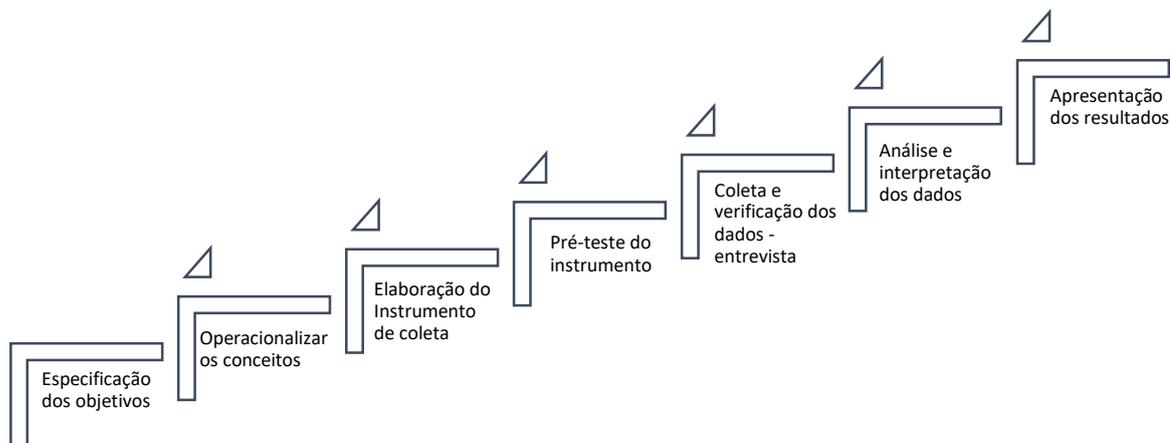
2.3 A ORGANIZAÇÃO DESTA PESQUISA DE LEVANTAMENTO PROPOSITIVO

Objetivando o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, seguimos os seguintes passos metodológicos:

1. Aprofundamos as categorias investigadas na pesquisa.
2. Levantamos as orientações oficiais sobre a criação de estratégias de permanência e combate à evasão e abandono escolar, por meio da análise das políticas públicas de âmbito federal, estadual e municipal, do século XXI, que fazem referência à EJA.
3. Investigamos os dados oficiais municipais referentes à modalidade da EJA sobre evasão (entre 2017 a 2022), de modo a compreender a sua configuração histórica em Cruz das Almas.
4. Levantamos os dados por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada para todas as coordenadoras da rede municipal de Cruz das Almas que atuam com a modalidade da EJA.
5. Estruturamos uma proposta de criação, com a participação das coordenadoras envolvidas na pesquisa, de uma cartilha virtual sobre as estratégias que utilizam e que poderão utilizar para consolidar a permanência entre os alunos da EJA, no município de Cruz das Almas.

Respeitando a rigorosidade do método de investigação escolhido que, como outros, prevê etapas de execução, o quarto passo descrito acima se desdobrou nas seguintes etapas próprias do método apresentadas por Gil (2002):

Figura 1 - Passos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Gil (2002)

Como base para a análise, tivemos como fonte de evidências, documentos oficiais e a entrevista semiestruturada. Partimos de uma revisão bibliográfica, com base na fundamentação teórica, onde definimos as categorias de análise como forma de qualificar a sistematização.

Os dados secundários foram coletados através de publicações como documentos nos sites oficiais dos entes federados, anuário da secretaria de educação, dados estatísticos do município, censo escolar, etc., bem como artigos em sites de natureza científica como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED e Scientific Electronic Library - SCIELO e livros. Os dados primários foram coletados através de uma entrevista semiestruturada com questões que foram respondidas pelas coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da EJA, na rede municipal de Cruz das Almas.

2.3.1 Produto

Nascendo de uma problemática que atravessa a realidade das coordenadoras da EJA da rede municipal de Cruz das Almas e compreendendo o caráter do programa de formação à qual esta pesquisa está vinculada, mais do que descrever e analisar, a finalidade propositiva do estudo prevê a estruturação de uma proposta para construir uma cartilha virtual. Sendo um produto ilustrativo, a cartilha poderá reunir as sínteses reflexivas do estudo da pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório.

A proposta apontará o caminho metodológico para a construção da cartilha, bem como apresentará um desenho estrutural da mesma. Esta proposta visará garantir que a cartilha a ser

criada, abarque as sínteses reflexivas desta pesquisa e apresente propostas interventivas que já estão sendo ou poderão ser desenvolvidas pelas coordenadoras de Cruz das Almas, de modo a potencializar os fatores de permanência escolar.

2.3.2 O lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Cruz das Almas, que fica localizado na região do Recôncavo Baiano e possui uma população estimada de 63.923, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2021. É considerada um importante centro sub-regional, sendo a segunda cidade mais importante do Recôncavo Sul. Cruz das Almas foi criada através da Lei nº 119 de 29 de julho de 1896, desmembrando-se de São Félix. Culturalmente, as festividades do São João e a guerra de espada projetam a fama da cidade que enche no período festivo, quase triplicando a sua população. A cidade é conhecida por ser apelidada de "Capital do Fumo", sendo a maior produtora de tabaco da Bahia e possuir muitas indústrias voltadas para a cultura do fumo. A sua economia é voltada em torno da agricultura, com destaque para plantações de fumo, laranja, limão tahiti e mandioca.

Segundo o Plano Municipal de Educação - PME (Lei nº 2431/2015 de 22 de junho de 2015) e o Decreto nº 001/2009 de 01 de janeiro de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas foi criada em 1999. Atualmente, a secretaria funciona em um prédio alugado temporariamente pela atual gestão municipal, que fica localizado na R. Crisógno Fernandes, 313, Cruz das Almas - BA, 44380-000 e a gestora desta pasta é a Sra. Geisa Novaes dos Santos.

Em sua estrutura organizacional, a Secretaria Municipal de Educação possui 05 departamentos: o departamento de ensino; a administração geral; a merenda escolar; a manutenção da rede física e a biblioteca. O departamento de ensino possui variadas coordenações, respectivas às etapas de ensino e modalidades, dentre elas a da Educação de Jovens e Adultos.

A rede municipal de ensino atende a 7.731 alunos em suas 41 unidades de ensino. Deste quantitativo de estudantes, 361 são da modalidade da EJA e estes estão distribuídos em 6 escolas que ofertam não somente a modalidade da EJA, como também outras etapas de ensino, que são elas: Escola Edivaldo Machado Boaventura: 40 alunos; Grupo Escolar Maria Peixoto: 101 alunos; Colégio José Batista da Fonseca: 135 alunos; Escola Lourival José dos Santos: 52 alunos; Escola João Fiuza: 17 alunos; Escola Profª Otilia Conrado: 16 alunos.

As escolas que ofertam a EJA estão localizadas na zona rural (3) e urbana (3). Após a reestruturação recente da modalidade no município, por conta da baixa quantidade de matrícula,

um total de 15 professores estão vinculados à modalidade atualmente e quatro coordenadores organizam o processo pedagógico da modalidade nas suas respectivas escolas. Duas escolas estão sem coordenadores, cabendo à direção escolar desempenhar esta função com o suporte da coordenação da modalidade do município, que fica vinculada à secretaria de educação, apesar que atualmente está sem a presença deste profissional. A seguir um quadro que evidencia a distribuição das profissionais que atualmente assumem esta função na escola.

Quadro 1 - Distribuição de coordenadores da EJA nas escolas do município

Quant	Escola - Zona	Coordenadores
1	Grupo Escolar Maria Peixoto – Zona Urbana	Uma coordenadora
2	Colégio José Batista da Fonseca – Zona Urbana	Uma coordenadora
3	Escola Edivaldo Machado Boaventura – Zona Urbana	Uma coordenadora
4	Escola Lourival José dos Santos – Zona Rural	Sem coordenação – diretora desempenha a função com suporte da SME
5	Escola João Fiuza – Zona Rural	Sem coordenação – diretora desempenha a função com suporte da SME
6	Escola Profª Otília Conrado – Zona Rural	Uma coordenadora

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações coletadas na SME de Cruz das Almas

2.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa abarcam 08 profissionais, em que 04 delas estão na função de coordenadoras em escolas que possuem a modalidade da EJA; 02 são diretoras de escolas que possuem esta modalidade, mas também realizam a coordenação da modalidade na escola, visto que não possuem coordenadoras no quadro de profissionais da escola. Como a Secretaria Municipal de Educação não tem alguém que responda efetivamente pela modalidade, resolvemos, estrategicamente, envolver na pesquisa as últimas duas pessoas que realizaram a coordenação da modalidade na rede municipal nos últimos três anos. Sendo assim, o corpo de entrevistadas envolverá 04 coordenadoras, 02 diretoras e 02 ex-coordenadoras da modalidade da EJA, do município de Cruz das Almas.

De imediato o que percebemos neste conjunto de profissionais é o marcador de gênero como ferramenta conceitual que, inclusive, identificamos no título da pesquisa. Todos os sujeitos pesquisados são mulheres e este fato nos remete aos estudos que identificam a feminização do magistério como um fenômeno de constituição histórica, com bases argumentativas ideológicas, conforme nos apresenta Almeida (1998).

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência (Almeida, 1998, p.64).

Embora a descrição histórica de Almeida (1998) se reporte ao início do século XIX, onde ideais republicanos preconizavam a necessidade de um povo instruído e, na década de 1930, o escolanovismo dirigia os rumos educacionais, ainda hoje percebemos a presença massiva de mulheres no exercício de diversas funções ligadas à educação. Este cenário não se revelou diferente na pesquisa em curso, quando nos deparamos com a totalidade dos sujeitos do sexo feminino. É possível que a “visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade” (Almeida, 1998, p.66) ainda ecoe no imaginário coletivo da população no geral, em particular nesta modalidade, que evidencia esta necessidade de regeneração.

Outra questão que apresenta unanimidade na caracterização dos sujeitos da pesquisa é a relativa à autodeclaração da identidade racial. Embora houvesse variação nos termos utilizados para a autoidentificação (parda, negra, preta), podemos tomar como referência o Estatuto da Igualdade Racial e definir que estas mulheres são negras, visto que o estatuto considera como negro o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. Até aqui, podemos concluir que estamos tratando de 8 mulheres negras, com idade entre 31 a 54 anos.

No que se refere à formação inicial, 7 delas se formaram em Pedagogia e uma delas em Língua Portuguesa e possuem juntas uma média de tempo de formação de 15 anos. Ainda no que se refere à formação, a maioria delas possui pós-graduação, uma possui mestrado e uma não fez nenhum curso de especialização após a graduação. No exercício da função, a média das 08 pessoas entrevistadas é de 11 anos, o que demonstra que estas possuem experiência na sua ocupação e, possivelmente, também na vida de modo geral, pois a média de idade apresentada foi acima de 40 anos. No que se refere ao vínculo empregatício, duas delas apresentaram o vínculo contratual com o município e 06 são efetivas; destas 06 efetivas, 02 delas são concursadas para o cargo de coordenação pedagógica.

No que tange à caracterização dos sujeitos, se faz importante compreender a aproximação teórica ou experiência prática que estes possuem com a modalidade da educação de jovens e adultos, para isso destinamos duas questões específicas. A partir das respostas das questões, percebemos que apenas uma das entrevistadas teve a oportunidade de cursar uma disciplina em sua graduação sobre a EJA e, curiosamente, foi a mesma pessoa que realizou a graduação em Língua Portuguesa. Nenhuma delas realizou um estágio curricular ou extracurricular na modalidade da EJA.

A ausência de uma experiência prática, por meio do estágio, no curso de graduação em Pedagogia, fere a resolução nº1 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e aponta a necessidade de se realizar estágio curricular na modalidade da EJA, para assim garantir uma aproximação dos estudantes em formação de nível superior com a realidade escolar destes sujeitos. Até mesmo a presença de uma disciplina teórica na graduação proporcionaria uma aproximação com os princípios filosóficos da modalidade, o que prepararia, minimamente, estas pessoas para o exercício profissional. O que se percebe é que os profissionais que vão atuar na modalidade, chegam com “uma formação inicial inadequada que não lhe prepara para o pleno exercício de suas funções, dificultando a construção de sua identidade profissional” (Teixeira *et al.*, 2018, p.7). É evidente o despreparo teórico e prático inicial, ficando a cargo da iniciativa de cada um ou mesmo da secretaria de educação, possibilitar esta formação.

Após a graduação, 4 das entrevistadas informaram que não fizeram nenhuma formação para trabalhar com o público da EJA, contudo, uma foi professora da modalidade anteriormente e outra foi alfabetizadora do programa Todos pela Alfabetização - TOPA (o que pode denotar uma experiência prática, mas ainda sem suporte teórico). As demais (3) relataram participar de formações rápidas, denominadas cursos livres, com carga horária máxima de 30h.

O que se percebe é um nível de formação e práticas educativas fragmentadas onde o professor, no exercício diário da profissão, tem se formado pelo método de tentativas e erros, enquanto o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Câmara de Educação Básica – CEB, CNE/CEB 11/2000, estabelece que “o preparo de um docente voltado para EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Parecer CNE/CEB 11/2000, título VIII). É necessário “um processo de formação continuada que busque a articulação teoria/ prática” (Machado, 2002, p.34).

Ao relatar sobre a forma que chegaram na função, 4 delas apontam que foi o arranjo político que a colocaram na posição, seja por meio de nomeação (caso das diretoras) ou apenas

indicação (caso das duas coordenadoras que assumiram a modalidade da EJA, na Rede Municipal de Educação). Uma destas coordenadoras, inclusive, fez o concurso para a função de merendeira e, ao se apresentar no município, foi indicada para assumir a coordenação da modalidade no município sem efetiva experiência com a modalidade, contando com a formação superior em Língua Portuguesa. Sobre as demais, duas assumiram a coordenação, pois apresentaram problema de saúde e precisariam ser readaptadas; outras duas precisavam complementar a carga horária.

Além de não possuírem uma formação inicial, percebe-se que as entrevistadas não realizaram uma formação consistente sobre a modalidade, seja por iniciativa própria ou proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Cruz das Almas. É notório também que outras motivações as levaram para atuar na modalidade, que não a afinidade ou desejo. Quando a motivação é apenas a complementação da carga horária, pode implicar no baixo comprometimento político educativo com a modalidade; quando apenas os contratos assumem a coordenação, ainda que comprometidos com a modalidade da EJA, é possível que ocorra a descontinuidade das ações pedagógicas e, por fim, a falta de formação específica é um fator que contribui para o exercício de uma prática ineficiente, ineficaz e descontextualizada.

Não podemos deixar a parte de caracterização dos sujeitos sem tecer breves comentários sobre a função da coordenação pedagógica, que recebe destaque neste estudo por compreender, no exercício desta função, que, por muitas vezes, estes sujeitos são pouco visibilizados ou valorizados e ocupam um lugar solitário no cenário escolar, ao passo que sua função é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma escola que promova experiências de aprendizagens exitosas que contribuirão para a permanência dos sujeitos da EJA. Este sentimento de pouca valorização, visibilidade e solidão é ecoado quando percebemos que as pesquisas que abarcam a temática da evasão ou mesmo permanência escolar na EJA, pouco ouvem estes sujeitos, como apresentamos anteriormente. “Notamos também o isolamento desses profissionais, visto que, não lhes são oportunizados momentos de troca de experiência com os seus pares, que lhe permita compartilhar as suas dúvidas, inquietações e êxitos.” (Teixeira *et al.*, 2018, p. 10)

Segundo Teixeira *et al.* (2018), a função do coordenador é relativamente nova, surge em meados da década de 80, juntamente com a alteração do cenário político para atender as novas exigências do cenário educacional pós-período de ditadura militar. Conforme Saviani (2008), a Coordenação Pedagógica é uma evolução histórica da Supervisão Educacional que, neste período da história, estava vinculado à ação fiscalizadora e controladora, representando o

cenário político de repressão. Essencialmente, o cargo de supervisor era responsável direto pela reprodução dos modelos industriais nos meios educacionais. Saviani (2008) salienta que fala-se frequentemente em Coordenação, porém, nos aportes legais ainda há a predominância do termo Supervisão Educacional.

Na Bahia, o coordenador pedagógico aparece quando o decreto de Lei nº 7.023/97 determina a junção das funções de supervisor escolar e do orientador educacional no cargo de coordenador pedagógico.

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades de ensino em que estejam alojados. (Bahia, 1997, artigo 7)

As exigências contextuais da época e a determinação legal, promovem uma reconfiguração da função deste profissional que deixa de ser o fiscal das práticas educativas e se coloca como “corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor” (Teixeira *et al.*, 2018, p. 10) e aglutina atividades relativas ao aluno que antes era exclusiva aos orientadores educacionais, dando uma dimensão maior ao espectro de atuação deste profissional.

Placco, Almeida e Souza (2011) *apud* Teixeira *et al.* (2018), em estudo realizado em 2010 e 2011, em todas as regiões brasileiras, tanto no âmbito municipal quanto estadual, analisou as legislações para identificar as funções dos coordenadores.

Estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas – conteúdos ensinados -, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino - municipal, estadual ou nacional -, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores (Placco *et al.*, 2011 p.240 *apud* Teixeira *et al.*, 2018 p. 7)

As legislações favorecem a atuação destes profissionais, pois orienta o trabalho deles ao listar as suas atividades, contudo, o acúmulo de tarefas é visto como um fator dificultador pois “não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo de formação” (Placco *et al.*, 2011 p.240 *apud* Teixeira *et al.*, 2018 p. 7)

É neste caldeirão de demandas legítimas ou não pela legislação, mas que emergem no ambiente escolar, que as coordenadoras pedagógicas de Cruz das Almas estão enfrentando o fenômeno da evasão escolar na EJA e gestando estratégias para fomentar a permanência. Recai sobre elas a responsabilidade de gerir processos pedagógicos significativos, contextualizado e eficazes para a qualidade da educação, que é fator motivador para a permanência.

2.3.4 Os instrumentos de recolha de dados

Baseados nas orientações realizadas por Ludke e André (1986) e Severino (2013), bem como nos objetivos do estudo, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e operacionalização da pesquisa serão os documentos, por meio da análise documental, e a entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro (disponível em anexo), enquanto técnica de interrogação típica da pesquisa survey.

2.3.4.1 Análise documental

Ao realizar a análise documental, se faz necessário compreender o conceito de documentos e do procedimento de análise dos mesmos, as vantagens e críticas sobre o uso desta forma de coleta de dado e, por fim, clarificar como estes serão utilizados nesta pesquisa.

Por documento, consideraremos o conceito apresentado por Severino (2013),

(...) é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora, etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados (Severino, 2013, p.96).

Já no contexto da realização de uma pesquisa, a análise documental “é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho.” (Severino, 2013, p.96)

Considerando que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse (Caulley, 1981 *apud* Ludke; André, 1986, p.38), as fontes e documentos desta pesquisa não serão escolhidas de maneira aleatória. As fontes utilizadas nesta pesquisa foram de sites oficiais do governo federal, estadual e

municipal que apresentem documentos oficiais (leis, regulamentos, decretos, pareceres, resoluções e normas) relativos à temática em questão, bem como dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas, que reúnem documentos técnicos/administrativos (relatórios estatísticos e qualitativos, circular, livro-texto). A análise qualitativa de conteúdo de todos estes documentos, possibilitará exploração do objeto de estudo, de modo a testar as hipóteses da pesquisa.

Ludke e André (1986) consideram que a análise documental, enquanto instrumento de coleta de dados, possui algumas vantagens, uma vez que o documento é uma fonte “natural”, poderosa, estável e rica de informação de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. É uma fonte “não-reativa”, pois não conta com a interação do sujeito que pode alterar o dado e permite uma abordagem exploratória do objeto de estudo.

Realizar um estudo utilizando esta técnica, requer um investimento monetário baixo, o que demandará mais tempo e atenção do pesquisador. “Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (Ludke; André, 1986, p.39).

Considerando as críticas existentes sobre este instrumento de coleta de dados, que afirmam que os dados dos documentos são amostras não-representativas de fenômenos sociais, desejamos “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (Ludke; André, 1986, p.40) para validar as informações obtidas pela principal técnica de coleta de dados desta pesquisa que é a entrevista estruturada. As escolhas arbitrárias dos autores dos documentos serão consideradas como um dado a mais na análise.

Por fim, as etapas que utilizaremos para a análise documental serão a seleção dos documentos, a análise qualitativa (do conteúdo) deles, a criação de categorias de análises e, por fim, um novo julgamento das categorias quanto a sua abrangência e delimitação. Têm-se com isto, o desejo de levantar elementos que permitam uma análise exploratória do objeto do estudo.

2.3.4.2 Entrevista

Mais do que uma eficiente forma de comunicação, a entrevista é uma técnica de coleta de informação sobre um determinado assunto muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas, conceitua-se como “uma interação entre pesquisador e pesquisado... O pesquisador

visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. ” (Severino, 2013, p. 9) diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Também pode ser definida como “a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (Gil, 2002, p.115). Verificamos, por meio das definições apresentadas, que é possível, por meio da entrevista, realizar a coleta de dados, a partir do ponto de vista dos pesquisados e a interação promulgada possibilita algumas vantagens anunciadas por Ludke e André (1986):

(...) ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado. (Ludke; André, 1986, p.34)

Cada autor possui uma forma de descrever as diversas formas de apresentação dos tipos de entrevistas, como exposto no quadro a seguir, vejamos:

Quadro 2 - Categorias de tipos de entrevistas

AUTORES	CATEGORIZAÇÕES
Gil, 2002	<p>Informal: uma simples conversação sem tema específico.</p> <p>Focalizada: embora seja uma livre conversa é sobre um tema específico.</p> <p>Parcialmente estruturada: guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso.</p> <p>Totalmente estruturada: se desenvolve a partir da relação fixa de perguntas.</p>
Ludke; André, 1986	<p>Entrevista não- estruturada ou não-padronizada: de aspecto mais flexível; possui uma liberdade de percurso, pois não tem uma estrutura padrão para se perguntar.</p> <p>Entrevista padronizada ou estruturada: segue um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem.</p> <p>Entrevista semiestruturada: se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.</p>
Severino, 2013	<p>Não-diretivas: colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre.</p> <p>Estruturadas: as questões são previamente estabelecidas com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade interna.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Embora os autores não classifiquem as entrevistas da mesma forma, eles as diferenciam a partir de apenas duas variáveis: a primeira é a existência ou não de um roteiro prévio, podendo ser chamado de questionário ou formulário e a outra variável é quando existe a presença de um roteiro; é a aplicação rígida ou não do mesmo.

Para fins de estudo, esta pesquisa realizou a entrevista semiestruturada, conhecida também por entrevista padronizada, pois a mesma “com questões bem diretas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (Severino, 2013, p. 97). Ainda assim, possibilita “a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim a comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (Ludke; André, 1986, p. 34). Esta forma de entrevista pode ser comparada à técnica de interrogação chamada formulário: “a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas” (Gil, 2002, p. 115).

Gil (2002) também nos aponta duas etapas estratégicas para a realização de entrevistas na pesquisa de levantamento, são elas: A especificação dos dados que se pretende obter onde se faz necessário se atentar para não colocar o problema de maneira ampla e sim: “(...) estabelecer as relações possíveis entre as múltiplas variáveis que interferem no problema” (Gil, 2002, p.117) e a outra é considerar aspectos fundamentais para a escolha e formulação das perguntas. Considerando essas orientações, estruturamos um roteiro de entrevistas com questões diretas e indiretas como podem observar no APÊNDICE A.

A primeira parte da entrevista abarcou informações que nos ajudam a caracterizar melhor os sujeitos da pesquisa e já nos geraram algumas reflexões sobre o perfil daquelas que vem exercendo esta função na modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas. O intuito desta descrição é localizar de “que lugar” se constitui a fala de cada entrevistada envolvida na pesquisa. A segunda parte da entrevista conteve perguntas que buscavam captar a percepção que as coordenadoras pedagógicas tinham sobre a evasão e a permanência escolar e sobre as ações que a escola e Secretaria Municipal de Educação estavam desenvolvendo, no intuito de promover a permanência dos sujeitos da EJA, bem como as que poderiam fazer.

Filtramos os aspectos a que se referem as perguntas, de modo a garantir que os mesmos sejam realmente importantes. Tivemos o cuidado de não sugerir respostas ou mesmo respostas num contexto demasiadamente pessoal, bem como não orientar as respostas em determinadas direções. As palavras empregadas apresentam significação clara e precisa, considerado o perfil dos entrevistados, de modo a possibilitar que os mesmos possuam conhecimentos suficientes para responder as perguntas. Por fim, as questões foram ordenadas de maneira tal que os

entrevistados não serão obrigados a realizar grandes esforços mentais para responder.

Uma vez elaborado o roteiro da entrevista, este se submeteu a uma revisão minuciosa para validar este instrumento de levantamento por meio do pré-teste. “Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir” (Gil, 2002, p. 119).

O pré-teste foi necessário para atestar que as intenções acima descritas foram alcançadas na construção do instrumento e que as perguntas não estão provocando qualquer tipo de resistência, antagonismo ou ressentimento. A título de praticidade, Gil (2002) elencou os seguintes elementos para serem avaliados: clareza e precisão dos termos; quantidade de perguntas; forma e ordem das perguntas e introdução

Seguindo as orientações expressas por Gil (2002), após a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada, foi realizado o pré-teste para avaliação e validação do instrumento. Foi possível articular duas coordenadoras que atuam na modalidade da EJA nos municípios vizinhos à Cruz das Almas (Conceição do Almeida e São Felipe). As entrevistas foram realizadas com estas coordenadoras e, ao longo da aplicação da entrevista, foi possível avaliar a reação das entrevistadas, testar os recursos utilizados para captação de áudio e se testar na execução da ação da entrevista.

Ao finalizar as entrevistas, elas sinalizaram suas impressões sobre a quantidade de perguntas, manifestaram a dificuldade que tiveram de responder uma questão específica e apontaram as questões que pareceram confusas para ela. A partir das sinalizações apresentadas, foi possível realizar as adequações necessárias no instrumento: mudando a ordem das questões, houve retirada e acréscimo de perguntas, mudança de termos para garantir clareza, dentre outras modificações.

Para a aplicação da entrevista, se fez importante atentar-se que nela “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Ludke; André, 1985, p.33). Logo, apresentam alguns cuidados e exigências que foram seguidos na aplicação da entrevista:

- Respeitar o entrevistado – desde cumprir horário marcado, a garantir o sigilo da informação, além de respeito ao universo, cultura e valores;
- Ouvir atentamente o que ele diz;
- Estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado, mantendo a atenção para não forçar o rumo da resposta;
- Memorizar as perguntas sempre que possível;

- Se atentar para o perigo da imposição de uma problemática – introduzir um questionamento que nada tem a ver com o universo de valores e preocupações do entrevistado. Importante certificar-se que estamos tratando com eles de assuntos que lhe são muito familiares, sobre os quais discorrerão com facilidade;
- Evitar problemas de dicção, opinião apaixonada sobre o problema da pesquisa, timidez, apresentação das questões de maneira deficiente.
- Fazer a pergunta tal como estão redigidas e não discutir opiniões emitidas;

Os autores que fundamentam esta descrição dos instrumentos de coleta de dados, concordam que existem dois tipos de registros de dados obtidos na entrevista: gravação direta e anotações durante a entrevista. Segue uma descrição das vantagens e desvantagens dos mesmos.

Quadro 3 - Vantagens e desvantagens das formas de registro da entrevista

FORMAS DE REGISTRO DA ENTREVISTA	VANTAGENS	DESVANTAGES
GRAVAÇÃO DIRETA	Registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.	Só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura. Pode representar um fator constrangedor para o entrevistado; o fato de saber que está sendo gravado. A transcrição para o papel será mais trabalhosa, consome muitas horas e produz resultado cru, sendo difícil distinguir os elementos centrais e estabelecer as prioridades
ANOTAÇÕES DURANTE A ENTREVISTA	As notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas;	Deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador; Demanda tempo durante ou após a entrevista para realizar as anotações devidas; Necessário uma habilidade prática do entrevistador para conseguir ao mesmo tempo manter um clima de atenção e interesse pela fala do entrevistado, enquanto arranja maneira de ir anotando o que é importante.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ludke e André (1986)

Considerando as vantagens e desvantagens das formas de registro da entrevista disponíveis, optamos, nesta pesquisa, por realizar o registro por meio de uma gravação direta.

Obviamente algumas anotações foram feitas ao longo da entrevista, mas privilegiamos o uso da gravação direta, utilizando o próprio aplicativo do celular e somou-se um total de 3:35:44 (três horas, trinta e cinco minutos e quarenta e quatro segundos). As entrevistas foram transcritas com o suporte da ferramenta do google docs (digitação por áudio) e gerou 67 folhas, tamanho A4, fonte Arial 12, para análise.

2.3.5 A técnica de análise de dados

Neste tópico, realizaremos um esforço reflexivo dos aspectos relativos ao desenvolvimento da análise na pesquisa, a partir de sua definição, baseados em Ludke e André (1986) e Lakatos e Marconi (2017), bem como traremos a definição de Análises de Conteúdo, a partir da apresentação de um breve histórico da técnica, caracterização de seus aspectos gerais e, por fim, descrição de como serão desenvolvidas as análises nesta pesquisa, estes aspectos serão fundamentados nas ideias de Bardin (2016) e Franco (2005).

Para Lakatos e Marconi (2017), a análise e interpretação são atividades distintas, mas relacionadas que representam o núcleo central da pesquisa, visto que a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionar as respostas às investigações. Esta, é realizada em três níveis: interpretação – verificação das relações entre as variáveis; Explicação – esclarecer a origem das variáveis e a Especificação – definição de até que ponto as relações entre as variáveis são válidas.

Neste sentido, o autor conceitua a análise como uma tentativa de evidenciar as relações existentes entre os fenômenos estudados e outros fatores. Esta “(...) representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação”. (Best, 1972 p.152 *apud* Lakatos; Marconi, 2017, p.200). Já a interpretação é uma atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos, seria o esforço de expor o verdadeiro significado, logo, deve ser colocada de forma sintética e de maneira clara e acessível (Lakatos; Marconi, 2017).

O conceito de análise trazido por Ludke e André (1986) aborda que:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. (...) A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (Ludke; André, 1986, p.45).

A citação acima, conceitua sobre a análise na pesquisa qualitativa e nos lembra que a atitude analítica deve estar presente durante toda a pesquisa, mesmo sabendo que a investigação mais substancial e sistemática será desenvolvida no momento mais formal da pesquisa que é após o encerramento da coleta de dados, onde as informações obtidas serão tratadas.

Mesmo sem perceber, as autoras destacam que realizamos uma análise por meio de um movimento constante de escolhas e decisão na construção da pesquisa. Quando escolhemos sobre pertinência das questões selecionadas, quando decidimos sobre áreas que necessitam de maior exploração sobre os aspectos que devem ser enfatizados ou eliminados e sobre as novas direções tomadas.

O exercício reflexivo de análise, ainda durante o período de coleta dos dados, de reunião dos materiais – no caso desta pesquisa, os documentos e as entrevistas – contribuirá, conforme Bogdan e Biklen (1982) citados por Ludke e André (1986), para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes. Os procedimentos sugeridos para tanto são: delimitação progressiva do foco de estudo; formulação de questões analíticas; aprofundamento a revisão de literatura; testagem de ideias junto aos sujeitos e uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

De modo geral, as autoras caracterizam a delimitação progressiva do foco de estudo como compreender que na fase inicial da pesquisa é necessária uma visão mais ampla, mas o desenvolvimento será regido por um esforço de focalização progressiva, delimitação da problemática; simbolicamente será feito um funil. Importante que o pesquisador fuja de achar que tudo é importante.

A formulação de questões analíticas, possibilitará a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade, visto que estas proposições específicas criadas serão parâmetros para que a coleta possa ser sistematizada. Segundo as autoras, voltar a literatura durante a coleta, pode ajudar muito a análise, uma vez que possibilitará a articulação das descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura e este embasamento é fundamental para a tomada de decisões.

Por fim, dentre os procedimentos analíticos apresentados, a testagem de ideias junto aos sujeitos da pesquisa é uma ação que pode ser desenvolvida de maneira cautelosa para não receber uma contribuição tendenciosa. Além disto, o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta, trará possíveis explicações para um determinado incidente. “É importante, por isso, que o pesquisador não se limite apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações, sentimentos e

especulações ao longo de todo o processo” (Ludke; André, 1986, p.47).

As associações mentais feitas em diferentes acontecimentos, são preciosíssimas para o estudo e, por isso, estes comentários precisam ser registrados e estas anotações revistas com frequência.

Os dados coletados serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) propostas por Bardin (2016) e apresentada de maneira didática por Franco (2005), pois visa numa concepção crítica e dinâmica de compreensão das mensagens coletadas. Para tanto, é necessário seguir com rigor as fases desta técnica, conforme apresentaremos a seguir, mas antes, trataremos dos aspectos conceituais, históricos e faremos a sua caracterização geral.

2.3.5.1 Análise de Conteúdo

Laurence Bardin (2016) elaborou uma grade manual metodológica sobre Análise de Conteúdo. É baseado, essencialmente, neste manual que discorreremos os aspectos históricos, conceituais e procedimentais da técnica.

Aspectos Históricos

Bardin (2016) afirma que a Análise de Conteúdo remonta bem no passado, antes da comunicação moderna, em uma tradição longínqua relacionada à maneira de interpretar o texto da época, buscando os seus sentidos fazendo parte, em cada contexto histórico, da:

- Hermenêutica - interpretar os textos sagrados, misteriosos e filosóficos;
- Interpretação crítica de textos literários;
- Astrologia - interpretar os sonhos;
- Psicanálise;
- Exegese religiosa (em especial a Bíblia);
- Retórica - modalidade de expressão mais propícias à declamação persuasiva;
- Lógica - regras formais de um raciocínio certo;

O que se percebia é que “(...) por detrás do discurso aparentemente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2016, p.20) e este esforço interpretativo existia nas ações acima descrita. Esta “atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação” (Bardin, 2016, p.20)

Outros casos isolados de AC prematura ocorreram até 1940, mas foi a partir do início do século, na ocasião do desenvolvimento da imprensa, que esta se desenvolveu nos EUA. Buscava-se atingir um rigor científico da medida e do material jornalístico, inicialmente e depois (entre 1940 e 1950), o foco se firmou na análise de imprensa e propaganda, servindo aos interesses da segunda guerra mundial, a partir da prática da análise simbólica do contexto político.

Neste tempo, a AC era conceituada e entendida como regras de análise elaboradas por Berelson, “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2016, p.24). Este conceito inicial foi aperfeiçoado por Bardin (2016) posteriormente, contudo já traz a essência da técnica que envolve descrição, sistematização e quantificação do conteúdo. Percebe-se então, uma metodologia nascente como fruto de preocupações metodológicas que visam responder as preocupações epistemológicas desse período e suas exigências de rigor e objetividade na análise.

Entre 1950 e 1960, ocorreu um aperfeiçoamento técnico por meio de questionamentos e propostas de contribuição da Análise de Conteúdo após anos de bloqueio e desinteresse no pós-guerra. Alguns dos aperfeiçoamentos estão relacionados à flexibilização da objetividade e a aceitação mais favoravelmente à combinação da compreensão clínica, com as contribuições estatísticas. Presença marcante da estatística simples e multivariada.

Mas, além disso, a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance *descritivo* (cf. os inventários dos jornais do princípio do século), pelo contrário, torna-se consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a *inferência*. Que esta inferência se realize tendo como por base indicadores combinados (cf. análise das ocorrências), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas ou até descer aos efeitos das características das comunicações (Bardin, 2016, p.27).

Entre 1960 e 1975, três fenômenos primordiais afetam a investigação e a prática da AC: recurso ao computador; interesse pelos estudos que dizem respeito à comunicação não verbal e a inviabilidade da precisão dos trabalhos linguísticos. Já existindo a citação do uso de software, em virtude de que o computador facilita a utilização de testes estatísticos ou permite tratamentos com muitas variáveis (do tipo da análise fatorial).

Por fim, as tendências atuais apontadas pela autora são esperançosas, uma vez que a possibilidade de transposição tecnológica representa inovação metodológica e verifica-se, cada vez mais, um campo alargado de aplicação da Análise de Conteúdo.

Aspectos Conceituais

Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo foi se caracterizando historicamente e teve o seu ponto de partida na sua época de apogeu, a mais de 20 anos, com o conceito abordado por Berelson que destacava, enquanto finalidade da técnica, a objetividade, a sistematização e a quantificação do conteúdo.

Este conceito foi trabalhado pela autora, que trouxe alguns avanços conceituais quando entende a Análise do Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

O primeiro avanço está no destaque de que quando estamos falando de Análise de Conteúdo, estamos falando de um conjunto de técnicas e não de apenas uma técnica, mas sim de um “leque de apetrechos” (termo da autora) que atuam de maneira complementar, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Outro avanço está no entendimento de que os indicadores de análise podem ser quantitativos ou não. Ainda acrescenta que existe a necessidade de que esses permitam a inferência de conhecimentos.

Além da descrição analítica prevista na técnica, por conta da sua objetividade e sistematicidade elencada na citação, Bardin (2016) destaca que este não é o único objetivo da análise de conteúdo, existe a necessidade da prática da inferência.

(...) a mera descrição das características das mensagens contribui pouco para a compreensão das características de seus produtores. Por outro lado, quando direcionada à indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do analista (Bardin, 2016, p. 21).

Desta forma, é perceptível que o fundamento da análise de conteúdo está na descrição analítica (no texto descrito e analisado) e na busca dos fatores que determinaram as suas características, deduzidos logicamente pela prática da inferência realizada sobre: as características do texto; as causas e/ou antecedentes das mensagens; e os efeitos da comunicação.

Se a descrição (a enumeração das características do texto resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (Franco, 2005, p.26).

Representando graficamente estas etapas, ficaria da seguinte forma:

Figura 2 – Etapas da Descrição à interpretação



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Ciente da importância da prática da inferência para a Análise de Conteúdo, se faz importante conceituá-la. Franco (2005), a define da seguinte forma:

a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, como os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir de condições das práticas de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ ou recepção (Franco, 2005, p.26-27).

O que se percebe é que o pesquisador de posse da mensagem, precisará realizar um tratamento, buscando extrapolar o conteúdo manifesto escavando o que está latente, por trás das mensagens, que pode estar associado a outros elementos, como a condição de vida do emissor, as circunstâncias contextuais, etc. “Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. (...) toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais” (Franco, 2005, p.16). Em suma, se faz necessário realizar comparações contextuais para inferir aspectos latentes da mensagem.

Segundo Franco (2005), as comparações necessárias para o exercício da inferência, podem ser feitas das seguintes maneiras: testando hipóteses – verificando de que forma as mensagens emitidas respondem aos questionamentos iniciais da pesquisa, seja refutando-o ou confirmando-o, quais as contradições destas respostas; comparando às mensagens a algum padrão de adequação ou desempenho já apresentado por meio de algum estudo; por fim, por

meio da submissão ao índice de não-conteúdo que será comparar as respostas às opiniões de especialistas e estudos sobre o tema abordado.

Além dos elementos acima, as variáveis externas, logicamente, como os elementos relativos às condições da emissão da mensagem, aspectos da caracterização do emissor e o contexto da pesquisa, precisam ser comparadas às mensagens na prática da inferência “a emissão das mensagens (...) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores” (Franco, 2005, p.13).

Segue sugestões de Franco (2005) que podem nortear a atenção do pesquisador:

- O que se fala?
- O que se escreve?
- Com que intensidade se fala ou escreve?
- Com que frequência?
- Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias?
- E os silêncios?
- E as entrelinhas?

Antes de descrevermos as etapas da Análise de Conteúdo, se faz importante destacar as suas características gerais na visão de Bardin (2016) e Franco (2005).

A Análise de Conteúdo se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação; tem como ponto de partida a mensagem “seja verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documenta ou diretamente provocada” (Franco, 2005, p. 13). Desta forma, seu campo de aplicação é extremamente vasto, como explica Bardin (2016) “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (Bardin, 2016 p.38).

Esta metodologia assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que valoriza os aspectos semânticos da mensagem.

[...] a semântica, (...), é justamente o pão cotidiano da análise de conteúdo. Semântica, aqui entendida não apenas como o estudo da língua, em geral, mas, como a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas. [...] significado compreendido a partir das suas características definidora”. “o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorizativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (Franco, 2005, p.15).

Ainda sobre a mensagem, Franco (2005) destaca que para garantir relevância na análise do conteúdo, se faz necessário dar enfoque a três pressupostos básicos: a de que toda mensagem emitida contém uma grande quantidade de informações do autor; este a seleciona, de maneira não arbitrária, a partir do que considera mais importante para dar o seu recado e que o autor é expositor da sua concepção da realidade.

Importante levar em conta o fato de que nós podemos nos deparar “com o processo de decodificação do receptor. [...] o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor” (Franco, 2005, p.22-23).

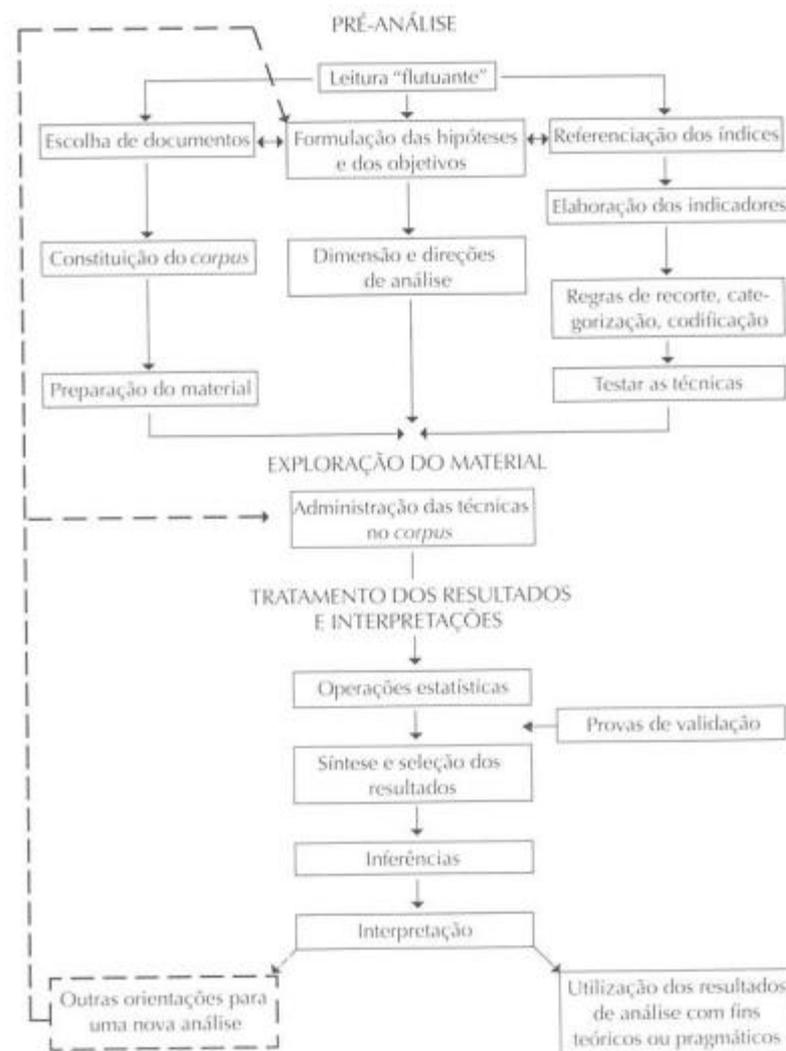
Por fim, como última característica trazida por Franco (2005), a Análise de Conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica e esta relevância acontece quando se ultrapassa a descrição analítica para chegar na interpretação por meio da inferência, como já exposto anteriormente.

Etapas da Análise de Conteúdo

O método apresentado por Bardin (2016) possui três grandes etapas: 1) Organização, 2) Codificação e 3) Categorização. A parte da organização, estrutura-se em torno do que a autora denomina três grandes polos cronológicos, com suas respectivas subdivisões, ao longo do desenvolvimento da análise, apresentado graficamente, na imagem a seguir do fluxograma elaborado pela autora, são elas:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Figura 3 - Fluxograma polo cronológico pré-análise



Fonte: Bardin, 2016

Segundo a autora, a pré-análise é a primeira parte e mais importante da etapa da organização, ela exige mais tempo, mas, sem sombras de dúvidas, determina a qualidade do trabalho. Esta primeira fase possui algumas incumbências abarcadas nas atividades previstas neste polo: análise flutuante; escolha dos documentos; formulação de hipóteses e dos objetivos e a referenciação dos índices, cada um com suas respectivas ações ou características.

A análise flutuante é o contato inicial com os documentos, a fim de realizar as escolhas dele (segunda atividade), onde ocorre a definição do que a autora chama de corpus da análise (os documentos escolhidos). Esta seleção será feita com base nos parâmetros da representatividade (se o material for volumoso, escolher uma amostra representativa), exaustividade (considerar todo o *corpus* para configurar e esclarecer o contexto e as condições sociais, políticas e históricas de produção), homogeneidade (estes documentos devem obedecer

a critérios precisos de escolha e não apresentar singularidades que extrapolem os critérios e os objetivos definidos) e pertinência (documentos escolhidos devem ser adequados).

Ainda na pré-análise, ocorre a formulação de hipóteses à priori que acontece quando levantamos o quadro teórico/pragmático, do qual, nos apoiamos; e a formulação de hipóteses implícita, que surge a partir o esforço interpretativo das informações latentes da mensagem. Estas hipóteses serão responsáveis para direção da análise. '

A referenciação dos índices também consiste em uma atividade da pré-análise e envolve a elaboração de indicadores de análises, regras para recorte, categorização e codificação, bem como a testagem da técnica. Esta parte é de suma importância, pois já consiste em um delineamento prévio e flexível da organização interpretativa da análise e contém dois elementos que carecem de aprofundamento para aplicação, que é a codificação e categorização. Sobre estes, abordaremos a seguir.

O segundo polo cronológico é a exploração do material onde se coloca em ação tudo o que foi organizado no polo da pré-análise. De fato, uma aplicação sistemática das escolhas realizadas até aqui, nos documentos selecionados (corpus da análise). Nesta oportunidade, será feita a codificação e a categorização do material da pesquisa.

De forma resumida, a codificação é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2016, p.134). Se realiza a codificação, por meio do recorte e enumeração. O recorte está relacionado a definição do que será analisado (Unidade de Análise), que fora definido. Esta Unidade de Análise envolve a Unidade de Registro (fragmento que será recortado para a análise – palavra, tema, personagem, item, etc.) e a de contexto (local do texto, do qual este fragmento foi retirado).

Sobre a enumeração destas unidades recortadas, faz-se necessário seguir as regras do método para garantir a efetividade da técnica. De acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, a enumeração pode ser feita através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coocorrência (análise de contingência).

Depois da codificação, deve ser feita a categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2005, p.57), esta seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Por fim, temos o último polo cronológico que é o tratamento dos resultados e as interpretações. Os resultados são tratados podendo gerar operações estatísticas simples ou complexas e estes, são postos a prova para validação. As sínteses destes resultados são

realizadas. A seleção destes resultados fomentará inferência e adiantará interpretações, com base no objetivo da pesquisa, que pode orientar uma nova análise ou ser utilizado com fins teóricos ou pragmáticos.

A Análise de Conteúdo nesta pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa, optamos pelo uso do método de pesquisa survey (de levantamento) para coletar os dados. Como a amostra foi pequena, realizamos uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. A escolha da análise de conteúdo para o tratamento e interpretação dos dados, advém da necessidade de querer:

[...] dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “ornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. Esta atitude de “vigilância crítica” exige o desvio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (Franco, 2005, p.34).

O roteiro de entrevista (disponível no APÊNDICE A) é composto por 09 questões abertas e abarcam a caracterização social, formativa e histórica dos sujeitos da pesquisa; a caracterização das escolas que atuam; a percepção destes sujeitos sobre o fenômeno da evasão e permanência escolar na modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas-BA, bem como a descrição de como estes elementos se manifestam na sua prática pedagógica.

Este roteiro, previamente elaborado, foi testado por meio de uma entrevista que foi realizada com duas coordenadoras pedagógicas voluntárias que atuaram na modalidade da EJA, nos municípios vizinhos à Cruz das Almas (Conceição do Almeida e São Felipe). Após testagem, realizamos os ajustes necessários e, após as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, reunimos também todos os documentos oficiais e administrativos que foram submetidos à análise.

De posse do corpus da pesquisa, aplicamos um agrupamento de técnicas para dar mais rigor à análise, gerando mais resultados comparativos que fomentaram inferências qualificadas. “Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da

objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2016, p.15). Essencialmente, as técnicas utilizadas foram de análise lexical, a de categoria temática e relacional (coocorrência), conforme apresentado no quadro a seguir, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 4 - Quadro estrutural da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS	HIPÓTESES	PERGUNTAS	TÉCNICA DE ANÁLISE
Analisar como as políticas públicas federais, estaduais e municipais do século XXI orientam as estratégias de permanência dos sujeitos da EJA;	Documentos Oficiais	É dada pouca atenção à problemática da evasão escolar nas políticas públicas federais, estaduais e municipais; Nas políticas públicas é escassa a orientação e normatização de estratégias metodológicas, independentes ou articuladas, para o combate à evasão escolar ou promoção à permanência dos sujeitos da modalidade da EJA.	_____	Análise Categorial e a Lexical Análise de Relações (Coocorrência)
Caracterizar historicamente a evasão escolar da modalidade da EJA no município de Cruz das Almas;	Documentos administrativos	Houve um aumento progressivo de evasão dos sujeitos da EJA nos últimos 5 anos culminando no fechamento de turmas e escolas;	_____	Análise Categorial e a Lexical
Investigar como a rede municipal tem se organizado historicamente para desenvolver estratégias que possibilitem a amenização dos fatores de exclusão escolar na modalidade EJA;	Documentos administrativos Entrevista semiestruturada	É escassa a promoção de estratégias, à nível de rede, independente ou articulada, específica que possibilitem a amenização dos fatores de exclusão escolar na modalidade EJA;	De que forma a Rede Municipal de Educação fornece suporte para a coordenação pedagógica escolar no que tange às ações desenvolvidas a fim de combater a Evasão Escolar na modalidade da EJA?	Análise Categorial e a Lexical

<p>Analisar como os coordenadores percebem a problemática da evasão escolar na modalidade EJA e suas estratégias de consolidação da permanência escolar destes sujeitos;</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p>	<p>Os coordenadores percebem a evasão escolar como o principal problema da modalidade da EJA no município.</p> <p>***** ****</p> <p>A percepção dos coordenadores sobre o fenômeno da Evasão Escolar está relacionada às ações no âmbito individual do aluno que denotam a culpabilização dos sujeitos.</p> <p>*****</p> <p>A percepção dos coordenadores sobre o fenômeno da Permanência Escolar está relacionada às ações de âmbito escolar.</p> <p>***** **</p> <p>Existe um consenso entre as coordenadoras pedagógicas acerca dos principais motivos que levam os sujeitos da EJA a evadirem.</p>	<p>Quais são os 3 principais problemas mais presentes na modalidade da EJA no município?</p> <p>Enumere-os onde o primeiro será o de maior relevância.</p> <p>*****</p> <p>Quando você pensa em evasão escolar, quais as 3 palavras que lhe vem à mente?</p> <p>*****</p> <p>Quando você pensa em permanência escolar, quais as 3 palavras que lhe vem à mente?</p> <p>*****</p> <p>Sequencie, por ordem de importância, 3 razões pelas quais os sujeitos da EJA evadem. Justifique por que elencou a primeira razão? Justifique por que elencou a segunda razão? Justifique por que elencou a terceira razão?</p>	<p>Análise Categorical e a Lexical</p> <p>Análise Categorical e a Lexical</p> <p>Análise Categorical e Análise das Relações (Coocorrência)</p> <p>Análise Categorical e a Lexical</p>
--	-----------------------------------	--	--	---

		<p>*****</p> <p>Os coordenadores possuem uma atitude ativa frente à problemática da evasão escolar fomentando estratégias que contribuem para a permanência dos sujeitos.</p> <p>*****</p> <p>Os sujeitos da pesquisa elencarão estratégias pertinentes no nível escolar e da rede de ensino para a problemática em questão a partir de seu arcabouço conceitual, prático e vivencial na modalidade.</p>	<p>*****</p> <p>Descrever o que a escola tem feito para motivar a permanência dos sujeitos da EJA e, por sua vez, evitar a evasão escolar.</p> <p>*****</p> <p>Quais estratégias podem ser desenvolvidas pela escola para melhorar a permanência dos seus sujeitos da EJA?</p> <p>*****</p> <p>Quais estratégias podem ser desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para dar suporte às ações da coordenação pedagógica escolar no que se refere ao combate à Evasão Escolar?</p>	<p>Análise Categorial e a Lexical e Temática; Análise de Relações (Coocorrência);</p> <p>Análise Categorial e Análise das Relações (Coocorrência)</p> <p>Análise Categorial Temática e Análise das Relações (Coocorrência)</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Dentre as análises apontadas no quadro acima, a principal delas é a Categorial que, conforme a Unidade de Registro escolhida, pode ser lexical (quando esta for uma palavra – menor unidade de registro) ou temática (quando optar-se por tema). O tema, de acordo a Franco (2005):

é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (Franco, 2005, p.39).

Estas operações de categorização, no geral, se caracterizam, conforme Bardin (2016),

como o desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico, sendo a forma mais antiga e também mais utilizada, como base para toda a Análise de Conteúdo. A outra técnica de análise utilizada foi a Análise das Relações ou de contingência, atua como complementar à análise frequencial simples e busca identificar a coocorrência (presença simultânea de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto), no sentido de “distinguir classes de palavras que representem formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação” (Bardin, 2016, p.261).

Nas entrevistas, cada resposta das perguntas efetuadas foi a Unidade de Contexto, do qual retiramos as Unidades de Registro escolhidas para a pesquisa que foram palavras e temas pertinentes. Já nos documentos, os parágrafos de cada documento representaram as unidades de contexto pela qual foram elencadas as palavras para a análise.

Para finalizar toda a descrição da estrutura metodológica da pesquisa, precisamos destacar que as lentes colocadas para análise das informações, reflexão e construção conceitual desta investigação possuíam base epistemológica crítica- dialética, visto que, como nos afirma Pereira (2019), é uma abordagem que tem a práxis como possibilidade de transformação social e objetiva explicitar as contradições existentes nos fenômenos.

Compreendemos os enormes desafios que esta forma de analisar os fenômenos envolve, uma vez que analisa o mundo através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na natureza e na sociedade. Ainda assim, é essa posição que tomamos nesta pesquisa, embora saibamos que a análise dialética é mais um ideal a ser perseguido do que uma realidade conquistada. Porém, é apenas no exercício de uma prática concreta de investigação que teremos condições para desenvolver essa habilidade.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUESTÃO DA EVASÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR

Este capítulo teórico pretende contribuir para a fundamentação teórica das práticas da gestão pedagógica escolar na EJA, no que tange ao combate à evasão escolar. Reúne as discussões mais relevantes e recentes sobre esta temática com destaque para a perspectiva da permanência. Para tanto, tomamos as seguintes categorias de análises: evasão e permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos.

3.1 EDUCAÇÃO E SUA AMPLITUDE CONCEITUAL

Ao pesquisar o conceito de educação, nos deparamos com alguns desvelamentos que permite-nos ressignificar concepções oriundas do imaginário coletivo. Concepções estas que estão impregnadas nas ações educativas, tanto ao nível do consciente, quanto inconsciente, expressando e reproduzindo não somente um conceito de educação, mas uma concepção de homem e sociedade.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relação de poder (Brandão, 2006, p.14).

Brandão (2006) traz nesta citação três afirmações que carecem de aprofundamento para melhor compreensão da educação enquanto fenômeno social. Para a análise ficar menos complicada, partiremos da seguinte afirmação: o homem “[...] aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender: em educação”.

A educação, para o autor supracitado, é um processo de ensino aprendizagem vivenciado pelo ser humano. Ela acontece a partir do momento que este começa a interagir com o mundo externo (natureza, objetos, pessoas, etc.) e interno, ocorrendo as trocas de símbolos, conhecimento, padrões, dentre outros. Sendo um processo interativo, é um fenômeno que ocorre na existência humana em toda a sua duração e em todos os aspectos: “O homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social”. (Pinto, 1986, p.39)

Normalmente adquirimos uma visão restrita sobre a educação, limitando-a apenas ao processo formal de ensino. Toda vez que falamos ou ouvimos falar sobre educação, geralmente temos a tendência de reduzi-la a um período, que normalmente, fica situado entre os anos de estudos vividos por uma determinada pessoa. Acabamos por transformar um processo gradual que permeia a vida, num simples limite específico (espaço físico), que poderíamos denominar sala de aula. Sabemos que os estudos sistemáticos fazem parte do processo de educação do ser humano. No entanto, é equivocado afirmar e limitar o fenômeno educativo à etapa de estudo sistematizado vivenciado na escola. Ela “[...] existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (Brandão, 2006, p.13).

O ensino formal representa um momento específico da vida do homem que, dentro de um delineamento específico, recebe os saberes organizados e sistematizados historicamente de forma intencional. Em seu caráter formal,

O trabalho educativo é o ato de produzir, *direta e intencionalmente*, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1992, p.21).

Como afirma Saviani (1992), ao se referir ao trabalho educativo formalizado, a intencionalidade está presente desde a escolha dos conteúdos até a forma mais adequada para a abordagem destes. A educação, em sua essência, extrapola a intencionalidade do querer ensinar, pois segundo Pinto (1986, p.31) a educação “é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita”. A cultura está em todos os espaços, não apenas na escola, está na forma como nos relacionamos com o outro, como comemos, o que comemos, o que cremos enfim, tem um caráter muito mais amplo que a sistematização oficial possa abarcar.

O processo educativo segue de modo espontâneo: Quem ensina uma criança a caminhar, a identificar o significado dos sons, ou a pronunciar as primeiras palavras, senão a sua interação com o real? Sendo assim, não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e, muito menos o professor é seu único agente. O processo educativo, de fato, é empírico, natural, espontâneo, e precede, permeia e sucede o processo formal de ensino. Ela diz respeito a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. A educação ocorre em

todos os lugares, ninguém escapa dela, pois, parafraseando Brandão (2006), ela simplesmente “invade a vida”.

A partir da análise dos autores até aqui apresentados, compreendemos a educação enquanto fenômeno social, pois é eminentemente interacional, caracterizada enquanto um processo de ensino e aprendizagem que tem por objeto a cultura, ocorre ao longo da vida, extrapola a intencionalidade e não limita-se ao espaço escolar.

O homem está sempre em processo educativo, mesmo não sendo esse intencional, adquire a cultura, padrões e valores da sociedade que vive. Mas, por que o homem e/ou sociedade educa? Por que o ser humano se preocupa em transmitir para seus descendentes as descobertas feitas em seu tempo? Estas respostas, encontramos na segunda afirmação da citação de Brandão (2006, p.6), que diz: “Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relação de poder.” A educação, em sua essência, além de permitir a troca de símbolos, intenções etc., como salienta o autor, ela continua o trabalho da vida.

A partir do momento que o homem interage com a natureza e realiza suas descobertas, ele, através da educação, aprende a transmitir esses saberes, a fim de garantir sua existência e autorreprodução, como salienta Pinto (1986), “é o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal”.

O homem, em sua sapiência, cuida de transmitir suas descobertas, oriundas do processo de interação, a fim de garantir que seus descendentes adquiram os conhecimentos acumulados para lidar com as adversidades. Sendo assim, é com o intuito de garantir a sobrevivência da espécie que o homem/sociedade reproduz seu conhecimento historicamente acumulado.

A terceira afirmativa de Brandão (2006), que na verdade é uma introdução afirmativa do parágrafo, fomenta uma discussão importante “O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura [...]”. Esta frase introdutória salienta uma afirmação que é de onde o autor parte, um conhecimento que é subtendido e que baseia todas as afirmativas seguintes. O trabalho produz a cultura. A grande pergunta é: como o trabalho pode inventar a cultura, que por sua vez será o objeto educativo?

O marxismo reconhece a categoria trabalho como central para o desenvolvimento humano. O trabalho, nesta teoria, é o ato de transformar a natureza e, segundo Lessa e Tonet (2008), por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e garante a sua reprodução. É através do trabalho que o homem não apenas constrói materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduo.

O trabalho é considerado o elemento fundante para a transformação da espécie Homo Sapiens em ser social (ser humano). É nesta relação com a natureza, a fim de transformá-la para garantir a satisfação de suas necessidades, que o homem se humaniza. Para a corrente marxista, a partir da relação de trabalho, pode-se abordar todos os outros fenômenos sociais como decorrente ou totalmente influenciado pela organização e forma que este adquire em cada época, como afirma Tonet (2007).

Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, da educação etc. – mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. (Tonet, 2007, p 27-28)

O trabalho para Marx é o elemento matrizador de todos os fenômenos sociais como cultura, religião, inclusive a educação. Logo, a forma como o indivíduo ou grupo estabelece a sua organização econômica refletirá, quando não determinará, sua concepção de mundo, sua cultura, seu ideal pedagógico, religião, etc. Em suma, a educação, assim como outros, é um complexo oriundo do trabalho.

Durante o percurso histórico da humanidade, várias foram as formas de organizações econômicas que se formaram, logo, a educação, cultura e etc. sofreram também estas transformações.

Inspirado em Marx, Orso (2008) afirma que quem de fato educa o homem é a sociedade, tanto pelas pessoas que a fazem, quanto pelas condições que a vivem. A educação tende a “refletir” a sociedade que a produz, pois expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais. Ela é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela, “é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificações da sociedade para benefício do homem” (Pinto, 1986, p. 39).

Por fim, é através da educação que a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses, ela forma tipos de homens úteis para a sua organização sócio-econômica. Se a sociedade educa seus membros para viverem nela, então, para compreender a educação e a configuração da modalidade da EJA, precisaremos realizar o exercício reflexivo de buscar esta compreensão a partir de seu contexto sócio-histórico.

3.2 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA

Objetivando compreender melhor os aspectos relativos à estruturação da EJA na contemporaneidade e seus desafios emergentes, realizaremos uma breve descrição sobre a sua evolução histórica, privilegiando alguns dos processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil. Na oportunidade, também elencaremos os fundamentos filosóficos desta modalidade. Todas estas reflexões serão realizadas à luz dos seguintes autores Paiva (1972), Gadotti (2011), Haddad e Di Pietro (2000) e Ventura (2011).

Segundo Paiva (1972), no Brasil, até a Segunda República, a educação de adultos estava integrada à educação chamada popular. Entende-se por educação popular, frequentemente neste contexto, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade, para tanto, ela deveria ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular abarcada pela autora seria “aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino “para desvalidos” (Paiva, 1972, p.56).

A maioria dos esforços realizados, no sentido de difundir o ensino elementar ocorrido antes da Segunda Guerra Mundial, que abarcavam de alguma maneira a população jovem e adulta, se manifestava com todas as contradições inerentes ao fenômeno educativo dos seus respectivos contextos sociais. No Brasil Colônia, por exemplo, onde a preocupação da Coroa Portuguesa estava centrada na difusão da fé, a ação educativa missionária dos Jesuítas, envolviam os adultos tanto indígenas, quanto colonos. Obviamente que para cada público existia uma estratégia metodológica diferente.

Atraindo os meninos às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativo e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular [...] (Azevedo *apud* Brandão, 2006, p.34)

Os ideários maiores envolviam interesses religiosos - o aumento do número de fiéis e políticos – e a facilitação do processo de colonização para consolidação do domínio português. Porém, as intenções e estratégias educativas variavam de acordo com cada público, logo, existindo uma diferenciação. Iam, desde a conversão e aculturação indígenas, à difusão do catolicismo para o aumento de fiéis – e até o combate ao culto dos deuses africanos (a estes, negado ensino formal, todo o processo feito através de sermões).

Com a expulsão dos padres jesuítas e a implantação da Reforma Pombalina, na segunda metade do século XVIII, a educação foi deixada de lado na prática, bem como não havia uma demanda socioeconômica que justificasse uma vontade política para realizar grandes investimentos na instrução pública neste período.

Já no contexto econômico do Império “no campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos (Haddad; Di Pietro, 2000, p.109). Contudo, este direito que nasceu, não passou de uma intenção legal, pois os avanços foram bem lentos neste período. Apenas no final do Império, com a vivência do surto de progresso – a partir de 1870 –, novas demandas educativas possibilitaram o aparecimento de escolas para adultos nas diversas províncias que tenderam a se multiplicar até o início da Primeira República, conforme expõe Paiva (1972).

Em 1891, a Constituição descentraliza o ensino e cada Estado promove suas reformas individuais. Esta nova Constituição republicana estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

De maneira geral, a história da educação brasileira, anterior à segunda década do século XX, não apresenta grande uniformidade, mas, como aponta-nos, Paiva (1972), revela traços comuns, dentre eles destacamos a extrema precariedade (quantitativa e qualitativa) do ensino elementar e o pequeno papel exercido pelos esforços por sua expansão nas lutas políticas desenvolvidas no período.

Segundo Paiva (1972), após a primeira Guerra Mundial, houve uma mobilização em favor da educação de adultos, motivada pelo censo de 1920 que indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta; influência das ideias anarquistas vindas com os trabalhadores imigrantes europeus; pelo primeiro movimento de professores que construiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que solicitava uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica. Criou-se um verdadeiro movimento geral, social de entusiasmo pela educação.

Sendo assim, após a revolução de 30, encontraremos no país programas concretos de educação de adultos com maior significação e de caráter mais extensivo, contudo, programas que mostravam “seu caráter ideológico e sua função potencial como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, durante o Estado Novo.” (Paiva, 1972, p.179). Assim sendo, Ventura (2011) nos lembra que:

As políticas públicas educacionais só se efetivaram a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho; assim, a problemática da EJA ganha expressão neste período. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Ventura, 2011, p.2).

O que se percebe é que, apenas após a Segunda Guerra Mundial, desenvolve-se as condições oportunas para o desenvolvimento de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil. (...) até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar (Gadotti, 2011, p. 43).

Segundo Paiva (1972), o Censo continuava apontando que 55% da população continuava analfabeta, aparece uma ampla produção sobre o ensino supletivo e existe um apelo da Organização das Nações Unidas - UNESCO. Houve a regulamentação do Decreto nº 19.513, criou o Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP e com isso as condições objetivas para a criação de programas independentes.

Paiva (1972) salienta, inclusive, que essa estruturação inicial também inaugura uma tensão que persistiu por muito tempo na história da EJA. A tensão entre aqueles que acreditavam que a estratégia mais efetiva para solucionar o analfabetismo é a ampliação do ensino elementar que requer persistência, pois o seu efeito vem a longo prazo e, aqueles que acreditam que a melhor estratégia é a realização de programas especiais para a educação de adultos, pois estes proporcionam um efeito em curto tempo.

Esta tensão permeia a história da Educação de Jovens e Adultos, como atestaremos no quadro a seguir que apresenta um resumo histórico da EJA, articulando-a aos acontecimentos da mesma modalidade no nível internacional e no contexto latino-americano até o processo de redemocratização do Brasil, baseado em Gadotti (2011).

Quadro 5 - Quadro histórico da Educação de Jovens e Adultos nos seus diferentes contextos

PLANO INTERNACIONAL	CONTEXTO LATINO-AMERICANO	CONTEXTO BRASILEIRO
<p>Até 1949 – Vinculada à educação popular que era entendida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo, para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais.</p>	<p>Até os anos 1940 a educação de adultos</p> <p>Forma: extensão da escola formal principalmente para a zona rural.</p> <p>Objetivo: democratização da escola formal</p>	<p>Até o final da Segunda Guerra Mundial (1945)</p> <p>Forma: integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar.</p>
<p>1949 – I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) na Dinamarca, contexto do pós-guerra</p> <p>Forma: educação paralela, fora da escola</p> <p>Objetivo: educação moral que desenvolva o respeito aos direitos humanos e contribua para a construção de uma paz duradoura;</p>	<p>Década de 1950</p> <p>Forma: educação de base, desenvolvimento comunitário.</p> <p>No final da década de 1950</p> <p>Forma: duas tendências – educação libertadora, como “conscientização” e como a educação funcional (profissional).</p>	<p>De 1946 a 1958</p> <p>Forma: grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”.</p> <p>Objetivo: “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”.</p>
<p>1963 – II CONFINTEA em Montreal</p> <p>Forma: dois enfoques: educação permanente (continuação da educação formal) e a educação de base comunitária.</p>		<p>De 1958 a 1964</p> <p>1958 - 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos</p> <p>1963 a 1964 - Plano Nacional de Alfabetização de Adultos / CPCs (Centros Populares de Cultura)</p> <p>MEB (Movimento de Educação de Base) até 1969</p> <p>Forma: educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”</p>
<p>1972 – III CONFINTEA em Tóquio</p> <p>Forma: suplência da educação fundamental (educação formal)</p> <p>Objetivo: reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.</p>	<p>Década de 70</p> <p>Forma: duas correntes continuam – educação não formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal.</p>	<p>De 1964 a 1985</p> <p>Forma: campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) suplência da educação formal</p> <p>Forma: como suplência da educação formal.</p>

		Objetivo: controle da população (sobretudo a rural)
1985 – IV CONFINTEA na cidade de Paris Contexto: Forma: pluralidade de conceitos Obs.: “implodiu” o conceito de educação de adultos		1985 – Extinção do MOBREAL e cria a Fundação Educar na ocasião da “Nova República”, autodenominada “Brasil Novo”. Forma: como suplência da educação formal. Objetivo: mais democráticos

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Gadotti (2011).

Analisando o quadro, percebemos que existe uma correlação entre os eventos internacionais, as ações educativas destinadas aos jovens e adultos no contexto latino-americano e os eventos educativos para este público no Brasil. Depois da Segunda Guerra, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida basicamente como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas (Gadotti, 2011, p.42-43).

Até a década de 40, como vimos anteriormente, a educação de jovens e adultos estava ligada às iniciativas de difusão do ensino elementar das camadas populares, seja da zona urbana ou rural, nos seus diferentes contextos.

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se uma pequena diferenciação, mas que ainda assim denota correlação, o contexto internacional objetiva o desenvolvimento de uma educação moral que contribua para uma paz duradoura, tendência esta, seguida pelas experiências latino-americanas que fomentaram a difusão da educação de base e do desenvolvimento comunitário no contexto latino, na perspectiva da conscientização (no final da década) ou da profissionalização. Enquanto que, no Brasil, era preciso eliminar o analfabetismo que era, neste momento histórico, considerado o responsável pelo atraso do desenvolvimento do país:

Com a intensificação do capitalismo industrial (...) surgem novas exigências educacionais, principalmente no intuito aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão. A educação de base ganha impulso, concebida e implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevalecem no País (Ventura, 2011, p.3)

O próximo período brasileiro destacado por Gadotti (2011), compreende o de 1958 a 1964, este reflete as expectativas da II CONFINTEA em Montreal e se organiza de modo a

garantir os dois enfoques: o da continuação da educação formal e o da educação de base comunitária, este último com maior destaque.

Este período é considerado por Haddad e Di Pietro (2000) como um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos, visto que todas as experiências deste período histórico “apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional” (Haddad; Di Pietro, 2000, p.113)

Entre 1964 a 1985, existe um movimento de despolitização das práticas educativas destinada aos jovens e adultos, anunciada desde a III CONFINTEA, em Tóquio. No Brasil, o golpe militar abortou as experiências existentes no intuito de, através do MOBREAL, reenquadrar a educação de jovens e adultos restritamente à suplência da educação formal. “Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos” (Gadotti, 2011, p.38)

A partir de 1985, a IV CONFINTEA na cidade de Paris, reconhece e/ou legitima a pluralidade de conceitos no campo da educação de jovens e adultos e, a reconfiguração política interna, permite alguns avanços no âmbito da garantia de direitos, que será melhor abarcada no momento que tratarmos das políticas públicas do século XXI.

De modo geral, o que percebemos é que por conta do “(...) histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais. Até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado, mesmo quando seus dirigentes têm compromisso com o povo” (Gadotti, 2011, p.44).

A tensão denunciada por Paiva (1972) e apresentada de modo mais ilustrativo no quadro acima baseado em Gadotti (2011), parece amenizar-se a partir do processo de redemocratização do Brasil, quando o ordenamento jurídico instituído pela Constituição Federal de 1988 não somente promulga que a educação é “direito de todos e dever no Estado” (Brasil, 2016) em seu Art. 205, como também, em seu Art. 208 apresenta como dever do Estado assegurar “inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2016).

Segundo Di Pierro e Haddad (2015), a agenda internacional neste momento histórico, ganhou relevância não somente pela globalização, mas também pela recolocação do país nos cenários tanto latino-americano, quanto global. Obviamente as agendas não possuíram e possuem caráter impositivo, mas servem como instrumento para que a sociedade civil exerça uma pressão política nos governos nacionais dos signatários destes acordos. A partir da década

de 1990 “(...) foram aprovadas declarações, acordos, leis e documentos sobre direitos humanos à educação ao longo da vida que cobraram dos governos políticas para sua efetivação” (Di Pierro; Haddad, 2015, p.198)

Em 1990, ocorre a CONFINTEA em Jomtien (Tailândia) que consagrou a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagens”, bem como afirma como meta oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. Os acordos desta conferência foram renovados pelos 164 governos reunidos em Dakar, em 2000 e a meta postergada para 2015.

Uma vez que a constituição assegurou a oferta gratuita para todos, ocorreu uma mobilização da sociedade civil, ancoradas nos acordos internacionais assinados pelo governo que culminou, em 1996, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Nela, a EJA foi configurada como uma modalidade da Educação Básica, como exposto anteriormente, reconfigurou-se as idades mínimas para o ingresso no ensino fundamental (15 anos) e para o ensino médio (18 anos) e apresentou a possibilidade de realização de exames supletivos, determinando que os sistemas de ensino devem levar em consideração as características, as condições de vida e de trabalho desse público ao ofertar as oportunidades educacionais.

O que se percebe com este movimento governamental é um avanço no processo de constituição da EJA enquanto política pública, por meio da sua institucionalização. Assume-se, deste modo, como estratégia prioritária, o atendimento desta demanda educativa por meio da educação formal, encerrando a tensão vivida até este momento histórico. Contudo, a LDB:

[...] não consegue escapar às contradições que envolvem esta modalidade de educação desde o início de sua história. Assim, na seção V, artigo 37 ela apresenta a EJA, de um lado, como modalidade de educação; de outro, na condição de suplência, caracterizada como cursos e exames. Essa fragilidade na legislação tem contribuído para a manutenção da Educação de Jovens e Adultos na condição de subalternidade (...) dificultando iniciativas mais consistentes no sentido de atender às peculiaridades da formação daqueles (as) que acessam esta modalidade de educação (Oliveira, 2019, p.33).

Atendendo a um dos objetivos da pesquisa, trataremos das políticas públicas do século XXI em capítulo posterior, o que complementarará a análise histórica das ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Até então, embora tenha havido claros avanços no campo do direito, no período histórico pós redemocratização e final do século XX, a EJA fora postergada na agenda governamental que, claramente, priorizou a universalização do acesso ao ensino

obrigatório na infância e adolescência como afirma Di Pierro e Haddad (2015).

No quadro que analisamos anteriormente, notou-se a nítida correlação entre os eventos internacionais e a estruturação das ações educativas no cenário educacional brasileiro, bem como a centralidade das CONFINTEA's no âmbito internacional. No entanto, é a partir da primeira metade do século passado que estas conferências exercem maior influência intelectual e política sobre a EJA.

No ano subsequente ao da homologação da LDB, em 1997, ocorreu a V CCONFINTEA, realizada em Hamburgo (Alemanha). Ela foi diferente das outras, pois teve “força convocatória” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 203) com uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil, produziu uma declaração intitulada Declaração de Hamburgo. Esta declaração realizou reconhecidos avanços no conceito da educação, apontando todos os espaços formais e informais como próprios para o processo de aprendizagem, contudo, também impulsionou “a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida” (Di Pierro; Haddad, 2015, p.203).

Gadotti (2016) tece algumas considerações sobre a perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida difundida na CONFINTEA V, e reafirmada na VI, que foi sediada aqui no Brasil, na cidade de Belém, em 2009, com aprovação de um quadro de ações. Ele afirma que a aprendizagem ao longo da vida é um conceito antigo e princípio básico da pedagogia que compreende a ação educativa como algo permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. No entanto, a perspectiva trazida requer cautela na observância dos termos, pois a Educação ao Longo da Vida tem sido aplicada recentemente na história da humanidade (Inglaterra, 1919) associada à formação profissional, tendo a Educação Permanente (formação profissional continuada) como matriz fundadora.

Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Trata-se de um conceito com diferentes interpretações e diferentes práticas que continua com a mesma ambiguidade da Educação Permanente. Nada de novo em relação a isso. Mas, predomina uma visão instrumental, voltada para a eficácia produtiva e à competitividade. O que é novo é que a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “princípio organizador e norteador” da educação para o século XXI, “operacionalizando” o conceito de Educação Permanente (Gadotti, 2016, p.3-4)

Essa discussão culmina com alterações no texto original da LDB, uma que podemos destacar, por ter relação direta com a EJA, foi a alteração do artigo 37 ocorrida em função da Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018, onde o artigo supracitado passa a ser escrito assim:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

A alteração acima, dispõe que a EJA deverá ter como princípio o direito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e esta perspectiva deverá inspirar formulações de políticas públicas no campo desta modalidade. Gadotti (2016) nos lembra que a América Latina, com a Educação Popular, tem importante contribuição para o mundo no que se refere à educação emancipatória, humanística-crítica e nos convida a nos posicionar criticamente a fim de superar os imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade forjados nesse princípio que agora fundamenta a EJA. Se faz necessário,

defender a Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e não na perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania. A Educação/Aprendizagem ao longo da vida vista pelo olhar dos princípios da Educação Popular adquire um significado bem diferente do que tem sido definido pelos documentos oficiais dos organismos internacionais. Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação do Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização (Gadotti, 2016, p.8).

De modo a resumir as transformações da EJA no Brasil no início do terceiro milênio, Di Pierro e Haddad (2015) apontam as quatro linhas que ocorreram: houve um alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos; a institucionalização da EJA no arcabouço das políticas públicas; a evidente presença de um difícil desafio em implantar esta cultura do direito educativo, sobretudo, no campo da Educação ao Longo da Vida e, por fim, se faz necessário avançar para uma leitura menos instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que a restringe à exigência de qualificação para o mercado em detrimento ao da formação integral do sujeito.

Por fim, no final do século XX, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara da Educação Básica, instituiu, através da Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a EJA, das quais aponta três funções para essa modalidade de ensino:

- Função reparadora que parte do princípio que existe uma igualdade de direitos de acesso a uma escola de qualidade, portanto pretende reparar o direito do conhecimento negado a esses sujeitos;

- Função equalizadora voltada para a garantia de maiores condições de acesso, permanência e sucesso escolar;
- Função qualificadora que visa oportunizar a atualização dos conhecimentos por toda a vida;

Verifica-se que as DCN's apontam para a construção de políticas assertivas para a EJA, uma vez que “reconhece a dívida do poder público com esse grupo, considerando as particularidades dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizando, e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla” (Marquez; Godoy, 2020, p.36)

Alinhados com a Carta Magna do Brasil, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, outras leis, resoluções e decretos foram instituídos ao longo do século XXI abarcando a necessidade da modalidade. Estas políticas ordenam programas, orientam qualificações, integram a EJA à outras modalidades, dentre outras finalidades e serão tratadas no capítulo 4.

3.3 – QUESTÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Um levantamento sobre a produção teórica que aborda a Evasão Escolar na Educação Básica e suas respectivas modalidades, nos faz perceber que a temática tem sido vastamente discutida no Brasil, sobretudo, recentemente, onde os índices educativos têm sofrido impactos claros no que tange a taxa de permanência dos sujeitos nas escolas, em função da pandemia do Coronavírus (Covid-19).

Esta demanda de produção teórica, nos faz inferir que existe, no mínimo, uma preocupação dos pesquisadores para não somente compreender, mas, sobretudo, intervir ou contribuir para uma intervenção qualitativa na realidade estudada, visto que, certamente, tentativas espontâneas já foram efetuadas e os resultados ainda não se apresentaram expressivos.

Considerando que a produção teórica acerca desta temática é volumosa e tem ganhado relevância entre os pesquisadores, a partir das duas últimas décadas, alguns questionamentos são suscitados: por que os índices de evasão escolar têm se agravado? Este aporte teórico não deveria produzir intervenções mais assertivas? À medida que esta produção teórica fosse acontecendo, os índices não deveriam regredir?

Os questionamentos acima nos motivam a compreender se as investigações que culminaram na produção teórica estão desconexas do contexto, possuem análise rasa e,

portanto, criam considerações impertinentes ou, se carecemos de práticas educativas na escola que visitem estas produções, advenham de uma reflexão mais profunda sobre o tema e, portanto, carreguem um potencial resolutivo.

No que concerne à Evasão Escolar, pretendemos problematizar o termo evasão escolar, discutindo a sua relação com a repetência e o fracasso escolar, analisar as contradições dialéticas sobre as causas e consequências deste fenômeno, assinalar a possibilidade reflexiva de investigar este fenômeno a partir da perspectiva da permanência escolar, dentre outros aspectos.

A evasão escolar é um tema complexo e multifatorial. É igualmente difícil de ser definido, sendo assim, iniciaremos a nossa análise dos aspectos conceituais do tema “Evasão Escolar” a partir da referência de que existem três dimensões indispensáveis trazidas por Silva Filho e Araújo (2017), quando citam Jordan, Lara, Mcpartland (1996):

(i) níveis de escolaridade em que esta ocorre, como a educação fundamental, a educação média ou a superior; (ii) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; (iii) razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (Jordan; Lara; Mcpartland, 1996 *apud* Silva Filho; Araújo, 2017, p.09)

A primeira dimensão trazida pelos autores “(i) níveis de escolaridade em que esta ocorre, como a educação fundamental, a educação média ou a superior;” nos indica que existe sim uma diferenciação nas taxas de evasão, dependendo do nível de escolaridade, sobretudo nas etapas da educação básica. Um histórico (de 2019 a 2021) de diferentes fontes, evidencia esta evolução do nível de evasão à medida que se aumentam as etapas e níveis de escolaridades.

O módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, divulgado pelo IBGE, em 15 de julho de 2020, revela que de forma geral, percebe-se que as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, ao passarem para os anos finais, o atraso se acentua. Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Ainda destaca que a passagem do ensino fundamental para o médio, acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos (IBGE, 2020).

Um levantamento Datafolha, encomendado pela C6 Bank, sobre o abandono escolar na pandemia, revela que quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020, sendo que destes, 16,3% abandonaram o ensino superior, 10,8% o ensino médio e 4,6% o fundamental. Por fim, os dados de 2021, do Censo Escolar

expostos no Portal Qedu, elaborado pela Fundação Lemann e Meritt (2021), revelam as taxas de abandono deste ano que já refletem o impacto da pandemia e evidenciam o aumento da taxa à medida que se eleva as etapas de escolarização da educação básica. Para os anos iniciais, a taxa de abandono é de 0,7%, anos finais 1,8%, já ensino médio 5,0%. Essas fontes e outros relatórios de pesquisa, apontam também outras variáveis que interferem nos índices de evasão que não somente a elevação do nível de escolaridade, são elas: condição econômica, a região do Brasil, a cor/raça e o gênero.

A evasão escolar tem sido pontuada de diferentes maneiras, tanto por estudiosos da temática, como por instituições de pesquisa. Variações como abandono, dropout, deserção, deixou de frequentar, repetência e outras, estão presentes nas produções teóricas e textos oficiais. O que podemos inferir é que estas diferentes representações nominais, podem dificultar a chegada de uma definição objetiva do termo, bem como interferir na quantificação precisa dos casos.

Várias formas de interpretação não permitem definir exatamente “evasão e abandono escolar”. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje. É basilar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público, dentre muitas outras questões (Silva Filho; Araújo, 2017, p.37).

Não obstante, os termos evasão escolar e abandono, por vezes, aparecem como similares na produção teórica de autores, a exemplo de Riffel e Malacarne (2010) que optam por uma abordagem simplista e caracterizam a evasão como o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Esta definição se aproxima da mesma apresentada nos dicionários da língua portuguesa que trazem a seguinte caracterização para a palavra “evasão”: “Ação de abandonar algo; desistência, abandono” (Evasão, 2022).

O Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em seus documentos oficiais, costumam diferenciar o abandono escolar da evasão, pois consideram abandono escolar quando o aluno deixa de frequentar as aulas no decorrer do ano ou reprova por faltas, mas no ano seguinte renova a matrícula e, evasão é quando o aluno não volta a matricular-se no ano seguinte. No cotidiano escolar, estas duas palavras possuem muita similaridade, sendo bem imbricadas, visto que o aluno que abandona a escola, mais cedo ou mais tarde, acaba evadindo-se, ou seja, deixa de frequentar definitivamente as instituições escolares.

Esta diferenciação conceitual é a mesma adotada pelas publicações oficiais do Ministério da Educação, como exemplo o Anuário publicado em 2019, em que, no seu glossário o termo evasão possui a seguinte descrição: “Configura-se quando o aluno, após ter sido matriculado em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado” (Todos pela Educação, 2019, p.132).

Ainda assim, os órgãos oficiais do governo realizam anualmente a coleta dos dados educacionais das escolas públicas e privadas de todo o país, por meio do Censo Educacional Escolar. Esta pesquisa não utiliza os termos abandono ou evasão e sim a expressão ‘deixou de frequentar’, o que reitera a análise tecida anteriormente, no que tange a problemática da definição sobre a melhor nomenclatura que traduza as perdas significativas de alunos pelas escolas.

Os termos dropout e deserção não são utilizados pelas pesquisas ou órgãos oficiais, mas aparecem na produção teórica recente. Dropout, como a tradução inglesa da palavra evasão, tem sido comumente utilizada em pesquisas que usam como referência estudos estrangeiros, a exemplo de Rumberger (2011). Já a palavra “deserção” como “Defecção; abandono ou afastamento de um lugar que se frequentava ou de algo em que se participava por dever, compromisso, obrigação ou afinidade” (Deserção, 2022), tem aparecido nos estudos recentes em substituição a palavra evasão, na tentativa de realizar uma variação dos termos utilizados.

Até aqui, elencamos algumas formas interpretativas do termo evasão (abandono, dropout e deserção). Não podemos deixar esta etapa discursiva sem antes tratar do termo repetência, evidenciando as suas articulações com a temática em questão.

Considera-se como repetente todo aluno que frequenta a mesma série, no ano seguinte, por ter sido reprovado ou por ter abandonado essa série no ano anterior. Como verificamos, inclui-se no conceito de repetência, aqueles alunos que abandonam a escola quando percebem que poderão ser reprovados (Luck; Parente, 2007).

Desde o início do século XX, o tema repetência tem sido objeto de vários estudos constituindo-se um dos mais sérios problemas existentes no sistema educacional brasileiro. Existem autores, como Tavares *et al.* (2012), que afirmam que as elevadas taxas de repetências são o maior problema do sistema educacional brasileiro em detrimento à evasão, uma vez que ao final de cada ano, os pais podem matricular os seus filhos em outra escola ou a escola pode rematricular os alunos repetentes como novos alunos, levando a uma subestimação da repetência e a superestimação da evasão.

Ribeiro (1991) afirma que, ao contrário do que se acredita, na cultura pedagógica

brasileira (repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos), a repetência tende a provocar novas repetências, uma vez que afeta a autoestima das crianças. Ela traz impactos negativos em que o desinteresse do aluno se acentua por motivos de constrangimentos e cobrança familiar, gerando baixo rendimento e a evasão escolar, por conseguinte.

Outros estudos e vasta literatura especializada a respeito do tema comprovam que a evasão escolar ocorre realmente após múltiplas repetências. Os pais das crianças têm consciência da importância do ensino para o futuro dos filhos e, antes da desistência definitiva, insistem em mantê-los nas salas de aula, mesmo que desmotivados...Essas crianças, discriminadas e desmotivadas, aprendem menos ainda quando repetem a mesma série e acabam por abandonar a escola, mesmo quando gostam de frequentá-la, pela convivência com outras crianças da mesma idade (Garschagen, 2007).

Visto que de fato a repetência tem um potencial nocivo de gerar outras repetências, abandono e, em consequência, a evasão, ainda assim, observa-se o reinado, a 50 anos de uma pedagogia da repetência, apontada por Ribeiro (1991). Para este autor, que defende a existência de uma “Pedagogia da Repetência”, este fenômeno tem sido um aspecto cultural intrínseco à lógica da educação brasileira, uma vez que se manifesta tanto na escola pública quanto privada. O que geralmente tem se percebido é uma discussão sobre a cultura da retenção, em detrimento da progressão e os seus efeitos sobre o desempenho, sobre a trajetória escolar do aluno e sobre a atuação como fonte potencial para a evasão.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (Ribeiro, 1991, p.12 - 13)

Outro aspecto a considerar quando se trata do fenômeno da repetência, além da sua contribuição direta para o fenômeno do abandono e evasão escolar, é o custo financeiro para os cofres públicos. Uma recente estimativa do Banco Mundial, aponta que o Brasil gasta mais de 11 bilhões de reais por ano com estudantes que repetem de ano, o que corresponde a 12% do total das despesas no ensino básico (Bruns; Vans; Luque, 2012 *apud* Anjos; Miguel, 2020). Outros estudos tem revelado que, para cada ano repetido na escola, o custo da educação aumenta em pelo menos 50%. “Embutido nesse custo há uma mina de ouro a ser explorada racionalmente pelas escolas, capaz de aumentar em igual percentual, só com o fim da repetência, os investimentos destinados à educação.” (Garschagen, 2007)

Por fim, no Parágrafo 2, Artigo 32 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é proposto o regime de progressão continuada como uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, Art.32).

Esta proposta consiste na identificação das dificuldades de cada aluno no ano letivo e sua pronta resolução, de modo a evitar a reprovação. Não significa aprovação automática, parece ser uma alternativa para auxiliar a diminuição da taxa de reprovação no fluxo escolar.

É uma alternativa que vem sendo adotada como prática nas redes de educação de estados e municípios, mas a diversidade de interpretação tem causado bastante polêmica em cotidianos escolares, gerando a não produção de resultados efetivos, a ponto do antigo Secretário de Educação, Fernando Haddad, destacar em discurso no Palácio do Planalto em 2007, que gostaria de "desmontar duas indústrias criadas no país", referindo-se ao que chamou de indústrias da repetência e da progressão continuada. "Nenhuma das duas nos interessa. Queremos a progressão dos alunos, mas aprendendo de acordo com as suas possibilidades", destacou o ministro (Garschagen, 2007).

Adotar o sistema de progressão continuada implica em assumir um compromisso pedagógico de refazer os percursos educativos, a fim de alcançar estratégias que permitam uma progressão sem prejuízos nas aprendizagens dos estudantes.

Após abordar as variações conceituais que mais se articulam com a temática central desta pesquisa, podemos definir que, neste estudo, utilizaremos o termo evasão e abandono de forma distinta, como apresentado pelos órgãos oficiais; por vezes recorreremos a palavra deserção como sinônimo da evasão para variar a abordagem do termo e, buscaremos relacionar a problemática da repetência com a evasão escolar dada a sua imbricação contextual, enquanto fenômeno social.

Não obstante, para finalizar este bloco de análise conceitual, realizaremos uma reflexão sobre os riscos reducionistas que podem gerar uma abordagem simplista do termo evasão escolar. Esta, em linhas gerais, apresenta-se como um fenômeno social complexo, definido

como interrupção no ciclo de estudos. Bueno (1993) considera que, de forma literal, a evasão é uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Em contrapartida, afirma que ocorre a chamada exclusão educacional quando a escola e tudo que a cerca não apresenta mecanismos capazes de evitar a saída do educando.

Esta dimensão contextual sobre a decisão e atitude solitária da evasão do estudante é importantíssima para compreender que, por muitas vezes, a organização social em que vivemos e a estrutura escolar que ofertamos, seja física ou pedagógica, contribuirão diretamente para acolher ou excluir o estudante em seu processo educativo formal.

Não obstante, estudos insistem em trazer o termo exclusão educacional ao invés de evasão escolar, a exemplo de Rocha, Dias e Dias (2013) que fazem uma articulação entre a etimologia das palavras e o perfil das crianças e adolescentes que estão fora da escola, concluindo que a palavra exclusão educacional seja a mais adequada a situação apresentada de exclusão dos alunos da escola por questões, sociais, culturais ou econômicas.

Quando os autores trazem uma reflexão, a partir da etimologia da palavra, apontam que a palavra evasão traz expressões como “fugir”, “escapar” e “caminhar fora” remetendo a uma situação de extremo desconforto, ao passo que a palavra exclusão, alude ao termo ‘manter do lado de fora’. Levando em consideração que o perfil das crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão atinge em maior grau os estudantes menos favorecidos, estes autores relacionam a evasão escolar como um dos problemas resultantes das desigualdades sociais e não hesitam em defender o uso do termo exclusão educacional como adequado.

Sobre a análise do perfil das crianças e adolescentes que estão fora da escola, o documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação” do UNICEF, reafirma que:

A exclusão escolar tem classe e cor. A situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas(os), pardas(os) e indígenas, no Brasil, não é uma coincidência, não é resultado de um processo histórico que, tal como a natureza, não é previsível nem controlável, mas da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento (Unicef, 2021, p.8).

O que se percebe é a existência de situações que forcem a saída dos alunos da escola, ou seja, é como se os alunos fossem “mantidos do lado de fora” por suas condições de vida, ou mecanismos que os impelem a isso. Portanto, caracteriza-se uma atitude que não nasce deles, mas sim do ambiente social, no qual estão inseridos.

Neste sentido, nota-se que existe uma responsabilidade coletiva sobre a atitude

individual de evadir do estudante que não pode ser deixada de ser considerada, nos levando a responsabilidade pública conclamada por Arroyo (2005) em seus escritos. O autor sempre nos relembra que estes estudantes que “decidem” evadir:

carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência... se faz importante não separar esse direito (educação) das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas (Arroyo, 2005, p.4-5).

A análise sociocontextual sobre a evasão escolar é fundamental para dividir as responsabilidades sociais, ela realmente traz uma ideia de individualização do processo tornando-o solitário, que precisa ser combatida. Neste sentido, esta pesquisa fará o exercício de contextualizar o olhar, entendendo que a exclusão escolar, sendo um fenômeno complexo, gera a evasão escolar e esta, por sua vez tem ligação com as diferenças entre classes sociais e, ao mesmo tempo, dá continuidade às mesmas, através da perpetuação da pobreza, das injustiças sociais, da violência, como abordaremos a seguir, no espiral dialético das causas e consequências da evasão escolar.

Retomando os aspectos conceituais do tema Evasão Escolar, a partir da referência de que existem três dimensões indispensáveis trazidas por Silva Filho e Araújo (2017), trataremos do aspecto III que inclui “razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais” (Jordan; Lara; Mcpartland, 1996 *apud* Silva Filho; Araújo, 2017). Esta análise será realizada à luz da lei da contradição dos fatos, buscando ter uma abordagem dialética do fenômeno.

No contexto atual de produção teórica, a respeito da Evasão Escolar, já é sabido que as causas da mesma é um fenômeno complexo, de caráter multidimensional, não tendo como única responsável a escola, pois envolve múltiplos fatores, tanto internos e externos ao ambiente escolar como os sociais, culturais, políticos e econômicos. Por vezes, estes fatores possuem um caráter comum, por outras vezes, um caráter específico, oriundo das características locais. Exatamente por esta pluricausalidade, o problema da evasão e da repetência escolar no país têm sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público.

No que tange aos aspectos gerais, o mais recente relatório do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), sobre o impacto da pandemia COVID -19, no cenário de exclusão escolar no Brasil, emitido em 2021, aponta os motivos alegados por crianças, adolescentes e/ou

suas famílias para a não frequência à escola, com base nos dados do relatório do PNAD 2019. Já de início, é perceptível a variação das motivações, à medida que mudam-se as faixas etárias.

Entre as crianças de 4 e 5 anos, os motivos declarados recaem especialmente sobre a opção dos pais ou responsáveis (48,5%). Além da determinação das famílias, somados os motivos “não ter escola”, “falta de vagas” e “escola ou creche não aceitar a criança por conta da idade”, têm-se 41,5% das respostas. Pode-se inferir que uma parcela importante dos motivos para estar fora da escola está na organização das redes públicas para a garantia da oferta e a importante necessidade de se levar à conscientização sobre a obrigatoriedade da oferta de educação para a criança pequena.

Entre as crianças de 6 a 10 anos, a maior incidência de respostas está na “falta de vaga na escola” (33,6%). Destaca-se que a concentração de respostas em “problemas de saúde permanente da criança” (20,8%) e “opção dos pais ou responsáveis (18,0%)” e “outros motivos” (13,2%) apresenta percentuais elevados, sugerindo algo a ser investigado em cada município para compreensão dos contextos locais que levam à manifestação destas problemáticas de saúde, das motivações que levam aos pais ou responsáveis a não matrícula e desvelar estes outros motivos.

Enquanto que nas faixas etárias, até aqui apresentadas (de 4 a 10 anos), as motivações apontam para a necessidade estrutural do sistema de ensino, investigação sobre os problemas de saúde e sinalizam a importância de um trabalho de conscientização junto aos familiares, as faixas etárias seguintes do estudo (11 a 17 anos), sinalizam novos elementos ligados a aspectos sociais, mas também à responsabilização individual sobre a decisão de evasão que é o desinteresse em estudar.

Para as crianças de 11 a 14 anos fora da escola, as maiores incidências de respostas estão no “desinteresse em estudar” (37%) e, mais uma vez, nos “problemas de saúde” (21,1%). Ainda, mais de 10% das crianças registram não ter escola ou vaga. Destaca-se que 3.510 crianças nessa faixa etária, estavam trabalhando ou procurando trabalho e 4.112 enfrentavam uma gravidez, em 2019. Embora os percentuais ligados à procura ou ao trabalho e a gravidez não estejam tão expressivos nesta faixa etária quanto os destacados, estas problemáticas irão se agravar na próxima (como veremos), requerendo assim uma atenção especial desde então.

Em números absolutos, adolescentes de 15 a 17 anos são a maioria dentre as(os) que estão fora da escola. Os motivos alegados com maior frequência são: desinteresse em estudar (38,2%), trabalho ou procura por trabalho (14,6%) e gravidez (11,4%). Este estudo ainda mostra que estes percentuais sofrem variações quando as respostas são separadas por sexo da(o) respondente. Não podemos deixar de refletir sobre o alto índice de estudantes que apontam o

desinteresse em estudar entre a faixa etária correspondente aos anos finais e ensino médio. Obviamente, esta declaração não seja um dado de análise simples ou fácil. É realmente um tema a ser investigado em cada realidade e o que motiva este desinteresse é o ponto em questão. O que se percebe é que o sujeito declarante, de alguma forma ou em algum momento, já teve uma experiência escolar e esperava que eles, a partir desta experiência, identificassem a importância da escola e o potencial de melhoria de vida que ela oferta, mas isto não acontece. Embora não se descarte que o desinteresse pela escola também pode ser resultado de elementos e situações externas às escolas,

É possível assumir que a declaração de desinteresse carregue exclusivamente situações vivenciadas nas escolas, e apenas os números já são capazes de expressar os desconfortos, uma vez que a exclusão incide mais sobre determinados grupos sociais. Os números da exclusão escolar sugerem que as discriminações e as violências vivenciadas pela população negra e indígena, que são maioria, podem contribuir para que essas crianças e adolescentes entendam que o melhor é sair e seguir. Isso sem mencionar a população LGBT, sobre a qual não se tem dados específicos na Pnad. (Unicef, 2021, p.37).

Não obstante, neste contexto, alguns autores como França e Souza (2021) entendem o fenômeno da evasão escolar como resultado do fracasso escolar: “o fenômeno da evasão escolar é também um diagnóstico de fracasso da própria escola, dos docentes e dos sistemas de ensino”. (França; Souza, 2021, p.333-334). Os sistemas têm falhado na oportunização de um aspecto de socialização que minimize as situações de preconceito e violência, no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para estes estudantes, bem como em auxiliá-los na construção de seus próprios projetos de vida, dentre outros aspectos que podem gerar uma desmotivação.

o sucesso ou fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino. Além de uma provocação, é uma hipótese séria a ser testada. A Psicopedagogia nos diz que qualquer mente normal seria capaz de apreender tudo que se ensina na escola básica. Mas também é verdade que na hora de definir uma norma de progressão em cada disciplina e série, a escola teve de apelar para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, das culturas, e definir níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais apenas uma percentagem de alunos terminava se adaptando. O resto será considerado como fracassado. Por mera coincidência, esse resto ... serão filhos do povo comum (Arroyo, 2000, p.50).

Visto às causas gerais que levam a evasão escolar, percebemos que este fenômeno também gera consequências que abarcam tanto aspectos individuais, como a baixa autoestima e o próprio sentimento de desmotivação, quanto aspectos econômicos e sociais, a exemplo da dificuldade de engajamento no mundo do trabalho e a vinculação com a violência. Não estar na

escola não tem sido apenas prejudicial para o indivíduo que sai, é prejudicial para todos nós e tem impactado o nosso dia a dia de forma muito concreta. Jovens fora da escola trazem uma série de problemas para a sociedade como um todo.

Sobre a violência, um experimento realizado pelo sociólogo Marcos Rolim e publicado pela British Broadcasting Corporation - BBC, em maio de 2017, identifica a Evasão Escolar como sendo a raiz da violência extrema no Brasil. Marcos Rolim (2017), em sua pesquisa, entrevistou um grupo de jovens violentos de 16 a 20 anos que cumpriam pena no Rio Grande do Sul. Ao analisar as histórias destes jovens, Rolim esperava que prevalecessem, no grupo dos matadores, relatos de violência familiar e uso de drogas, mas outro fator se destacou: a evasão escolar (quando o aluno deixa de frequentar a escola). E, aliado a isso, a aproximação com grupos armados que "treinam" esses jovens a serem violentos.

De maneira conclusiva, Rolim *apud* Guimarães (2017) afirma que:

Muitos meninos que se afastam da escola são, de fato, recrutados pelo tráfico de drogas e são socializados de forma perversa. E isso provavelmente deverá se repetir se a pesquisa for reproduzida em outros locais, pois a diferença estatística foi muito forte", diz Rolim à BBC Brasil. A conclusão prática, segundo o sociólogo, é que a prevenção da criminalidade deve levar em conta a redução da evasão escolar, aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil quando o assunto é segurança pública (Rolin *apud* Guimaraes, 2017).

Um fator interessante é que, de maneira contraditória, ao mesmo tempo que a evasão escolar pode ser identificada como uma das grandes contribuintes para a elevação da violência urbana no país, a violência urbana também é apontada como importante influenciadora da evasão escolar, como revela o resultado de uma pesquisa realizada em escolas da rede estadual na Região Metropolitana de Fortaleza, em 2003. "Os resultados econométricos da pesquisa mostram que a elevação da criminalidade no município onde a escola se localiza aumenta a probabilidade desta obter maiores indicadores de evasão escolar" (Monteiro; Arruda, 2011, p. 9).

Como o aumento nos anos de estudo, geralmente levam a um maior acesso a melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, a salários mais altos; os sujeitos que evadem, enfrentam sérias dificuldades em se colocar no mundo do trabalho, recorrendo à informalidade. Mais uma vez, trazendo as contradições dos fenômenos sociais, do mesmo a necessidade de conquistar melhores oportunidades de trabalho é um fator motivador causal para o retorno para a escola ela também é a impulsionadora para a saída do ambiente escolar.

Visto estas duas demandas sociais, que aparecem como consequência da evasão,

podemos perceber que não estar na escola gera prejuízos sociais para o Brasil que podem até ser mensurados economicamente.

(...) todo ano, o Brasil perde R\$100 bilhões em consequência do nível alto da evasão escolar. Estima-se que para cada jovem que não conclui o ensino médio, o país tem um gasto de R\$18 mil reais a mais no combate à violência e criminalidade. A educação também aumenta a expectativa de vida e saúde da pessoa, pois quem estuda tende a ser mais positivo sobre a sua vida, cuidar mais do bem-estar e da saúde. Estima-se que o custo social na área da saúde seja de R\$28 mil reais por jovem que não conclui o ensino médio. Por fim, no campo econômico, o jovem que não conclui o ensino médio não emprega tantas outras pessoas e geralmente leva uma força de trabalho com menos escolaridade, assim deixando de atrair investimentos e reduzindo o potencial aumento de riquezas do país. Estima-se que este custo de oportunidade seja na ordem de R\$49 mil por jovem que não conclui o ensino médio. Considerando que a cada ano temos 1 milhão de jovens que não conclui o ensino médio e somados todos estes componentes, chegamos nos R\$100 bilhões por ano de custo social da evasão escolar para o país (Barbosa, 2017, p. 01).

O que se percebe é que, se o país investir na permanência dos estudantes e mantiver 100% dos jovens na escola, contribuirá para a construção de uma sociedade com menos violência, mais justa e caminharemos rumo ao desenvolvimento social, político e econômico do país. Em um esforço dialético de compreensão das causas e consequências da evasão escolar, reconhecemos a existência de um movimento contraditório, onde o mesmo fenômeno que surge como consequência, ao mesmo tempo também pode ser a causa da deserção. Sendo assim, se faz importante manter a luta para quebrar o que chamaríamos de ciclo social negativo, que surge de um movimento dialético onde a evasão escolar gera consequências sociais e, estas consequências, contraditoriamente, também são as principais causas da evasão, tudo isso ligados a fatores sociais, culturais, políticos e econômicos.

3.4 – DA EVASÃO ESCOLAR ENQUANTO CATEGORIA DISCURSIVA DA EJA PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR: GIRO PARADIGMÁTICO

Finalizando o estudo sobre a Evasão Escolar, não podemos deixar de destacar a categoria discursiva da permanência que tem se estabelecido nas últimas décadas como uma tendência de abordagem do fenômeno da evasão, na tentativa de pensá-lo sobre outras lentes. A perspectiva da permanência possibilita ampliar a discussão, superar a construção discursiva do fracasso e da persistência do insucesso escolar, a fim de obter mais subsídio de análise sobre olhares que buscam “não mais enxergar o que não deu certo, mas evidenciar a positividade, os

esforços empreendidos para permanecerem estudando, mesmo diante de fatores impeditivos de toda ordem” (Freitas, M.; Reis, R.; Torres, A.,2021, p. 4).

Os autores que usam esta categoria de análise a elegeram por identificar uma correspondência da mesma com a evasão escolar, ao mesmo tempo que cada fenômeno possui a sua especificidade. Esses dois objetos podem até ser considerados indissociáveis, entretanto, conservam especificidades que o diferenciam quando se trata de contribuir para as bases de pensamentos que lutam pelo direito e pela qualidade da educação pública no Brasil (Paiva, 2016). A permanência escolar constitui-se como um correspondente desejado da evasão visto que, uma vez analisando o percurso escolar dos sujeitos que completam o ciclo educativo, pode ser possível compreender os fatores que contribuirão para a diminuição da evasão escolar no contexto de análise.

A fim de compreender melhor o interesse pela temática da permanência, enquanto tentativa de criar estratégias para contribuir com o fortalecimento do vínculo escolar estudantil e, por conseguinte, reduzir os índices de evasão em cada micro contexto educativo, iremos aprofundar o conceito em questão, trazer um breve panorama de como o interesse por esta categoria de análise surgiu e, por fim, apresentar como está o seu panorama atual de pesquisa. Obviamente, todas estas tratativas serão respaldadas por estudiosos como Reis (2009) e Carmo (2014; 2018) e Oliveira (2019). Assim faremos, pois acreditamos que refletir sobre a categoria da permanência possibilitará um aprofundamento sobre os limites já anunciados do estudo da evasão escolar e a ampliará.

Sobre o termo permanência, a autora Reis (2009, p.68) traz um conceito avançado que associa este termo não apenas ao ato de ficar (tempo de duração) mas, sobretudo, estar no espaço em um fluxo de tempo possibilitando que as interações existentes (diálogo e trocas) desencadeiem processos de transformação. Se considerarmos que a essência da transformação é o aprendizado, estaremos tratando de um dos aspectos mais importantes da educação. Sendo assim, para a autora, se faz necessário não apenas criar as condições objetivas e materiais propícias para o ato de permanecer, mas as condições subjetivas e simbólicas que propiciem a construção de conexões saudáveis no espaço escolar, a exemplo de um ambiente seguro, encorajador, de confiança e prazeroso.

Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas...o fato de apresentar determinadas condições materiais não garante que o estudante fique, é preciso que mantenha conexões simbólicas com o grupo ao qual pertence, para construir-se, existir-se, transformar-se “[...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas (Reis, 2009, p. 68)

Ao pensarmos uma perspectiva histórica dessa abordagem na educação de jovens e adultos, fatalmente nos depararemos com os autores, Carmo e Carmo (2014, p.3) que realizaram, ainda em 2014, uma revisão bibliográfica e perceberam uma possível tendência de estudo com o passar dos anos, sobre as “idas e vindas” de jovens e adultos à escola, através do interesse pela temática da permanência escolar. A revisão, teve como ponto de partida, o ano de 1996, que foi a promulgação da LDB. Ela buscou publicações realizadas entre o período de 1998 e 2012 e foram encontradas 31 publicações que tratavam da permanência escolar e abordavam, direta ou indiretamente, sujeitos alunos da EJA.

No entanto, para este mesmo período de recolhimento de dados, foi encontrado mais de 1.000 publicações que abordavam a temática da evasão escolar. Esta diferença abissal inquietou os pesquisadores que passaram a refletir sobre

[...] por que são encontrados tão poucos estudos exclusivos sobre a permanência escolar, se desde a LDBEN n. 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, ela está legitimada institucionalmente pelo ‘princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’? E na direção contrária, por que tantos trabalhos popularizaram a expressão ‘acesso e permanência na escola’ como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à permanência? E finalmente, por que a visibilidade dessa expressão não interessou a academia por mais de uma década (após 1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente? (Carmo; Carmo, 2014, p. 3, grifo do autor).

Os autores, provocados pelas questões do fragmento acima, consideram que o excesso de trabalho com foco na evasão, possa naturalizar este fenômeno, uma vez que não o explica, mas o reforça simbolicamente quando vincula “recursivamente os baixos resultados da modalidade, principalmente, ao desinteresse dos jovens ou ao cansaço e necessidade do trabalho entre os adultos” (Carmo; Carmo, 2014). Atentam para o perigo de discursos que intentam conformar os sujeitos a determinados lugares e acreditam que o foco na evasão possa construir discursivamente a normalização da EJA a um lugar estereotipado de fracasso.

Outro ponto é a possibilidade de a categoria da evasão escolar não possuir força conceitual significativa para resolver o problema a que se propõe, o que justificaria ocorrer tantos estudos sobre a evasão escolar e isto não representar, de maneira proporcional, um cenário resolutivo. Este aspecto é defendido enfaticamente pelo sociólogo e educador italiano Vincent Tinto, pesquisador nos Estados Unidos da América, que, em suma, deslegitima a evasão escolar como objeto de pesquisa capaz de enfrentar o problema do esvaziamento.

Evadir não é a imagem espelhada de permanecer. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber porque o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso. No mundo da ação, o que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. (Tinto, 2006 *apud* Carmo; Oliveira; Almeida, 2018, p.16).

Embora alguns autores recorram à categoria da permanência para compreender a evasão, o autor acima denuncia que um, não é a imagem espelhada do outro e, defende que estudar o objeto permanência, permite elencar ideias e instrumentos do que a instituição pode fazer para auxiliar o estudante a permanecer, coloca em foco questões práticas que são passíveis de mudanças e estão na seara institucional de quem se propõe a investigar e não social e de motivação intrínseca do estudante, portanto, de menor tangibilidade.

Conforme avanço no conhecimento sobre onde, porquê, como e quem publicou pesquisas acadêmicas sobre a temática da permanência escolar até 2017, Carmo; Oliveira; Almeida (2018) encontraram 128 publicações com o termo permanência (ou correlatos) no título. Além disso, existe o fato de que 90% dessas publicações estão concentradas em doze anos (2006 a 2017) e os demais 10%, nos dez anos anteriores (1996 a 2005). Ademais, os autores apontam que o fio da meada para as publicações sobre permanência escolar tenha sido exatamente a recusa ao uso de um discurso e saturação dos modelos teóricos e metodológicos das pesquisas sobre a evasão escolar que, na explicação, trazem abordagens que culpabilizam exclusivamente o estudante pelo sucesso ou “fracasso”, naturaliza a desigualdade social brasileira como núcleo central do argumento da evasão e, por fim, ainda desresponsabiliza o coletivo que promove a educação.

[...]escrever sobre a permanência escolar sob a perspectiva instituinte implica reescrever uma realidade – a da evasão escolar – que está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos (Carmo; Carmo, 2014, p. 11).

À vista do exposto, este, denominado pelos autores como, ainda tímido, mas real, “giro paradigmático” da evasão para a permanência, “abre uma fenda no discurso dominante” (Carmo e Carmo 2014) e representa a gênese de um movimento de pesquisa. Caracteriza-se pela ruptura do objeto evasão por sua saturação ou por constatar que este não possui força conceitual suficiente para resolver o problema a que se propõe. Representam um rompimento em relação as abordagens das várias centenas de publicações sobre a evasão escolar e se torna um “símbolo de mudança”, gerando, no momento histórico da pesquisa, uma expectativa acadêmica quanto

à expansão das pesquisas sobre permanência escolar, visto que esta abordagem é considerada muito mais próxima do princípio constitucional anunciado.

[...] compreendemos serem estas reflexões muito mais próximas do princípio constitucional da "igualdade de acesso e permanência na escola", do que aquelas reflexões que responsabilizam individualmente jovens e adultos por abandonarem a escola. Isso pela mudança epistemológica no objeto de investigação da EJA – de "o que faz o aluno sair" para "o que faz o aluno ficar" na escola (Carmo; Carmo, 2014, p.33).

Um exemplo de estudo que representa este giro paradigmático é a tese de doutorado da professora Rita de Cássia Santana Oliveira (2019) desenvolvida no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que, por meio de uma pesquisa contrastiva, se propõe a compreender os etnométodos e as micropolíticas que são produzidas pelos estudantes e profissionais da EJA (referidos pela autora como atores e atrizes sociais), a fim de permanecer no percurso educativo. A autora acredita que os etnométodos, criados por estes atores e atrizes, precisam fomentar uma micropolítica de permanência que podem inspirar a estruturação de uma política pública de permanência tão necessária para garantir o direito à educação aos sujeitos da modalidade da EJA.

Na oportunidade, a autora destaca que a educação “carece de discussões cujo o foco esteja sobre as políticas de apoio estudantil à formação na Educação Básica, o que já não ocorre na literatura relativa às problemáticas da Educação Superior” (Oliveira, 2019, p.27). Já na literatura, que discute as políticas públicas da EJA, verificamos que esta

Aponta para várias questões importantes para a constituição da EJA enquanto política pública, mas não responde às questões básicas relativas aos apoios institucionais que um estudante desta modalidade de ensino requer para dar continuidade à sua formação. Além disso, não apresenta investigações mais voltadas para a atuação de atores (atrizes) sociais curriculantes na construção de saídas para as ausências nas políticas, ou seja, para a produção de micropolíticas por parte dos sujeitos da EJA (Oliveira, 2019, p.28)

Note que o foco não está nas motivações que levam a evasão – temática exaustivamente trabalhada historicamente, mas com evidente baixo potencial resolutivo. A ênfase deste trabalho é ir um passo além: frente às forças que impulsionam para a exclusão escolar, o que estes sujeitos fazem para resistir, como se organizam, quais estratégias verdadeiramente são efetivadas? Ainda assim, o que as instituições de ensino pesquisadas desenvolveram que contribuíram diretamente para a extensão do tempo educativo dos estudantes da EJA. Esta abordagem, no mínimo, é inspiradora, pois reloca o foco do problema para as soluções que

possuem força material, pois pulsam na realidade.

Em síntese, podemos afirmar que a categoria da permanência vem ganhando espaço nos últimos anos nas discussões acadêmicas pelo interesse dos pesquisadores de superar explicações que apontam para a culpabilização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e desresponsabilização indireta das instituições escolares, quando se evidencia apenas as questões sociais vivenciadas pelos estudantes. Esta abordagem, para os autores acima, representa uma “luz no fim do túnel”, de forma a possibilitar a reorientação dos aparatos teórico metodológicos, por trazer respostas mais práticas, objetivas e tangíveis de serem executadas.

Para além de caracterizar a EJA e seus sujeitos, apresentando um resumo histórico desta modalidade e seus princípios, analisaremos as políticas públicas da EJA no século XXI. Estrategicamente, não deixaremos de destacar quais são as orientações sobre as estratégias de permanência que estão presentes nas políticas públicas analisadas visto que desconfiamos que exista uma “fragilidade da EJA enquanto política pública, ou seja, para a ausência de políticas voltadas não somente para o acesso, como também para a permanência de sujeitos que, na condição de jovens e adultos ainda não finalizaram a educação básica” (Oliveira, 2019 p.25).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO SÉCULO XXI E A PERSPECTIVA DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Alinhados com a Carta Magna do Brasil e com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, bem como inspirados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (expostas anteriormente), outras leis, resoluções e decretos foram instituídos ao longo do século XXI, abarcando a necessidade da modalidade. Estas políticas criam e ordenam programas, orientam qualificações, integram a EJA à outras modalidades, dentre outras finalidades.

Esta parte da dissertação, abarca o que fora previsto nos objetivos específicos 1 e 2, outrora anunciados, uma vez que traça um panorama histórico do século XXI das Políticas Públicas da EJA em todas as esferas de ensino (federal, estadual e municipal) destacando nestas, as abordagens e orientações relativas à permanência escolar. Para tanto, foram consultados os documentos oficiais (pareceres, leis, resoluções, decretos, etc.) de cada esfera de ensino correspondente e que estão disponibilizados para consulta popular.

A ênfase dessa análise ocorrerá com o foco dispensado ao município de Cruz das Almas, que é o lócus de pesquisa, e, por sua vez, terá não somente os documentos oficiais como fonte de pesquisa, como também os documentos administrativos e também informações captadas nas entrevistas, onde abarca a caracterização do contexto de atuação profissional de cada sujeito.

O presente capítulo está estruturado de modo que garanta inicialmente uma apresentação conceitual do termo política pública, até mesmo para evidenciar qual o entendimento que possuímos do termo e, logo depois, apresentaremos cada política, destacando as orientações e abordagens que cada uma faz sobre a permanência dos sujeitos da EJA. Neste sentido, abarcaremos não somente as políticas específicas da EJA, quanto outras que tenham correlação com o seu público: os sujeitos educativos. No caso das políticas públicas municipais, haverá o cruzamento de informações que foram captadas na análise documental dos documentos administrativos e das informações coletadas na etapa da entrevista.

As análises das políticas, envolveram a leitura dos documentos na íntegra para levantar o caráter geral da política e o levantamento da presença do termo permanência em cada documento,

bem como dos seus sinônimos voltados à concepção de continuidade como: prosseguimento, conservação, continuação, continuidade, existência, manutenção, preservação, prolongamento, subsequência e subsistência.

Ao perceber a presença dos termos, houve uma análise da unidade de contexto a qual os mesmos estavam inseridos para analisar a intenção do emprego destes e a direção de sua proposição. Além dos termos caracterizados diretamente aos sinônimos da permanência ligada à concepção de continuidade, pesquisamos também o termo assistência e assistência estudantil que no campo dos estudos sobre a educação superior tem se feito presente, ligados à estratégia de permanência do sujeito e “faz parte de uma discussão mais ampla compreendida no cenário das políticas de ação afirmativa” (Oliveira, 2019, p. 51).

Ao longo da análise, houve o diálogo com estudiosos como Oliveira (2019), Di Pierro e Haddad (2015), Carmo, Reis e Manguiera (2017), Arroyo (2005) e outros que, além de enriquecer a escrita, contribuíram para a fundamentação das sínteses reflexivas apresentadas neste primeiro momento da pesquisa.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

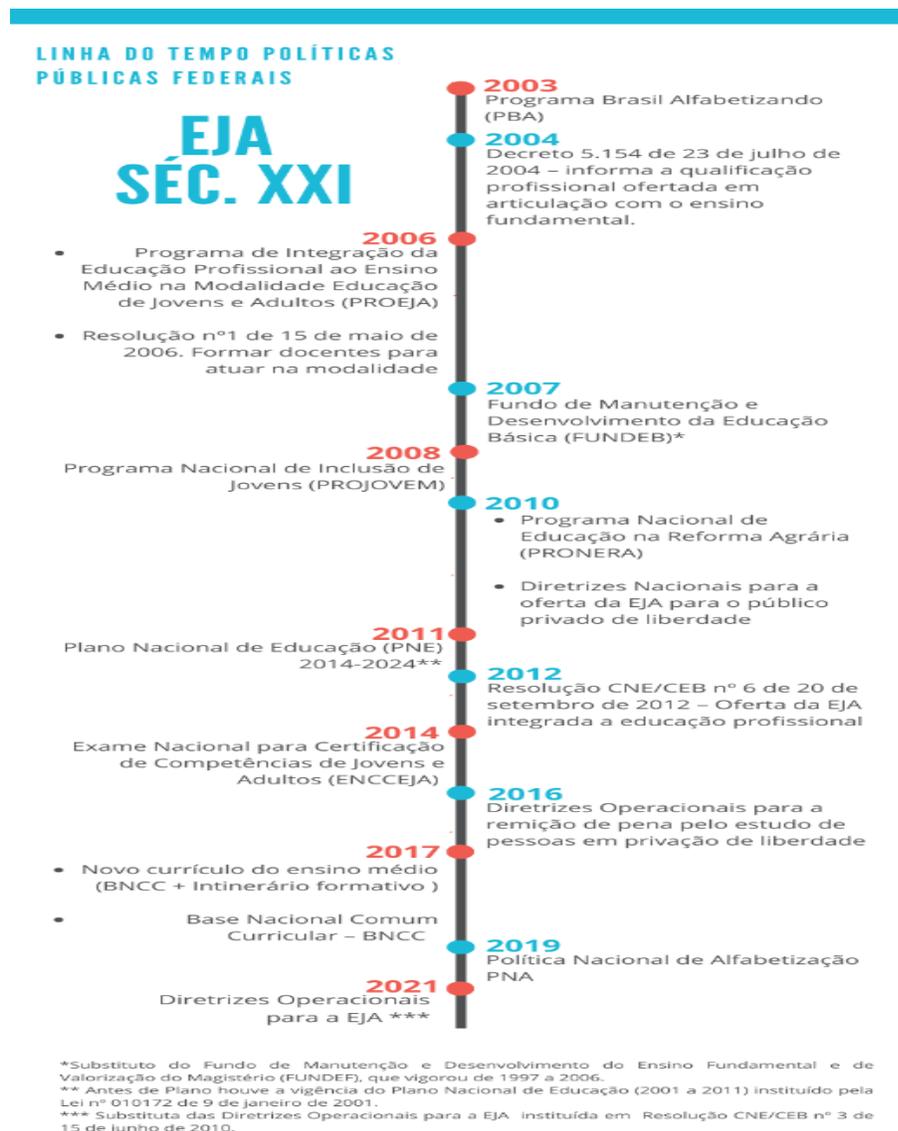
Utilizando o conceito do dicionário Jurídico da Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, entende-se aqui por Política Pública a ação governamental da qual se extrai a atuação do Estado na elaboração de metas, definição de prioridades, levantamento do orçamento e meios de execução para a consecução dos compromissos constitucionais que se exterioriza mediante arranjos institucionais. O que a constitui jurídica, pois tem como objetivo a garantia de direitos; social, pois sua natureza é coletiva e pública; governamental, pois demanda compromisso constitucional de promover meios para sua aplicação.

Com relação às políticas públicas para a EJA, Arroyo (2005) concebe as mesmas como sendo documentos elaborados, visando garantir direitos específicos de um tempo de vida. Apontando a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da Educação de Jovens e adultos, no conjunto das políticas públicas e das políticas educacionais. E ratificando que os sujeitos da EJA são cidadãos, e como tal, pagam impostos, têm todo direito a uma educação de qualidade e cidadã.

4.2 POLITICAS PÚBLICAS FEDERAIS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

Realizamos, a seguir, a análise de 14 documentos que normatizam aspectos relativos à Educação de Jovens e Adultos ou servem de referencial para estruturar a modalidade. Inicialmente, apresentamos uma linha do tempo onde todos os documentos aparecem em ordem cronológica e, logo a seguir, apresentamos a análise de cada um separadamente finalizando com algumas sínteses reflexivas.

Figura 4- Linha do tempo das políticas públicas federais que influenciam a estruturação da EJA nos estados e município no século XXI.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Marquez e Godoy, 2020.

4.2.1 Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Este programa foi criado pelo governo federal por meio do decreto de nº 4.834, de 8 de setembro de 2003 que fora revogado pelo decreto de nº 6.093, de 24 de Abril de 2007, objetivando a reorganização do programa. Este último decreto também foi revogado pelo decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que atualmente dispõe sobre este programa.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), tem por objetivo a universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País. Para tanto propõe um regime de colaboração entre os entes federados, onde a União se disponibiliza a ofertar assistência técnica para todos aqueles que se voluntariarem a participar do programa e financeira para os entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

Este programa é considerado um instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Prevê uma bolsa que varia entre quatrocentos e setecentos e cinquenta reais para os voluntários que trabalham como alfabetizadores. Ele tem uma duração de seis ou oito meses, até que os números de analfabetos sejam reduzidos em um determinado município. A permanência do estudante é permitida até, no máximo, oito meses para ser alfabetizado. Após a alfabetização, o estudante deverá acessar o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A palavra assistência aparece seis vezes no corpo do texto do decreto, mas se apresentam acompanhadas dos termos técnicos e financeiros e se referem ao tipo de assistência que a União irá disponibilizar para os entes federados. Também aparece a palavra continuidade e sua conjugação continua alusivo ao significado de permanência.

Art. 3º São diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado:

(...)

IV - o incentivo à **continuidade** aos estudos dos alfabetizandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado; (BRASIL, 2022, Art. 3º, IV, sem grifo no original)

Art. 15. Compete aos entes federativos estabelecer estratégias para incentivar os alfabetizandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado a **continuarem** os estudos no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2022, Art. 15, IV, grifo meu)

O que percebemos no uso dos termos, é que estes indicam a necessidade de incentivar aos alfabetizandos egressos do programa a continuarem os estudos, contudo, não apontam quais estratégias podem ser feitas e as deixam sob a responsabilidade do ente federado.

O programa, em seu Art. 6º, orienta aos federados a construírem os seus planos de alfabetização contando com um diagnóstico oriundo da busca ativa (Brasil, 2022) – apresentado aqui como estratégia para a mobilização, levantamento da demanda de alfabetização e para a formação de um cadastro de alfabetizandos. Neste mesmo artigo, também orienta que os planos descrevam “as condições necessárias à realização de exames oftalmológicos e à distribuição de óculos e de outros recursos ópticos especiais, se necessário, aos alfabetizandos que apresentarem problemas visuais” (Brasil, 2022, Art. 6º, II, §2º).

A estratégia da busca ativa em alguns contextos educativos, pode ser utilizada como uma estratégia de permanência do sujeito, pois pode aglutinar estratégias de acompanhamento de frequência e realização imediata de busca ativa, a fim de evitar o abandono. Por fim, o indicativo de que se contemple ações voltadas para a providência de estratégias para estudantes que apresentam problemas visuais, ajuda a eliminar esta dificuldade no percurso formativo e incentiva a permanência deste sujeito que poderia abandonar a escola pela dificuldade em acompanhar e falta de recurso para providenciar um óculos.

4.2.2 Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 e Resolução CNE/CEB nº6 de setembro de 2012

O decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 instituiu a articulação entre a qualificação profissional e o ensino fundamental, preferencialmente na modalidade da EJA e alerta que deve ser observada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. As diretrizes foram instituídas posteriormente por meio da Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012, sobre estas trataremos a seguir.

O Decreto acima não anuncia a necessidade de elaboração de qualquer estratégia com a finalidade de garantir a permanência dos estudantes. O termo mais próximo do sentido de permanência escrito neste documento é a palavra continuidade que aparece no Art 1º, “§ 1º Os

cursos e programas da educação profissional (...) serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a **continuidade** da formação. (Brasil, 2004, Art 1º, § 1º, grifo meu).

É possível que a articulação preferencial dos cursos com a modalidade da EJA, garantida neste decreto, talvez possa ser a estratégia que garanta mais significado e sentido à formação destes sujeitos e, desta forma, contribua com a frequência. Contudo, explicitamente não foi encontrado, no decreto, nenhuma referência ao fator permanência ou evasão.

Em 2012, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nestas diretrizes, a palavra permanência aparece quando tratam sobre a avaliação e vem logo após a palavra acesso.

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

(...)

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na **permanência** e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional; (Brasil, 2012, Art.39, III, grifo meu)

O termo continuidade aparece no contexto de informar que “as instituições de ensino devem estimular a **continuidade** dos estudos dos que não estejam cursando o Ensino Médio” (Brasil, 2012, Art.11, grifo meu). O que se percebe, ao longo do texto é que não se apresenta orientação de como as instituições devem promover esse estímulo. Outros termos aparecem no texto das diretrizes como o termo manutenção - compondo a nomenclatura do Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); prosseguimento – associados aos aspectos da avaliação e certificação que possibilitarão o prosseguimento dos estudos.

4.2.3 Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004

No que se refere à EJA, a lei nº 10.880 de 09 de junho, institui:

Art. 3º (...) o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à

Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal (Brasil, 2004, Art.3º).

Esta fornece as bases legais para a disponibilização da bolsa auxílio dos alfabetizadores do PBA e outras ações. A palavra permanência não aparece no texto e os termos recorrentes ligados a ela que aparecem no texto, é a palavra assistência (aparece 5 vezes), em todas as oportunidades vêm acompanhadas da palavra financeira o que evidencia o caráter desta lei; e a palavra manutenção, que aparece três vezes, duas delas compondo o nome do FUNDEB e outra se referindo à bolsa dos alfabetizadores, atestando que os critérios para concessão e manutenção das mesmas serão fixados pelo Ministério da Educação.

4.2.4 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA)

O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, no âmbito Federal. O programa integra a educação profissional à educação básica, destina-se aos estudantes que não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental ou o médio.

O decreto informa as características do programa, quais as possibilidades de articulação desta educação profissional, detalha a carga horária, dentre outras informações. Não aparece a palavra permanência e o único termo correlato presente é a palavra prosseguimento que aparece no contexto da temática da certificação, de modo que a mesma possibilite o prosseguimento de estudos em nível superior.

4.2.5 Resolução nº1 de 15 de maio de 2006

Esta resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, apontando a necessidade de se realizar estágio curricular na modalidade da EJA para assim garantir uma formação com o processo educativo dos sujeitos. A descrição desta necessidade aponta para a possibilidade de garantirmos uma aproximação mínima dos estudantes em formação de nível superior com a realidade desta modalidade. Como o cerne das diretrizes é o aspecto da formação dos profissionais pedagogos, não houve nenhuma citação referente à temática da evasão

escolar ou mesmo estratégias de permanência e continuidade dos estudantes.

4.2.6 Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB)

Em 2007, por meio da lei nº 11.494, de 20 de junho, foi regulamentado o FUNDEB. Esta lei foi revogada pela lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, onde passou a ser política de Estado de caráter permanente.

De natureza contábil, este fundo é uma reestrutura do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração. O recurso do antigo FUNDEF era destinado ao ensino fundamental, não contemplando a EJA, já no FUNDEB, a EJA passou a fazer parte da distribuição dos recursos para a educação o que foi um avanço, mas com as devidas considerações, pois como nos lembra Di Pierro e Haddad (2015),

A inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total (Di Pierro; Haddad, 2015, p.209).

A palavra permanência aparece apenas duas vezes nesta lei e, em ambas, são antecedidas pela palavra acesso como no fragmento a seguir.

Art. 50. A União desenvolverá e apoiará políticas de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino, de acesso e de permanência na escola, promovidas pelas unidades federadas, em especial aquelas direcionadas à inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco social (Brasil, 2020)

No fragmento da lei acima, percebemos que se indica o ente responsável para desenvolver e apoiar as políticas de incentivo à permanência, mas não se apresenta indicativo de quais estratégias serão ou poderão ser realizadas.

A distribuição de recursos que compõem os Fundos, dar-se-á em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial e, a

complementação do recurso da União, acontecerá por meio de uma metodologia de cálculo dos indicadores que consideram obrigatoriamente “as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio” (Brasil, 2020).

Percebe-se, desta maneira, que além de endereçar o recurso para as ações não somente de acesso à educação, mas também à permanência na escola, a lei que regulamenta o FUNDEB também estabelece um arranjo em que as taxas de evasão influenciam diretamente no valor do repasse financeiro.

A palavra existência aparece no documento, mas não com o significado ligado à permanência e o termo manutenção aparece 14 vezes, mas no contexto de composição do nome FUNDEB ou acompanhado da expressão desenvolvimento da educação que juntos expressam a finalidade do fundo.

4.2.7 Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)

A lei nº 11.692, de 10 junho de 2008, dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, que foi instituído pela lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e também revoga parte da lei de 2005.

Esse programa funciona com a coordenação do Governo Federal, por meio da conjugação de esforços entre a Secretaria-Geral da Presidência da República e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em parceria com os estados e municípios, reunindo os órgãos públicos das áreas de educação, de trabalho, de assistência social e de juventude. É destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos e tem o objetivo de executar ações integradas que propiciem a reintegração do sujeito ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano em suas diferentes modalidades.

Podem aderir ao Projovem Urbano, as secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, bem como prefeituras dos municípios com população igual ou superior a cem mil habitantes e como estratégia de reinserção e permanência, o estado ou município que aderir ao projeto, poderá fornecer ao participante uma bolsa auxílio no valor de R\$ 100,00, desde que frequentem pelo menos 75% das aulas.

A permanência nos cursos ofertados pelo Projovem, e recebimento da bolsa, dependem da

frequência regular na escola o que o caracteriza como um programa estratégico para o combate ao abandono e evasão escolar. Contudo, trata-se de um programa onde a participação é opcional e limitada apenas para os municípios que possuem mais de 100 mil habitantes.

O ensino superior já utiliza a Bolsa Permanência como um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e, sobretudo, contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, os indígenas e quilombolas.

A unidade de registro permanência, aparece no segundo inciso do Art. 9º, se referido ao Projovem Adolescente, informando que o mesmo tem como um dos objetivos “criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional” (Brasil, 2008, Art. 9º, II). A palavra continuidade aparece no contexto que se descreve o Projovem Urbano nas unidades prisionais, indicando que os participantes desta modalidade terão assegurados a continuidade do curso nas localidades onde existir o Programa. O termo manutenção aparece no Art. 21, mas também sem correção à permanência dos sujeitos e sim a permanência do programa em si e, por fim, o termo assistência aparece 4 vezes, seguidas da palavra Social se referindo a esta área de atuação das políticas assistenciais.

4.2.8 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que tem por objetivo a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. À União, caberá a criação e implementação de mecanismos que possibilitem a superação das defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo.

Como instrumento de democratização do conhecimento no campo, o PRONERA vem ampliando a oferta, disponibilizando acesso à educação e qualificando formadores para atuação no contexto educativo rural. Embora este programa esteja mais na perspectiva da universalização do ensino e não realize uma menção direta sobre estratégias de permanência (ausente o termo no texto) ou uma finalidade clara de combate a índices de abandono e evasão, ele vem reforçar esta frente quando regula uma estrutura com intenções de reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta

de políticas de educação de jovens e adultos que respeite suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar e integra a qualificação social e profissional ao ensino fundamental.

O termo manutenção aparece 4 vezes e quando isto acontece está ligada ao caráter do programa que deseja manter o desenvolvimento educação do campo. Já a palavra existência aparece apenas uma vez e está descrevendo a característica do público deste programa que são sujeitos que garantem as suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural.

4.2.9 Diretrizes Nacionais para a EJA em Situação de Privação de Liberdade

A resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Nelas, é evidenciado que Os Estados, o Distrito Federal e a União deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD).

Esta resolução explica como deverá ser a oferta da educação para os sujeitos prisionais e essencialmente garante o acesso destes à educação. No que se refere a permanência deste tempo educativo, notou-se a presença do termo permanência precedido da palavra acesso, identificando a necessidade de garantir as condições de acesso e permanência na Educação Superior (Art.12). O que se percebe em relação à EJA é a identificação geral, em seu Artigo 6º, de que “a gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias, (...) com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos”. O termo manutenção aparece duas vezes compondo o nome do FUNDEB e uma informando a necessidade da manutenção de bibliotecas.

4.2.10 Plano Nacional de Educação (PNE)

A Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. No total, são 20 metas educativas expressas no PNE, com estratégias correspondentes e destas, 3 estão relacionadas à EJA. São elas as metas de nº 8, 9 e 10.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2014)

Ao longo das estratégias listadas para as metas acima, nota-se a presença de termos como permanência, continuidade e assistência e a identificações de ações que podem ser adotadas para garantir a frequência e a continuidade dos estudos após a alfabetização inicial, são elas:

- Estabelecimento de parceria com áreas de saúde, assistência social e organizações da sociedade civil;
- Realização de Busca Ativa;
- Monitoramento do acesso à escola;
- Identificação dos motivos do absenteísmo;
- Garantir a frequência;
- Monitorar acesso a escola.

Outra questão a se observar, é a presença da expressão assistência estudantil ao longo do documento ligados à outras metas e apontando ações para o ensino médio, técnico e educação superior. Destaca-se também, na estratégia 8.5, uma preocupação ligada ao monitoramento da frequência que contribui diretamente para a criação de um contexto de permanência.

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o **acompanhamento e o monitoramento** do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, **identificar motivos de absenteísmo** e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, **de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;** (Brasil, 2014, grifo meu)

4.2.11 Diretrizes Operacionais Nacionais para Remição de Pena

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 30 de maio de 2016 dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.

Aborda as modalidades educacionais ofertadas, como EJA, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e respectivos itinerários formativos, e cursos de qualificação profissional e estabelece o público a quem é destinado, que são os prisioneiros provisórios, condenados e aqueles que cumprem medidas de segurança. Como essa resolução possui conformidade com as diretrizes nacionais para a EJA em situação de privação de liberdade, nada se fala acerca de permanência, abandono ou evasão.

4.2.12 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ela apresenta as bases que deverão compor os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A elaboração do currículo da EJA, assim como as outras modalidades da educação básica, também deve ter como referência a BNCC, porém, falta diretrizes para EJA neste documento e orientações específicas para a modalidade, ficando as adaptações a cargo de estados e municípios, de acordo com suas realidades locais. O documento não apresenta nenhuma regra específica para a Educação de Jovens e Adultos, limitando-se a informar que seus fundamentos são aplicáveis a crianças, jovens e adultos sem, contudo, determinar um programa específico para a EJA.

O documento se baseia apenas em crianças e adolescentes. Sendo assim, não contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso deixa uma lacuna, já que as necessidades de uma criança de 8 anos são muito diferentes de um adulto de 40 anos, por exemplo.

4.2.13 Política Nacional de Alfabetização (PNA)

O Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), contudo, este fora revogado pelo decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Na atualização do plano, houve uma relocação das estratégias referentes à alfabetização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, antes eram as mesmas estratégias para todos os públicos, no atual plano em seu Art. 36 indica-se que “estabelecerá as estratégias e os prazos para a implementação de ações complementares que garantam o direito à alfabetização das populações específicas, observadas as modalidades previstas na Lei 9.394 de 1996” (Brasil, 2023).

O decreto de 2023 institui o compromisso nacional Criança Alfabetizada que, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, visa garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. Com público bem definido, o plano apenas aponta que haverá estratégias específicas para a EJA, como apresentado acima. Por não se tratar de uma política específica da EJA, havendo apenas menção desta modalidade, não fizemos a pesquisa dos termos.

4.2.14 Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, garantindo assim a integração dessas modalidades educacionais em todo o percurso escolar do sujeito da EJA. A presente Resolução mantém os princípios, objetivos e diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que define a idade mínima para a frequência em cursos de EJA e substitui o termo “supletivo” por “EJA”.

Já a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Objetiva possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos

estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, cabendo aos sistemas de ensino, promover ações de apoio à implementação e regulamentação dos programas da EJA.

Ao analisar todos esses documentos, percebe-se que os princípios previstos nas Diretrizes Operacionais anteriores se mantêm os mesmos, no entanto, cada vez menos vão surgindo referências à evasão ou permanência nas políticas mais recentes. Nas Diretrizes Operacionais que estão em vigência, não existe menção à palavra evasão e a palavra permanência aparece em dois contextos: um ao descrever os objetivos da proposta antecedido pelo termo acesso e precedido pelo termo continuidade “Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a **permanência** e a **continuidade** dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar (...).” (Brasil, 2021, grifo meu); e o outro quando descreve uma das formas de oferta da educação ao longo da vida que abarca o atendimento aos estudantes que enfrentam variadas dificuldades, demarcando que será necessário implementar “ turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, **permanência** na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2021, Art.8º, II, grifo meu).

Nos dois contextos, notou-se a afirmação da necessidade, ainda que tímida, de se garantir a permanência, mas também houve a ausência de proposições concretas. Muito diferente do que foi encontrado nas Diretrizes Curriculares da EJA, descrita no Parecer de 2000, que de modo contextual apresenta a problemática da evasão escolar como uma das expressões da realidade desta modalidade e cita a palavra permanência 11 vezes. Obviamente que a maioria das vezes foi antecedida pelo termo acesso e o caráter do texto do parecer é diferente do de lei, contudo, a ênfase dos termos pode indicar maior interesse na problemática.

Finalizando a análise das políticas públicas de âmbito federal, podemos perceber que a temática da permanência tem pouca ênfase em todos os documentos estudados. A maioria das vezes que o termo aparece é precedido pela palavra acesso, o que é compreensível, pois desde a LDBEN nº. 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, ela está legitimada institucionalmente pelo “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”? Mas, o que percebemos é que, concretamente, as políticas públicas reúnem mais estratégias de acesso do que de permanência, como é o caso de programas que garantem o acesso à educação para a população do campo (PRONERA) ou prisional.

A pergunta em questão, motivada pelos autores Carmo, Reis e Mangueira (2017) é porque a maioria dos documentos popularizaram a expressão “acesso e permanência na escola” como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à permanência?

As políticas estudadas indicam a necessidade de se garantir a permanência, quando as fazem, mas concretamente não apresentam estratégias de como isto ocorrerá, com exceção do PNE que indicou como ações para as suas metas ligadas à EJA, o estabelecimento de parcerias, a realização da busca ativa e monitoramento do acesso à escola e a identificação dos motivos do absentismo.

É possível identificar, em algumas políticas, até quem são os responsáveis para garantir a permanência dos sujeitos da EJA, porém, percebemos que eles recebem esta responsabilidade sem estratégias claras, sem uma política pública de permanência que forneçam a eles um suporte para a ação. Vale ressaltar que, normalmente os responsáveis por esta ação, são o município ou unidades escolares. É com referência nessas premissas, que as políticas públicas estaduais e municipais para a EJA são criadas, deste modo, desconfiamos que este cenário não se apresente tão diferente do que vimos até aqui, vejamos na sessão seguinte que trata das Políticas Públicas no âmbito estadual.

Antes de avançarmos, vale ressaltar que o atual governo, por meio Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, anunciou, em julho de 2023, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) terá novamente uma política nacional que assume o nome provisório de “Alfabetiza Brasil EJA”.

Essa secretaria tinha sido extinta em 2019, mas foi reativada na nova gestão federal. O programa anunciado pela diretora de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do MEC, a Cláudia Borges, em entrevista exclusiva para o site Porvir, informa que o programa prevê o pagamento de bolsas de estudos para os interessados e interlocução com o ensino técnico.

4.3 POLITICAS PÚBLICAS ESTADUAIS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

No que tange à oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos na Bahia, políticas públicas educacionais foram estruturadas ao longo do século XXI. Apresentamos seguir, cronologicamente, incluindo uma análise sobre a abordagem que elas realizam da permanência escolar nesta modalidade, se indicam sujeitos responsáveis e quais estratégias são sinalizadas.

4.3.1 Resolução CEE nº239/2011

A presente resolução dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia, apresentando a forma com a qual esta modalidade será estruturada no Estado, garantindo a sua peculiaridade e a oferta gratuita, dentre outras questões. No corpo do seu texto, o termo permanência se encontra ausente, bem como a maior parte dos termos com mesmo significado pesquisado. O único termo que apareceu uma vez foi continuidade, quando se referia à estrutura do curso ofertado para a modalidade no estado, ressaltando que o mesmo precisa garantir a continuidade dos estudos dos educandos.

4.3.2 Portaria SEC nº 5.136/2011

Esta portaria estabelece normas sobre o procedimento de certificação da escolaridade de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, por meio dos resultados obtidos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pelo caráter diagnóstico e certificativo deste exame, a portaria não trata de questões relativas à permanência dos estudantes.

4.3.3 Plano Estadual da Educação (Bahia)

Em 2016, a Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, apresenta e discrimina o Plano Estadual de Educação (Bahia), o qual prevê metas específicas para a modalidade. A lei apresenta os princípios que regem as metas e estratégias expostas no plano, informa que estas terão como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da Educação Básica e Superior para captar os dados que servirão como referência para o acompanhamento, dentre outras questões.

As metas que se referem à modalidade da educação de jovens e adultos são as metas seguintes: meta 08 que se destina a elevar a escolaridade média da população; a meta 09 que visa a alfabetização e tem como campo de intervenção o analfabetismo funcional de jovens e adultos e, por fim, a meta 10 que prevê ações que visam garantir a integração da EJA com a Educação Profissional. A estrutura é idêntica ao Plano Nacional de Educação, tanto relativa ao texto que

descreve as metas, como as estratégias.

Sendo assim, o texto do plano não realiza nenhuma menção ao fenômeno da evasão e o termo permanência aparece apenas uma vez nas metas que abarcam a modalidade, ainda assim, precedido do termo acesso.

9.1) proceder ao levantamento de dados sobre a demanda por Educação de Jovens e Adultos - EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de uma política pública, que garanta o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos nesta modalidade, ampliando o acompanhamento de metas, a avaliação e a fiscalização dos recursos destinados para este fim e assegurando a oferta gratuita da educação para jovens, adultos e idosos que respeite a diversidade dos sujeitos e suas múltiplas identidades (Bahia, 2016, grifo meu).

O termo continuidade aparece 9 vezes ao longo de todas as metas e destas, 4 vezes são nas metas que se referem à EJA, contudo, o termo emerge em um contexto que trata da continuidade de estudos após a conclusão da etapa que o estudante se encontra, a exemplo da estratégia 9.12 “garantir aumento progressivo da matrícula de egressos de programas de alfabetização de jovens e adultos, nos níveis seguintes da Educação Básica e da Educação Profissional, tendo em vista a **continuidade** dos estudos e a elevação da escolaridade desses sujeitos” (Bahia, 2016, grifo meu).

A busca ativa é apontada como uma das estratégias necessária para alcance da meta, assim como as chamadas públicas, o monitoramento da frequência e a realização de devidas parcerias com outras áreas da assistência como saúde, social e justiça. Por fim, é importante destacar que este documento já registra a inserção da palavra idosos quando se refere à modalidade, afirmando o termo Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EPJAI para nomeá-la.

4.3.4 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

Em 2019, foi elaborado o DCRB que abarca orientações específicas que orientarão os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O Volume 1 do DCRB, abarca as etapas referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental e realiza uma apresentação geral sobre cada modalidade. Neste documento, o termo permanência é citado 22 vezes, nenhuma delas se referindo à modalidade da EJA ou mesmo

compondo o texto de apresentação desta modalidade. O Volume 3 DCRB, conforme informação do site, está em fase de elaboração, voltado às Modalidades de Ensino dentre elas a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2022, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, reestrutura as ofertas de ensino da EJA, por meio da Portaria SEC nº 44/2022, que Reestrutura o Tempo Formativo - compreende da alfabetização ao ensino médio, constituindo-se na maior oferta de ensino, presente em 782 unidades escolares da rede estadual de ensino; da Portaria SEC nº 150/2022, que Reestrutura o Tempo Juvenil – instituído para atender os adolescentes de 15 a 17 anos, em nível fundamental, observando a Resolução CNE nº 03/2010 e Resolução do CEE nº 239/2011, com uma abordagem pedagógica voltada para o seu tempo humano, na perspectiva das múltiplas adolescências; e da Portaria SEC nº 965/2022, que reestrutura o Tempo de Aprender - uma oferta semestral e semipresencial, compreendendo o ensino fundamental, segundo segmento e ensino médio. Essa oferta foi criada para atender a uma demanda de sujeitos que não tinham condições de frequentar o curso diariamente. As novas portarias, promovem mudanças na arquitetura curricular e asseguram as condições básicas para a implementação das novas deste DCRB. Estas portarias abarcam questões operacionais.

Como as portarias acima se referem à estruturação da arquitetura curricular, é ausente qualquer referência aos temas da pesquisa, sem contar que o volume 3 do DCRB, ainda está em fase de consulta elaboração, não sendo possível uma análise de seu conteúdo.

4.3.5 Resolução CEE nº 79, de 22 de novembro de 2021

A presente resolução, define as Diretrizes Operacionais Estaduais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, bem como as condições de oferta de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. Ao longo da resolução, apenas aparece a palavra continuidade duas vezes ligadas à continuidade dos estudos após a conclusão de uma etapa.

Para finalizar a lista de políticas públicas elencadas não poderemos deixar de citar o programa que permitiu a estruturação dos Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEBSno

território baiano. Este fora desenvolvido entre os anos de 2013 – 2019 e possuía uma proposta pedagógica com a intenção de aproximar-se do contexto vivido pelos (as) jovens e adultos (as), bem como suas expectativas de estudo e de vida.

Surgem das discussões³ e escuta dos coletivos de professores/professoras e estudantes sobre os desafios de ensinar e estudar durante a noite e dos resultados críticos levantados pelo Sistema de Gestão – SGE. Diante disso, tornou-se urgente repensar a escola no noturno com a intenção de redimensionar os seus tempos e espaços na perspectiva da melhoria do acesso, da permanência e do sucesso na trajetória escolar dos/das estudantes trabalhadores /trabalhadoras (BAHIA/SEC, 2013, p.4).

De modo geral estes centros educacionais buscavam garantir a permanência com a democratização do conhecimento, possibilitando a continuação do processo de escolarização/formação e desenvolvendo práticas inovadoras que dialogavam com a vida dos sujeitos educativos.

Ao nos debruçarmos sobre a situação da evasão no Estado da Bahia, o cenário é similar ao encontrado em todos o país, na realidade, em alguns pontos ainda mais críticos. Os dados do estado superam médias nacionais em números de pessoas analfabetas que não completaram a educação básica e/o ensino médio com diferenças percentuais significativas.

Apesar de apresentar percentual igual ao nacional na diminuição de matrículas nas turmas de EJA, que é de 3,8%, segundo o Censo Escolar Bahia de 2020, a Bahia possui 4,6 milhões de pessoas com 25 anos ou mais que ainda não completaram a educação básica e, apenas 326.712 matriculados na EJA, isso significa que menos de 8% dessa parcela da população está efetivamente garantindo seu direito à Educação. Os dados foram coletados pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) em 2020 e revelam os números preocupantes da evasão estadual.

No relatório do censo escolar, a taxa de matrícula nacional em turmas de EJA caiu 3,8 % no período de 2016 a 2020. Se analisarmos o número de matrículas em turmas de EJA no último Anuário Estatístico da Educação na Bahia, publicado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2015 e o mesmo dado publicado pelo censo escolar de 2020 (que usa como base de coleta os dados fornecidos pela mesma secretaria), vemos que essa taxa atinge 11,79% de redução nas matrículas, que caíram de 370.399 para 326.399.

Os dados, tão alarmantes por si só, já despertam o sentido de urgência na resolução deste problema grave que atinge com mais força a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no

cenário nacional. No entanto, existem poucas ações coordenadas voltadas exclusivamente para dirimir a evasão na Educação da Bahia.

Podendo destacar-se: a enturmação promovida em todo estado no ano de 2009. Tendo como objetivo solucionar o problema da evasão escolar, a SEC do Estado da Bahia, colocou em execução o processo de enturmação nas escolas. A medida já estava prevista na Portaria 13.574/08, republicada pelo diário oficial de 11 de janeiro de 2009. Entende-se por enturmação o agrupamento de turmas da mesma unidade escolar, série e turno, com número reduzido de alunos, sem prejuízo do ano letivo nem do projeto pedagógico.

Na ocasião, o site de comunicação oficial do Governo do Estado divulgou:

O processo de enturmação está ocorrendo em apenas 28% do total das escolas da rede pública estadual: exatamente em 465 das 1640 unidades escolares distribuídas em todas as Diretorias Regionais de Educação (Direc) onde há constatação de salas de aulas da mesma série e turno funcionando com poucos alunos. No interior, a enturmação está sendo finalizada em 292 escolas. Em Salvador, das 147 unidades previstas, 101 escolas finalizaram o processo. A estratégia adotada pela SEC visa a proporcionar maior integração no ambiente de aprendizado, garantir professores em todas as salas de aula e, ao mesmo tempo, assegurar a gestão dos recursos públicos com responsabilidade (Bahia, 2009).

Resoluções e Portarias ao longo do século XXI são promulgadas na Bahia, entretanto não se localiza ações coordenadas especificamente para a permanência escolar dos estudantes da EJA. Pelo contrário, em 2018, veículos de imprensa e a Associação dos Professores Licenciados do Brasil – APLB, denunciam o fechamento de escolas estaduais na capital e no interior, dentre elas algumas que ofertavam a modalidade EJA.

Segundo o jornal Correio, por meio de Santos (2018), cerca de 30 mil educandos seriam prejudicados pelo fechamento de suas unidades escolares. O que, ao invés de diminuir as possibilidades de evasão, faria o movimento contrário. Já que segundo o PNAD, 3,2% dos estudantes apontam como motivo da evasão, a inexistência de escola ou vaga em seu território ou turno desejado e dos 9,6 que apontam motivo – outros –, estariam a dificuldade com o transporte.

As circunstâncias nos levam a constatar que há falta de políticas públicas que fomentem a permanência dos estudantes da EJA e, portanto, visem a diminuição da evasão e o abandono escolar; é uma política que marca o processo histórico da modalidade tanto no Brasil, como no estado da Bahia.

4.4 POLITICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

Afunilando a análise, trataremos nesta parte das políticas públicas de âmbito municipal que correspondem à área de educação em que aparece a modalidade da EJA, considerando os aspectos relativos à permanência escolar. Aproveitaremos para apresentar a configuração atual da modalidade no município de Cruz das Almas e destacaremos aspectos históricos relativos à Evasão Escolar, com o recorte temporal de 2017 a 2022.

Em 22 de junho de 2015, entra em vigência o Plano Municipal de Educação enquanto um instrumento de gestão que preconiza as bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Este, apresenta uma análise do contexto municipal, abordando diversos aspectos (históricos, geográfico, demográfico, socioeconômico, culturais e infraestruturais); uma análise situacional da educação do município, abordando todas as suas etapas e modalidades; e, obviamente, as metas e suas estratégias correspondentes.

Este preâmbulo das metas, apresenta uma análise sobre a modalidade da EJA do município, trazendo um parágrafo introdutório que conceitua a EJA e a situa no campo do direito garantido pela Constituição Federal e pela LDB. Lembra que se faz necessário “uma atenção especial a EJA por estar em gradativo processo de redução de matrículas. É preciso que o sistema reavalie por meio de um diagnóstico o contingente populacional de jovens e adultos que se encontram sem instrução ou com baixa escolaridade” (Cruz das Almas, 2015, p.55). É notória a ciência de que é necessário dispensar um tratamento especial para a modalidade, bem como a necessidade de se conhecer o contingente populacional que precisa deste serviço por meio de um diagnóstico.

O documento apresenta como está estruturado a EJA no município, naquele momento histórico, um quadro de matrículas dos últimos três anos da modalidade, os programas que atingem a modalidade, as ações que são ausentes, dentre outras questões. O que se percebe é que, na narrativa, existe um registro claro de que a evasão escolar é um fenômeno presente na realidade da modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas e percebido pelas autoridades locais:

No ano letivo de 2014, de acordo com visitas e revisitas realizadas no turno noturno em unidades escolares da rede municipal, foi verificado que o número de alunos constantes nos formulários da matrícula inicial como também constantes nos registros dos documentos da vida escolar dos mesmos, não era compatível com a frequência diária dos alunos. Tal levantamento conduziu a um parecer conclusivo de que uma parcela dos alunos que se matriculam na EJA nem sequer comparece a um dia de aula. Ficou claro também que muitos dos que começam a

frequentar as aulas vão evadindo aos poucos e no final do ano termina ficando bem poucos alunos frequentando (Cruz das Almas, 2015, p.55-56).

Ainda caracterizando a modalidade no município, este documento apresenta algumas ações da secretaria para lidar com a diminuição de matrículas, a exemplo da nucleação das unidades escolares agrupando a clientela para o curso numa unidade matriz. Apresenta também ações ausentes no município que, no fundo, contribuiria para a diminuição do abandono como a busca ativa, a oferta da EJA profissionalizante, parceria intersetorial, dentre outras.

Esta introdução que descreve a modalidade, tem o fenômeno da evasão como base para caracterização da mesma, visto que toda a escrita textual se baseia em quantidade de estudantes presentes e evadidos, ações que existem ou inexistem no Sistema Municipal de Educação, a fim de evitar o abandono dentre outras abordagens.

Avançando para a análise das metas do Plano Municipal de Educação, a modalidade da EJA é contemplada em três metas, assim como os demais entes federados já estudados até aqui. O acompanhamento das mesmas é realizado anualmente pela equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, através da congruência de dados e emissão de relatórios administrativos. A seguir, um quadro com a descrição das metas e do seu status em 2022 com uma breve análise posterior.

Quadro 6 - Metas do Plano Municipal de Educação relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o resultado parcial considerando os dados do ano de 2022.

METAS PLANO MUNICIPIAL DE EDUCAÇÃO RELACIONADAS À EJA	RESULTADO PARCIAL DAS METAS E SEUS INDICADORES
<p>Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e equiparar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>	<p>O monitoramento informa que ela tem passado por ampliação ao longo dos anos: em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021. Entretanto, isso tem ocorrido de maneira lenta, de modo que pode não ser o suficiente para o alcance de uma média de 12 anos de estudo</p> <p>Os indicadores municipais desta meta apresentam-se com o Status de 33,3% (não alcançado), 66,7% (alcançado parcialmente), e nenhum alcançado completamente.</p>
<p>Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste PME, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional</p>	<p>Em 2020, as matrículas para a população da Educação de Jovens e Adultos de 15 anos ou mais de idade na rede pública foi de 14,6, sendo que em 2021, esse percentual manteve-se estável, com 14,1%. Para a taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil, que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que se declara não saber ler ou escrever,</p>

	<p>pode-se observar que em 2020 e 2021 apresentaram 11,5% e 11,4% respectivamente, com variação percentual de 6,3 p.p, mantendo-se estável em 2022.</p> <p>Os indicadores desta meta apresentam 18,18% de suas estratégias com o status de alcançado e 9,10% de parcialmente alcançado, em 2022.</p>
<p>Meta 10 - Informatizar até o final de 2016, o processo de matrícula, popularizando as informações educacionais e oferecer, no mínimo, 30% (trinta por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>Em 2020, o percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional foi de 13,3, permanecendo, em 2021, estável, com 12,2%. Para o percentual de escolas da rede municipal com matrícula informatizada não foram encontrados dados referentes aos anos de 2020, porém em 2021 e 2022, esse indicador encontra-se com status alcançado, com 100%.</p> <p>Este indicador apresenta 60% de suas estratégias com o status de alcançado e 6,7% de parcialmente alcançado, em 2022.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023 a partir de arquivos internos Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas –Bahia (Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação)

Ao analisar o Plano Municipal de Educação e suas metas, correlacionando-as com o objeto de estudo em questão, percebemos que no geral nenhuma das metas acima apresenta potencial de ser conclusa em 2025, todas elas estão ainda distantes de alcançar o que foi proposto. Ainda assim, a 8ª e 10ª metas apresentam melhores resultados que a 9ª, não obstante, estas mesmas possuem um maior percentual de indicadores com o status de alcançado ou parcialmente alcançados, o que denota que a realização das estratégias implica diretamente na obtenção dos resultados. A meta 09 apresenta apenas 18,18% de suas estratégias alcançadas e 9,10% parcialmente alcançadas o que soma um total de 27,28% de estratégias que foram ao menos implementadas, logo, 72,72% das estratégias não foram executadas. Coincidentemente, essas estratégias da 9ª meta reúnem ações que apresentam grande potencial de retenção dos sujeitos da EJA, a exemplo de:

- Realização de diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental incompleto para identificar a demanda ativa por vagas;
- Realização de busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- Realização de chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos;
- Desenvolvimento de programas suplementares como atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

- Desenvolvimento de projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos (as);
- Promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Nesta breve análise, apresentamos apenas a situação geral das metas do Plano Municipal de Educação. No capítulo destinado à Análise de Conteúdos das entrevistas, abordaremos melhor as estratégias, de modo a dialogar com as narrativas das coordenadoras pedagógicas, por hora, seguiremos analisando o PME por meio da análise das palavras permanência, continuidade, manutenção e outras correlatas que são a nossa unidade de registro.

Ao longo da parte introdutória do Plano Municipal de Educação, é recorrente a aparição do termo permanência e seus correlatos vinculados à modalidade. Permanência e Continuidade aparecem três vezes, o termo Evasão Escolar, por exemplo, apareceu 8 vezes ao longo de todo o texto e destas, 5 vezes foram só na parte da Educação de Jovens e Adultos. A recorrência destes termos ao longo da descrição da modalidade do município e a sua aglutinação, indicam o reconhecimento de que este problema é real na modalidade da EJA municipal e que estratégias que promovam a permanência dos sujeitos e a continuidade dos estudos precisam ser feitas. A exemplo deste fragmento que trata sobre a organização curricular da EJA:

O município não possui uma organização curricular integrada é preciso se realizar a utilização de metodologias e mecanismos de assistência, visando favorecer a **permanência** e a aprendizagem do estudante na EJA de modo a estimular a diversificação curricular para que haja a articulação na formação do estudante preparando-o para o mundo do trabalho (Cruz das Almas, 2015, p.60, grifo meu).

Quando analisamos as metas e suas estratégias correspondentes que abordam a modalidade, verificamos que os termos já não se fazem presentes, visto que apenas uma vez apareceu a palavra permanência e duas vezes a palavra continuidade, esta última relacionada à continuidade do estudo após a conclusão da etapa cumprida.

8.3) implementar programas/políticas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a **continuidade** da escolarização, após a alfabetização inicial;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de **continuidade** da escolarização fundamental;

10.9) aderir e implementar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a **permanência**, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; (Cruz das Almas, 2015, p.103 e seg., grifo meu).

A ausência dos termos na escrita das estratégias das metas que se referem à modalidade, visto que no preâmbulo descritivo era tão presente, pode ser, no mínimo, um curioso fato contraditório à qual não se deve escapar a análise. Este fato pode indicar uma desconexão entre a realidade e as estratégias criadas. Outro fato que deve ser levado em consideração é que as estratégias das metas mencionam, por duas vezes, a busca ativa enquanto ação necessária para elevar a escolaridade média e a taxa de alfabetização.

8.1) promover **busca ativa** de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se **busca ativa** em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil; (Cruz das Almas, 2015, p.103 e seg., grifo meu)

De modo geral, o departamento de ensino incentiva a realização da busca ativa dos estudantes da modalidade de EJA, mas não foi localizado uma proposta estruturada com claros processos que oriente as diversas etapas desta ação ou mesmo o estabelecimento de parceria formalizada com outros setores (assistência social, saúde e com o conselho tutelar?) que viabilizem um apoio. Sem contar que o esforço da busca ativa está mais presente na estratégia de mobilização para a matrícula do que no acompanhamento e monitoramento da frequência para agir e garantir a permanência dos estudantes.

Aproveitando a análise da atual configuração da EJA, iniciada pela tratativa da busca ativa, reafirmamos a evidência de que as metas do plano foram firmadas em 2015 e indicaram algumas ações tanto no texto introdutório, quanto nas estratégias das metas. Este instrumento de gestão pública influenciou e ainda influencia as ações da modalidade no município e contribuiu para a configuração da EJA, no modo que se apresenta no município de Cruz das Almas, conforme veremos.

O Sistema Municipal de Ensino tem oferecido a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escolas localizadas na zona urbana e na rural; oferta vagas para o Ensino Fundamental

nas séries iniciais (EJA 1) com o estágio I correspondente a 1ª e 2ª séries, estágio II correspondente a 3ª e 4ª séries, como também com as séries finais (EJA II) o estágio III, correspondente a 5ª e 6ª séries e estágio IV correspondente a 7ª e 8ª séries. Para os cursos de alfabetização, a secretaria não executa projetos e programas em parceria com o governo federal ou, mesmo, oferta este serviço de forma independente.

No ano corrente, 06 (seis) unidades escolares matricularam alunos nesta modalidade do ensino fundamental no turno vespertino e noturno, o que representa 17% do quantitativo geral de unidades escolares municipais. As seis unidades escolares reúnem o total de 361 matrículas, sendo 276 nas três unidades da zona urbana e 85 nas três unidades localizadas na zona rural.

Ao nos deparar com os números relativos à matrícula inicial deste ano corrente, de modo investigativo e a fim de compreender o processo histórico do fenômeno, direcionamos o nosso olhar para o histórico das matrículas iniciais dos últimos 6 anos na modalidade da EJA no município e nos deparamos com os dados descritos na tabela a seguir:

Tabela 1 -Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do Município de Cruz das Almas/BA, por localização (2017/2022)

Localização	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Zona Urbana	389	397	534	465	417	326
Zona Rural	150	196	167	156	225	133
Total	539	593	701	621	672	459

Fonte: Censo Escolar

De acordo com os dados da Tabela 1, entre 2019 a 2022 houve uma redução da matrícula na área urbana, enquanto que na área rural de 2017 a 2018 houve um aumento; nos dois anos seguintes houve uma redução, voltou a aumentar em 2021 e em 2022 baixou novamente. O fato é que 2022, tanto na área rural quanto urbana, registrou a menor quantidade de matrículas na modalidade da EJA dos últimos 6 anos no município de Cruz das Almas. Obviamente que o contexto da pandemia pode ter influenciado, mas se analisarmos o ano de 2019 e 2020 das duas localidades, notamos um decréscimo de matrículas já neste intervalo de tempo, o que sugere uma tendência presente nos últimos anos no município.

O processo histórico de redução de matrículas culminou na reestruturação da

disponibilidade de vagas por meio da nucleação de turmas em algumas escolas, o que acarretou também no fechamento de uma Unidade de Ensino denominada Centro de Convivência Esportiva Educacional – CENDEC, que também ofertava a modalidade diurnamente.

A pergunta que nos vem à mente é como pode ser possível vivenciar este decréscimo histórico de matrícula e aceitar a justificativa de que não existe demanda quando a última pesquisa do IBGE (2010) apontou que existia 10.217 pessoas com 15 anos ou mais que estavam sem instrução ou não haviam concluído as séries iniciais do ensino fundamental e 5.738 que haviam completado as séries iniciais, mas não concluíram as séries finais? Será que estas 16 mil pessoas completaram o estudo? Obviamente não temos como saber com precisão, mas aguardaremos a divulgação dos dados mais atualizados da última pesquisa do IBGE que possibilitará uma análise mais nuclear desta realidade, apesar disso, um cálculo apenas das matrículas iniciais dos últimos 6 anos aponta que não se chegou a matricular nem 25% deste quantitativo.

Além disso, o módulo Educação, da PNAD Continua 2022, divulgado pelo IBGE, revela que em 2022, o Brasil tinha 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas – o que representa uma taxa de analfabetismo de 5,6%. Dentre esses 9,6 milhões de brasileiras(os) analfabetas(os), mais da metade (55,3%) delas viviam na Região Nordeste. Os dados da população fora da escola são os mais alarmantes: em 2022, tínhamos 9,5 milhões de brasileiras(os) entre 14 e 29 anos (18% dessa população) que não completaram a educação básica, seja porque não terminaram o ensino médio, por terem abandonado a escola antes ou por nunca tê-la frequentado.

Sabendo disso, a partir de 2019, a pesquisa PNAD Continua está divulgando dados sobre abandono escolar. Em sua última divulgação (2022) revelou que 52 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 18% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado.

Cruzando os dados das pesquisas que apontam o cenário brasileiro, regional e municipal, é claro que este decréscimo histórico de matrícula não corresponde à demanda de escolarização deste público presente no município. Diante de tamanha demanda, estratégias adotadas recentemente pela Secretaria Municipal de Educação (fechamento de escola que ofertava a modalidade e nucleação de turmas) podem não ser as mais pertinentes para a promoção do aumento da quantidade de matrículas, muito pelo contrário, estas medidas podem criar uma barreira geográfica que dificulta o acesso dos sujeitos à estas unidades de ensino.

As estratégias adotadas pela SME, nascem do fato concreto do baixo quantitativo de

matrículas, apesar disso, adotá-las antes de testar outras medidas seria um tanto quanto precipitado da gestão. Visando a parte estrutural, técnica e financeira, elas podem até parecer assertivas à priori, mas dentro da perspectiva do direito ao acesso e permanência à educação que estes sujeitos possuem, se faz necessário recorrer a elas como último recurso após a garantia testada de outras medidas mais diretamente ligadas ao aumento de matrículas, visto que a demanda já fora justificada.

Além da análise do histórico de matrículas na modalidade, nos debruçamos reflexivamente sobre o quantitativo ligado aos aspectos da taxa de rendimento anual do mesmo período histórico, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Vale destacar que, já no primeiro instante, identificamos incongruências no que tange aos números de matrícula apresentados pelos relatórios do Censo Escolar e, exposto na tabela anterior, os números de matrículas da modalidade apresentados pela Secretaria Municipal de Educação. É esperado que estes dados sejam os mesmos, visto que é a própria Secretaria Municipal de Educação que alimenta a plataforma do Censo Escolar, mas, dada a clara diferença entre os números apresentados, não podemos considerar as duas fontes. Uma vez que não foi possível identificar os dados ligados ao quantitativo de alunos reprovados, aprovados e evadidos no site do Censo Escolar, apenas a quantidade de matrículas iniciais, optaremos por utilizar, neste ponto da pesquisa, as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 2- Descrição do quantitativo de alunos relacionados ao aspecto do rendimento anual. (2017/2022).

Aspectos do Rendimento	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrícula Inicial	421	374	451	288	361	233
Aprovados	222	179	213	158	182	116
Reprovados	32	51	38	60	29	21
Abandonaram/Evadiram	167	144	200	70	150	96

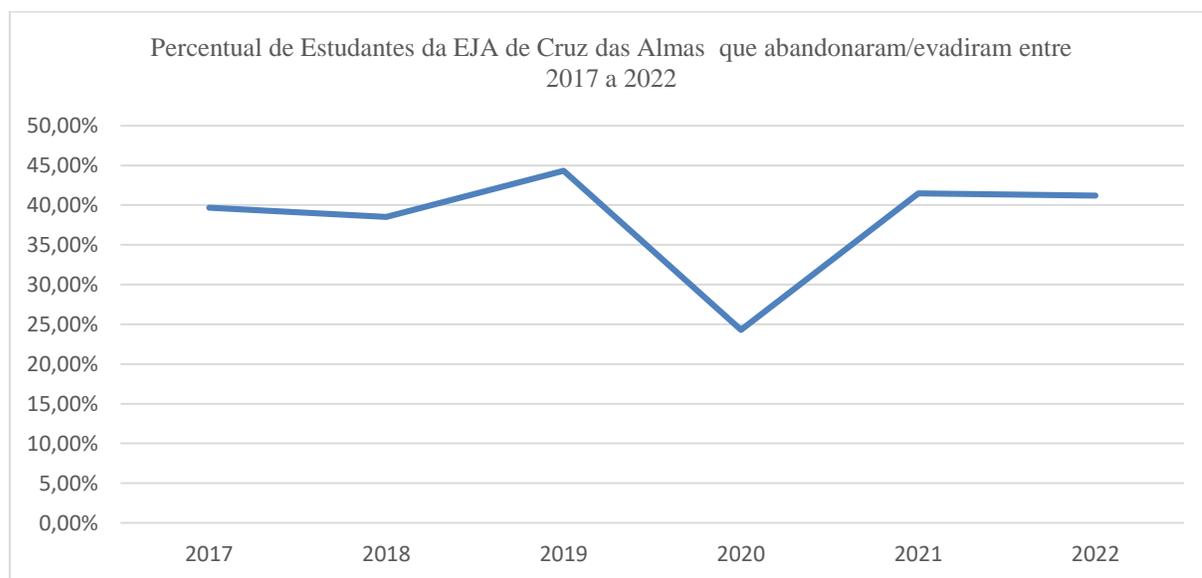
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas

Analisando o desempenho da EJA na rede municipal de ensino, observamos que durante os últimos 6 anos, a modalidade obteve um decréscimo no número absoluto de estudantes aprovados confirmados na análise percentual que aponta um decréscimo de 3% dos números de 2017 e os de 2022 com algumas variações ao longo do período. O número absoluto de estudantes reprovados

também teve oscilações ao longo do período, apontando para um aumento confirmado em um percentual de 2% se considerarmos o ano de 2017 e 2022.

Como o foco da pesquisa está na configuração histórica da evasão escolar do município, apresentaremos a seguir, um gráfico que revela o percentual da taxa de estudantes que abandonaram e evadiram no período de 2017 a 2022.

Figura 5 – Gráfico com percentual de estudantes da EJA de Cruz das Almas que abandonaram/evadiram entre 2017 a 2022



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

A linha do gráfico apresenta uma estabilidade ao longo dos anos, com uma acentuada depressão no ano de 2020. Vale destacar que os dados deste ano, de toda a rede de ensino, sofreram interferência do contexto em que vivenciávamos uma crise sanitária oriunda da pandemia do vírus COVID-19 que resultou na flexibilização da aprovação escolar. Apesar disso, observamos que houve um aumento do percentual de estudantes que abandonaram e evadiram entre o ano de 2018 e 2019, assim como entre 2020 e 2021. Não obstante, embora perceba-se uma linha estável, não podemos deixar de observar a representação deste percentual. Estamos tratando de uma média de 40% dos estudantes da EJA que se matriculam, depois abandonam o ano letivo e, por fim, podem evadir da escola por não voltar a matricular-se no ano subsequente.

Seguindo com a descrição da modalidade no município de Cruz das Almas, descreveremos algumas ações que se fazem ou não presentes com base no descritivo do preâmbulo do Plano Municipal de Educação e suas sinalizações de ação.

Percebe-se que não existe a oferta gratuita exclusiva da Educação Profissional para esta modalidade e, para a oferta de vagas, não houve um estudo de demandas para o diagnóstico dos jovens e adultos que possuam o Ensino Fundamental e Médio incompletos. Ocorre a chamada pública para os estudantes na ocasião da matrícula e, os estudantes da EJA residentes em localidades rurais, que estudam na zona urbana, são beneficiados com o adequado transporte escolar. A SME fornece a alimentação escolar baseada nos padrões de qualidade estabelecidos pela legislação em vigor e de acordo com o Programa Nacional de alimentação Escolar – PNAE.

Não foram observadas ações de articulação para o atendimento na área de saúde como a realização de exames oftalmológico e encaminhamento para a produção de óculos. Também se apresentou ausente a adequação de legislação municipal para estabelecer mecanismos e incentivos para que ocorra uma integração com os segmentos empregadores, públicos e privados, com vistas à promoção da compatibilização da jornada de trabalho dos empregados que são estudantes da EJA.

A orientação e o acompanhamento pedagógico junto aos professores da Educação de Jovens e Adultos são realizados por um coordenador do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, porém, desde 2021 a modalidade já contou com a existência de 4 coordenadores e atualmente está sem nenhum que responda pela modalidade. A rotatividade e ausência deste profissional na secretaria do município sugere uma falta de priorização ou relevância da modalidade. Sem contar que, ao consultar a qualificação dos 4 coordenadores que assumiram esta função, verifica-se que duas delas possuem experiência prática com a modalidade, mas todas carecem de uma formação específica, sendo colocadas neste cargo por conta de rearranjos políticos.

Além da clareza de propósitos, proposição de projetos educativos que atendam às necessidades do estudante trabalhador, existem tantas outras ações que estão sobre a responsabilidade daquele que gere este processo na secretaria como apoio e orientação na produção de material didático; desenvolvimento de currículos e metodologias específicas; orientação e incentivo quanto ao acompanhamento pedagógico individualizado e promoção de recuperação dos estudantes da modalidade; instrumentos de avaliação, promoção do acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada aos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Não ter um profissional específico para a EJA à frente destas questões, alija o desenvolvimento de ações pedagógicas pertinentes e, retira do coordenador que está na escola, a oportunidade de ter um suporte qualificado.

Os materiais didáticos necessários são adquiridos com os recursos do Programa Dinheiro

Diretos na Escola- PDDE e complementados pelo setor de distribuição de materiais da SME e a modalidade não possui livros específicos. Por fim, o referencial curricular municipal construído em 2021 pelo município, carece de inter-relação entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura; ainda assim, não apresenta uma identidade curricular para a EJA, denotando uma extensão dos aspectos curriculares do ensino regular.

Diante do exposto, podemos perceber que as políticas públicas municipais reconhecem o fenômeno da Evasão Escolar como um problema presente na modalidade da EJA que tem gerado a diminuição gradativa de matrículas; percebem que a modalidade necessita de um tratamento especial; anunciam algumas estratégias para lidar esta problemática, mas não estão sendo colocadas em prática. O que o município efetivamente realizou para lidar com a diminuição de matrículas, foi o rearranjo das turmas por meio de nucleação e fechamento de escola.

Se faz importante destacar que ao cruzar os dados das pesquisas que apontam o cenário brasileiro, regional e municipal, é claro que este decréscimo histórico de matrícula não corresponde à demanda de escolarização deste público presente no município. O que não justifica a ação de fechamento de turmas e escolas. Apesar disso, o município, nos últimos 6 anos, trata de uma média de 40% dos estudantes da EJA que se matriculam, abandonam o ano letivo e, por fim evadem.

Uma vez reconhecida a necessidade e observada a inquestionável demanda, torna-se urgente a efetivação, pelo menos, das estratégias da 9ª meta do Plano Municipal de Educação que apresenta um potencial de retenção dos sujeitos e de promoção do aumento de matrículas, dentre outras ações.

5. AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR, DIÁLOGOS COM OS DADOS DA PESQUISA.

Este capítulo é desenvolvido a partir das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com oito profissionais da educação, que exercem ou exerceram a função da coordenadora pedagógica no município de forma direta, assumindo este cargo; ou indireta, onde a ausência de um profissional para fazer a coordenação dos processos pedagógicos, as levam a assumir esta função. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas e suas transcrições compõem o corpus da análise que foi explorado, conforme requer a técnica de análise do conteúdo.

Na etapa de codificação, compreendemos as questões da entrevista semiestruturada como nossas unidades de contexto, ao qual as unidades de registros (palavras e temas) foram analisadas. Para melhor visualização, foi construído um arquivo em excel, aglutinando as respostas de cada entrevistada por questão da entrevista. Com base na análise deste material, foi realizada a categorização, classificando os elementos encontrados, baseando-se em critérios diferentes como semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Deste modo, para garantir uma melhor estruturação dos resultados, dividimos este capítulo em quatro seções, onde a primeira seção abarca três questões do roteiro de entrevista; a segunda, terceira e quarta, duas questões cada, aglutinadas tematicamente. Cada seção trará as categorias que emergiram, realizando um diálogo entre as narrativas trazidas pelas entrevistadas e o referencial teórico utilizado, de modo a responder à questão de pesquisa e outras problematizações decorrentes dela.

A postura ética, ao longo da pesquisa, foi requerida obedecendo as normas do Comitê de Ética da pesquisa que envolve seres humanos, respeitando aos sujeitos no caso de manifestação de qualquer resistência, seja na resposta das entrevistas ou mesmo na gravação. Ainda assim, mesmo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o uso dos dados, optamos por preservar a identidade dos participantes.

A rede de sociabilidade trazida por Oliveira (2019) em sua tese, é compreendida como um “sistema recíproco de relações estabelecido entre pessoas para se apoiarem mutuamente, tanto em termos materiais quanto emocionalmente, no intuito de colaborarem para o desenvolvimento da autonomia e crescimento pessoal” (Oliveira, 2019, p.102). É apontada pela mesma autora como

um aspecto fundamental para a permanência dos sujeitos da EJA, sobretudo, as mulheres, pois nela, sobrecaí, ainda hoje, socialmente, a maior responsabilidade sobre os cuidados com os filhos.

Sabendo disto e vivenciando minha primeira experiência do exercício da maternidade neste último ano, ao qual teve associada uma questão séria de saúde do meu bebê, resolvi preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, dando a elas pseudônimos que remetem às mulheres que compuseram a minha rede de sociabilidade. Elas foram fundamentais para que eu tivesse condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da produção teórica necessária para a estruturação desta dissertação. São elas: Gerusa Anjos (mãe), Viviane Anjos (irmã), Gabriela Anjos (sobrinha), Vitória Anjos (prima), Ernestina Rangel (amiga), Elenilda Santana (amiga), Raíssa Santana (amiga), Adriana Silva (diarista).

5.1 EVASÃO ESCOLAR SOBRE A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao serem questionadas sobre os três principais problemas mais presentes na modalidade da EJA no município, as coordenadoras apresentaram uma variedade de problemas, contudo, dois termos se repetem algumas vezes e, portanto, merecem destaque. Um termo é “evasão” que aparece quatro (4) vezes nas respostas e o outro é a “gravidez” que aparece duas (2) vezes. Quando pedimos para elencar em ordem de importância, em que o primeiro é o mais relevante, a evasão aparece na primeira colocação de três (3) entrevistadas, conjugada com questões relativas à ausência ou precarização da assistência da administração pública, se fizermos o exercício de aglutinarmos por núcleo de sentido visto que os termos não se repetem.

É interessante refletir sobre os itens que apareceram em primeira posição, pois a ausência de políticas públicas estruturadas para a modalidade e uma presente “desvalorização” da mesma no município, pode ter uma relação de causa sobre o fenômeno da evasão que passa a ser entendido não como um problema, mas como a consequência de uma política que não atende às necessidades educativas da modalidade. Assim, como expressa a narrativa das coordenadoras:

*(...) essa falta de valorização deles faz com que a autoestima deles caia.
(Coordenadora Viviane Anjos, 2023)*

às vezes até na logística da impressão do material para EJA, sabe? Às vezes não tem alguém na secretaria da escola que possa fazer essa impressão ali à noite,

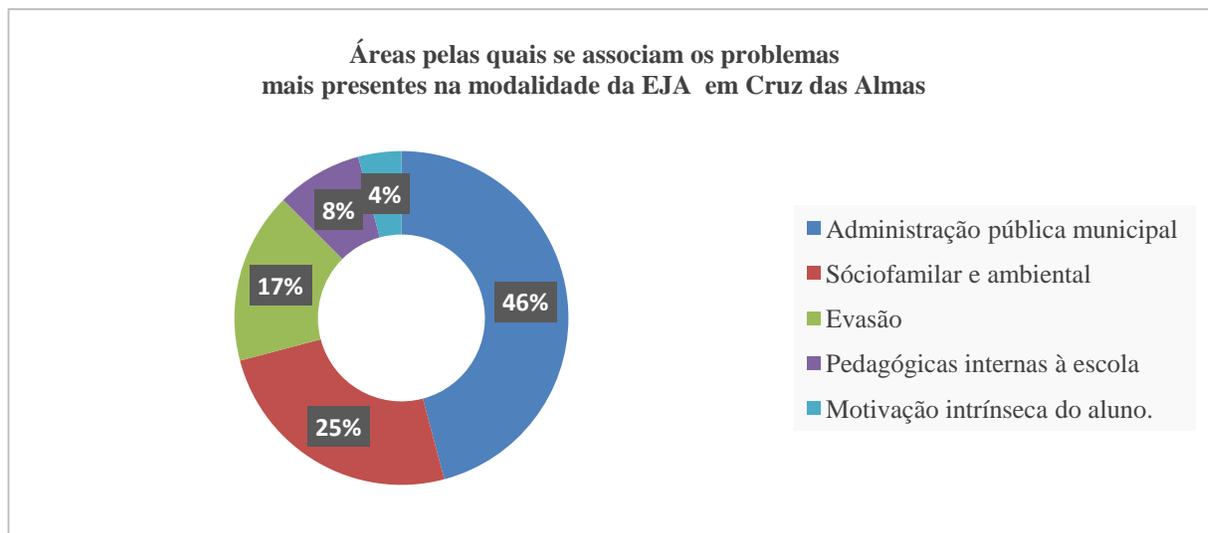
entendeu ...- Essa falta de suporte do material mesmo físico (...) as vezes até da própria Secretaria Municipal de Educação em olhar para o professor da EJA da mesma forma que olha para o professor do diurno. Quando tinha as formações as coisas a EJA era um público que sempre tinha que estar lembrando, “mas tem a EJA, e o pessoal da EJA”, sabe? Porque as formações, as coisas sempre são pensadas primeiro para o público do dia” (Coordenadora Gabriela Anjos, 2023)

todos os trabalhos que a gente realiza perante a secretaria, na maioria das vezes só é voltado para os alunos do ensino regular (Coordenadora Adriana Silva, 2023)

Embora a Evasão Escolar tenha sido citada como um problema e tenha se sobressaltado dos demais, visto que foi o único termo que se repetiu, a própria existência de uma narrativa que apresenta a ausência de uma estrutura educativa no município para a modalidade como primeiro problema, pode indicar um reconhecimento de que o mesmo pode existir em consequência do cenário da Exclusão Escolar da modalidade no município.

Não obstante, reunindo as respostas em núcleos de sentidos que destacam elementos relativos ao ambiente externo à escola ou interno, percebemos que, dos problemas elencados, quase a metade (46%) estão voltados para questões externas ao ambiente escolar, seja por estarem relacionadas à administração pública da educação, como apontado anteriormente, ou questões ambientais e estruturais que atravessam o cotidiano escolar como demandas ligadas à responsabilidade da vida adulta, desestruturação familiar, gravidez, dentre outros.

Figura 6 - Gráfico áreas pelas quais se associam os problemas mais presentes na modalidade da EJA em Cruz das Almas



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

Diante da análise dos dados, o que se percebe é que, embora tenha-se uma variedade dos termos utilizados, os problemas da modalidade mais presentes e reconhecidos pelas coordenadoras estão situados no campo externo ao ambiente escolar. Esta constatação remete-nos à análise feita anteriormente, que existe uma responsabilidade coletiva conclamada por Arroyo (2005) que nos relembra que, estes estudantes que “decidem” evadir,

(...) carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência... se faz importante não separar esse direito (educação) das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas (Arroyo, 2005, p.4-5)

Outro elemento interessante, pode ser visto no quadro a seguir, que cruza os dados tempo de atuação de cada coordenadora e a resposta do questionamento sobre os principais problemas da modalidade, enumerando-os onde o primeiro será o de maior relevância, vejamos:

Quadro 7- Coordenadoras Pedagógicas X Anos de experiência X Palavras que associam à Evasão Escolar

Nome	Ernestina Rangel	Raíssa Santana	Adriana Silva	Elenilda Santana	Viviane Anjos	Vitória Anjos	Gabriela Anjos	Gerusa Anjos
Tempo de atuação	16 anos diretora	08 anos diretora	1 ano coord.	06 anos coord.	18 anos coord.	15 anos	1 ano e meio coordenadora	18 anos coord.
1ª Posição	Evasão	Evasão	Evasão	Ausência Educação Familiar	Desvalorização da modalidade	Falta de investimento poder público	Desmotivação dos alunos	A ausência Formação Específica para o professor
2ª Posição	Repetência	Questão Familiar	Dificuldade de Aprendizagem	Trabalho	Ausência de políticas públicas/recurso	Ausência de um currículo mais adequado à modalidade	Evasão	Questões sociais
3ª Posição	Gravidez	Transporte	Desarticulação da Modalidade	Gravidez	Ausência de Professores com perfil da EJA	Descontinuidade das propostas SME	Falta de suporte institucional	Inadequação curricular

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Com base neste quadro, notamos que as profissionais que possuem mais anos de experiência na função de coordenação, tendem a citar questões reativas à ausência ou precarização da assistência municipal como os principais problemas na modalidade da EJA. Essencialmente, são trazidas questões de cunho estrutural da oferta de educação no município e na escola – não elencando fatores sociais na centralidade dos problemas que acometem a modalidade.

A segunda questão do roteiro de entrevista, solicitou as coordenadoras para elencarem as três palavras que lhe vinham à mente quando pensavam em Evasão Escolar. Analisando as palavras elencadas e a explicação de cada entrevistada sobre o porquê da escolha delas, notamos que estas podem ser agrupadas por núcleos de sentido que remetem às palavras que denotam sentimentos, palavras que indicam as razões que podem levar à evasão e outras relativas à ação, conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 8- Palavras associadas à Evasão Escolar agrupadas por núcleos de sentido

SENTIMENTO	RAZÃO	AÇÃO
Vazio	Trabalho	Busca Ativa
Cansaço	Desestruturação Familiar	Intervenção
Desvalorização	Responsabilidade Familiar e da Vida Adulta	
Desmotivação	Dificuldade de aprendizagem	
Desrespeito	Desistência do aluno	
Desestímulo	Ausência de Estímulos	
Fracasso	Falta de Estratégias	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A primeira observação sobre o quadro, nos faz perceber que as coordenadoras do município, quando pensam em Evasão, remetem-se às razões para a evasão e externam sentimentos desvalorativos e desmotivadores para a ação, pouco foco está nas ações possíveis e necessárias para evitar este fenômeno. Outro elemento que se apresenta notório, não somente nas palavras que foram trazidas pelas coordenadoras, como também nas justificativas, é a repetição de termos que denotam a não existência de elementos necessários para o processo de ensino e aprendizagem (falta, ausência, carência, vazio).

*Eu pensei em desmotivação porque quando eu estou saindo de um lugar é porque eu não achei algo que me impulsionasse... Que me impulsionasse a me manter ali." ... É, porque quando a gente luta por alguma coisa, a gente vai até o fim, não é? ... Mas tá faltando algo que me motive, que me dê motivo pra estar ali. **Carência** - "O que é que me falta naquele ambiente"... a carência é da estrutura da escola, a carência da secretaria, carência de materiais. **Carência de tudo!** (Coordenadora Adriana Silva, 2023, grifo meu)*

A falta de respeito de você vê uma educação voltada o tempo todo com políticas pra o pessoal do diurno. Entendeu? E nada do pessoal do noturno (Coordenadora Viviane Anjos, 2023, grifo meu)

O sistema não, não trabalhou para minimizar. Para evitar que isso aconteça.

*Porque, de certa forma, nós sabemos que causa, éee, as vezes, esse aluno é até repetitivo de anos, então você sabe. E você não, não trabalhou de forma, assim, interventiva para que ele não acontecesse isso, o sistema **faltou**. (Coordenadora Gerusa Anjos, 2023, grifo meu)*

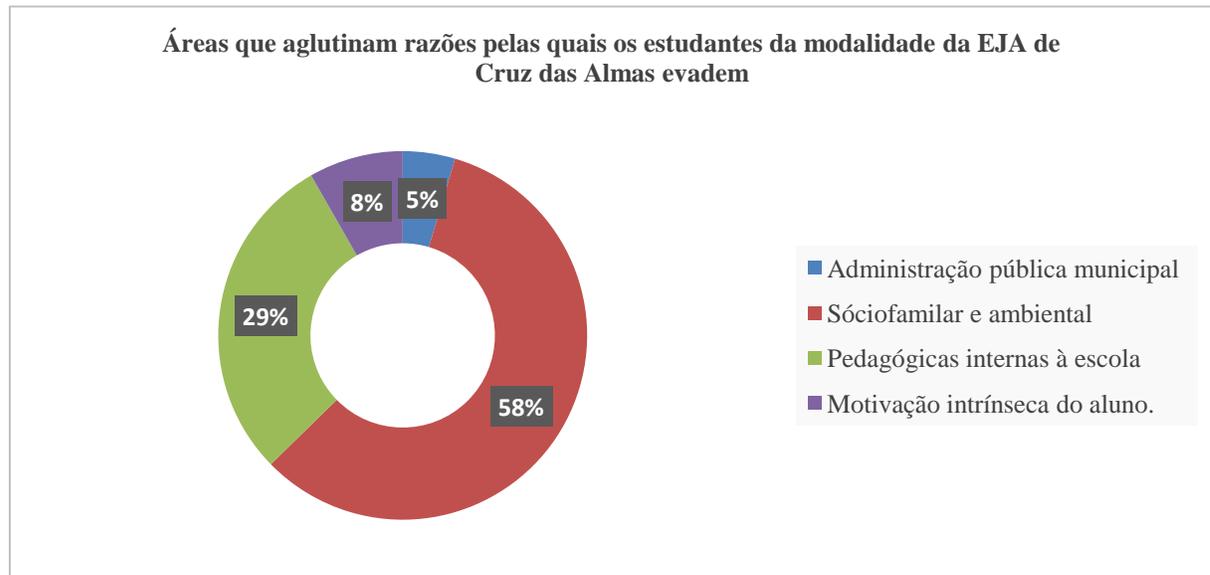
A questão que emerge diante desta narrativa marcada pela falta, vazio e ausência é como podemos requerer dos estudantes da EJA, que eles permaneçam se a escola e o sistema estão em falta em falha, se o cenário educativo dele é marcado de tantas carências e vazios? Requerer destes sujeitos a presença neste cenário é, no mínimo, um contrassenso.

A terceira e última questão que nos ajuda a compor a percepção que as coordenadoras têm sobre o fenômeno da Evasão Escolar na EJA é a que trata sobre as três razões que levam aos sujeitos a evadirem. As respostas trazidas pelas entrevistadas foram variadas e os únicos termos que se repetiram foram Trabalho e Cansaço (este último, no contexto narrativo está ligado ao trabalho – o cansaço é trazido pelas coordenadoras como existente por conta do trabalho). É importante destacar que das 8 entrevistadas, 5 delas colocaram trabalho na primeira opção por ordem de importância.

Como apresentado anteriormente, o módulo PNAD Educação da pesquisa do IBGE, tem elencado dados, desde 2019, que se referem às razões apontadas como justificativas para o abandono e, na edição de 2021, o trabalho também apareceu como a razão principal. Nota-se que esta percepção coaduna com as pesquisas nacionais, o que corrobora com a ideia de que esta justificativa que aparece, não é única ou exclusiva do contexto educativo de Cruz das Almas.

Por conta da variedade dos termos, optamos por aglutinar as respostas em núcleos de sentidos que possibilitaram a construção do gráfico a seguir:

Figura 7 - Gráfico áreas que aglutinam razões pelas quais os estudantes da modalidade da EJA de Cruz das Almas evadem



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A área que apresenta mais razões associadas é a que atinge questões sociais ligadas ao ambiente familiar e ambiental (58%), como as próprias demandas de trabalho e o cansaço por conta do trabalho, gravidez, responsabilidades da vida adulta, insegurança e até as alterações climáticas; razões ligadas às questões pedagógicas (29%), que aparecem logo em seguida e aglutinou fatores como ausência de afetividade, conflito geracional, déficit de aprendizagem, ausência de estímulos educativos, a própria desmotivação do professor, a falta de compromisso por parte dos profissionais e a inadequação metodológica; as motivações intrínsecas ao próprio estudante (8%), também foram identificadas, a partir de justificativas como desinteresse e desesperança deles mesmo; por fim, a falta de transporte que possibilite chegar na escola foi a única razão apontada que pode ser associada à administração pública municipal da educação (5%).

O que podemos notar na leitura dos dados apresentados é que as questões relativas ao ambiente externo da escola (sejam elas ligadas a ausência de alguma estrutura fornecida pela SME ou questões sociais – total de 63%) se sobrepõem às questões internas (pedagógicas ou motivacionais – total de 37%) no que se refere ao olhar das coordenadoras sobre as razões que fazem os sujeitos da EJA evadirem. Sobre esta ênfase demasiada nos aspectos externos, Arroyo (1997) nos alerta,

[...] na maioria das causas da evasão escolar a escola tem a responsabilidade de atribuir a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Sabemos que a escola atual precisa estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta, e para isso é preciso, professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador (Arroyo, 1997, p.23)

É possível que atribuir aos aspectos externos a maior parte das justificativas para a evasão escolar, retire o foco dos elementos que estão sobre a competência das escolas e, como apresentado na questão anterior, também está na falta, no vazio e na falha. O que Arroyo (1997) reitera é que este contexto social é resultante de relações desiguais existentes, mas o foco de análise para soluções criativas precisa estar no que a escola fará para lidar com esta realidade. Se este movimento não for feito, ela: a escola, também gerará diversas razões para este sujeito evadir, aumentando os fatores de exclusão que estudantes da EJA já vivenciam em seu cotidiano de vida.

Com base em autores como Rocha, Dias e Dias (2013) é sabido que o estudante não caminha para fora ou foge, como a própria etimologia da palavra evasão sugere, mas ele está sendo mantido do lado de fora, está sendo excluído por demandas sociais bem elencadas pelas coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, mas também por uma escola que não criou estratégias efetivas para lidar com os desafios naturais da realidade social que os estudantes da EJA vivenciam. “o fenômeno da evasão escolar é também um diagnóstico de fracasso da própria escola, dos docentes e dos sistemas de ensino” (França; Souza, 2021, p.333-334).

Uma fala que alude à questão sobre a importância de se realizar arranjos eficazes nas questões pedagógicas que competem ao sistema de ensino e à escola é a da coordenadora pedagógica Viviane Anjos (2023), que aponta a razão da falta de compromisso profissional dos educadores como uma das razões da Evasão Escolar no município:

Aqueles que tem o perfil eles não vão se esquivar, eles vão fazer de tudo para tentar fazer que o aluno se torne permanente aqui. Mas já quando o professor vem sem compromisso, vem só para completar sua carga horária... aí já é diferente, entendeu? É esse o cuidado que, que a prefeitura tem que ter. Não olhar por causa da sua cor nem da sua bandeira partidária. Olhar pelo perfil. E geralmente isso não acontece (Coordenadora Pedagógica Viviane Anjos, 2023)

Ainda analisando as respostas das questões, percebe-se que mais uma vez o padrão se repetiu e as profissionais que exercem a função de coordenadora no município, e que possuem mais experiência na função, demonstraram a capacidade de listar, das três razões, ao menos duas delas

voltadas para questões de âmbito pedagógico, a exemplo de Viviane Anjos (2023) e Gerusa Anjos (2023).

Quadro 9 - Coordenadoras Pedagógicas X Anos de experiência X Razão pelas quais os estudantes da EJA evadem

Nome	Ernestina Rangel	Raissa Santana	Adriana Silva	Elenilda Santana	Viviane Anjos	Vitória Anjos	Gabriela Anjos	Gerusa Anjos
Tempo de atuação	16 anos diretora	08 anos diretora	1 ano coord.	06 anos coord.	18 anos coord.	15 anos	1 ano e meio coordenadora	18 anos coord.
1ª	Trabalho	Trabalho	Desmotivação do professor	Trabalho	Ausência de Afetividade	Trabalho	Trabalho	desesperança sobre eles mesmo, baixa autoestima
2ª	Cansaço	Cansaço	Cansaço	Desinteresse	Responsabilidade da Vida Adulta	Conflito geracional	Gravidez	Déficit de Aprendizagem
3ª	Gravidez	Ausência de transporte	O Clima	Responsabilidade Familiar	Falta de compromisso por parte dos profissionais	Insegurança	Ausência de estímulo gera desinteresse	Inadequação metodológica

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

5.1.1 Evasão Escolar sobre a perspectiva dos sujeitos da pesquisa – sínteses não-conclusivas

Após analisar estas primeiras questões do roteiro de entrevista, a fim de buscar os elementos que respondam a questão de pesquisa, podemos afirmar que a Evasão Escolar é percebida pelas coordenadoras não somente como um dos problemas presentes na modalidade da EJA, mas como um dos principais. Elas ainda associam a Evasão a um problema e não como a consequência do processo de exclusão social e escolar que estes sujeitos vivenciam cotidianamente.

As coordenadoras que possuem maior experiência na prática da coordenação ou mesmo na modalidade, avançam na análise não elencando fatores sociais como preponderantes à problemática da modalidade, mas puxando para as questões estruturais ou pedagógicas da modalidade no município e na escola, assim como identificam nas razões para a evasão, elementos a contribuição dos rearranjos pedagógicos.

Pensar na Evasão, as remete não somente às questões ligadas às justificativas ouvidas em sua prática profissional, como também à necessidade de se criar estratégias, de se intervir nesta realidade por exemplo, desenvolvendo a busca ativa de modo efetivo. Não obstante, um sentimento de frustração e desmotivação paira neste coletivo por tantas “faltas” apresentadas no cotidiano escolar. Por fim, foca-se nos fatores externos como determinantes para a evasão escolar dos

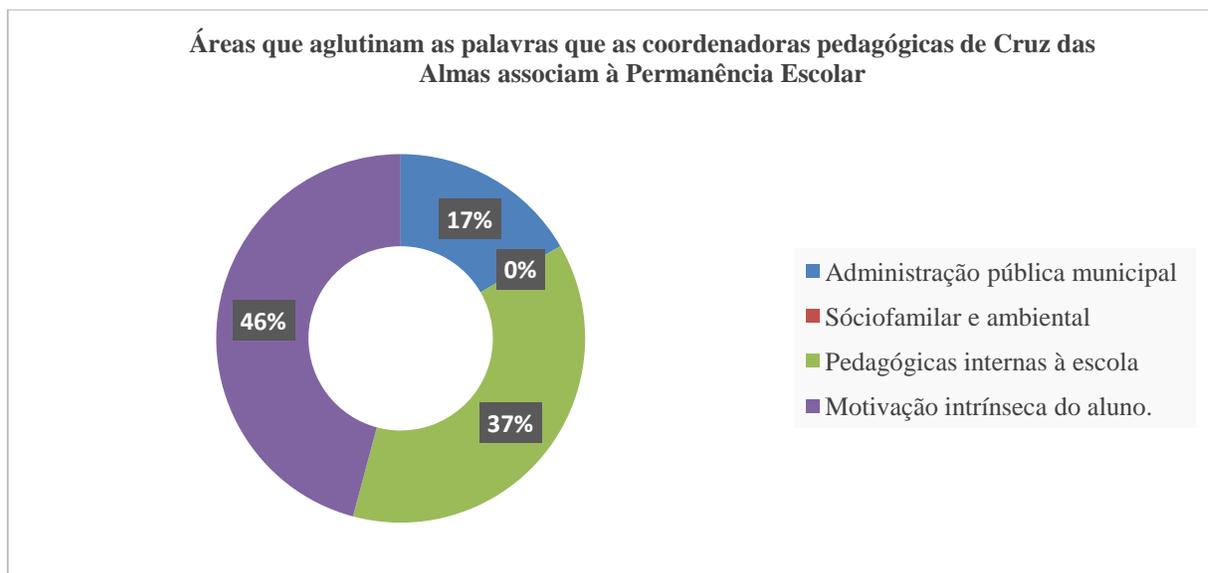
sujeitos, evitando olhar para as questões internas que contribuem para a expulsão dos estudantes da EJA.

5.2 PERMANÊNCIA ESCOLAR SOBRE A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta segunda parte da categoria de análise visa tratar da compreensão que as coordenadoras pedagógicas possuem sobre a permanência escolar. Para tanto, utilizaremos as duas questões do roteiro de entrevista que tratam deste tema e também, com o intuito de enriquecer a análise, realizaremos um contraponto sobre os “achados” da categoria anterior.

Ao tratar sobre as três palavras que vêm à mente quando se pensa em permanência escolar, as coordenadoras apresentaram termos variados. Neste conjunto de termos, apenas três deles se repetiram: Objetivo (5 vezes), Compromisso (2 vezes) e Motivação (2 vezes). Nenhum dos termos trazidos apresentaram relação direta com questões de ordem sociofamiliar ou ambiental. Ao aglutinarmos estes por núcleos de sentido, percebemos que houve a predominância de aspectos ligados às questões intrínsecas do estudante, como podemos verificar na figura a seguir que apresenta um gráfico:

Figura 8 - Gráfico áreas que aglutinam as palavras que as coordenadoras pedagógicas de Cruz das Almas associam à Permanência Escolar



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

São palavras aglutinadas no núcleo de sentido aspectos intrínsecos: objetivo, interesse pelo estudo, motivação, esforço, exemplo; as palavras que foram alocadas para o núcleo questões pedagógicas são: estratégia, incentivo, afetividade, compromisso, clima escolar favorável, eficácia, planejamento, desenvolvimento e esperança; por fim, trouxemos o núcleo que reúne palavras ligadas a questões estruturais, são elas: oportunidade, merenda de qualidade, bolsa de estudos, condições de aprendizagens; como demonstrado no gráfico, nenhuma palavra que pudéssemos associar às questões sociofamiliares e ambientais foram citadas.

A ausência de termos que possam ser nucleados nas questões sociofamiliar e ambiental, o fato dos aspectos intrínsecos ao estudante não somente emergirem em duas palavras das que se repetiram (objetivo e motivação), mas também estarem ligados à palavra que mais se repete (objetivo), nos chama a atenção. Endossado a isto, a organização por núcleos de sentido, destaca o núcleo de aspectos intrínsecos como aquele que possui uma maior quantidade de palavras relacionadas. Este cenário das respostas nos suscita algumas reflexões que podem iniciar o desenho afirmativo sobre a percepção das coordenadoras pedagógicas acerca da permanência escolar na EJA.

A análise primeira indica que pensar em permanência escolar pode realizar um redimensionamento do foco da visão das coordenadoras pedagógicas que passam a evidenciar questões que estão na seara pedagógica escolar ou sistêmica, em detrimento de questões sociais. Este movimento possibilita uma desnaturalização do discurso que apresenta a desigualdade social brasileira como núcleo central do argumento da evasão escolar, diminuindo assim a sua força social, como salienta Carmo e Carmo (2014),

[...] escrever sobre a permanência escolar sob a perspectiva instituinte implica reescrever uma realidade – a da evasão escolar – que está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos. (Carmo; Carmo, 2014, p. 11).

Aspectos como planejamento, eficácia e outros ligados a uma prática, passam a ganhar destaque no imaginário coletivo dos sujeitos da pesquisa, assim como aparece no relato de Gerusa Anjos (2023).

Planejamento é a base de tudo, né? Quem são esses alunos? Qual é a meta deles? Quantos nós temos? O que é que nós vamos estamos fazendo? Qual o conteúdo

programático para a EJA? Né? Material que vai ser utilizado. Que tipo de material? éee, as aulas, metodologia das aulas, quais professores tem perfil para a EJA?... Então planejamento de metas, quais são as metas que nós temos a curto, médio, longo prazo? O que nós esperamos. O planejamento também tem que ser eficaz, não pode ser uma coisa de "ah é bonito", pode ser bonito pra você, mas não funciona, não funciona pra turma A, mas funciona pra turma B (Coordenadora Geresa Anjos, 2023, grifo meu)

A segunda reflexão que pode ser feita, parte da preponderância de palavras que se relacionam à motivação intrínseca dos sujeitos da EJA, somando a maioria das respostas e sendo o objetivo o termo que mais se repete. A questão que suscita este dado é por que as coordenadoras fazem esta associação? Cruzando os dados da categoria anterior, pode-se inferir que a permanência do sujeito da EJA, para as coordenadoras, depende da capacidade que os estudantes possuem para criar estratégias que driblem as “faltas”, “vazios” e “falhas” sistêmicas e institucionais aos quais enfrentam cotidianamente.

É possível que a consciência da falta e do vazio estrutural as levem a compreender que, essencialmente ou preponderantemente, o esforço do estudante é o que faz estender o seu tempo de estudo. Se faz necessário uma parte significativa de dedicação e energia, bem como um movimento criativo para que vençam as barreiras às quais são submetidos nos contextos de exclusão educativa que vivem, para que criem estratégias que o permitam driblar os movimentos de exclusão do sistema

Estas estratégias podem ser nomeadas por etnométodos e caracterizada como "as maneiras particulares para resolver os problemas cotidianos" (Oliveira, 2019, p.67), possibilitando compreender, com base em Macedo (2012) *apud* Oliveira (2019, p.67), como estes (as) constroem a sua realidade educativa. Como enfrentam “o campo de forças contrárias que os (as) impedem de permanecer e que apontam para uma grave desigualdade social” (Oliveira, 2019, p.166)

(...) num processo dialético e dialógico, os (as) atores (atrizes) sociais produzem os seus etnométodos, quer dizer, suas maneiras de perceber para compreender e intervir propositivamente na vida, o que nos leva a perceber que os etnométodos são impregnados de histórias singulares (Garfinkel, 1984 *apud* Oliveira, 2019, p.67).

A tese de doutorado de Oliveira (2019) buscou compreender os etnométodos e micropolíticas produzidas pelos (as) estudantes jovens e adultos(as) trabalhadores(as), no intuito de permanecerem na Educação Básica e apresentou os seguintes etnométodos utilizados pelos

estudantes:

- Chegar em casa e sair logo para que o cansaço do dia não abata no seu corpo;
- Trazer à consciência a necessidade de dar continuidade aos estudos, pois isto as fazem buscar força para ir à escola;
- Ir para a escola mesmo chegando no segundo horário;
- Dedicar um dia integral para fazer os trabalhos escolares se desligando das tarefas domésticas;
- Seguir lutando, mesmo com as diversidades e dificuldades;
- Ter uma meta de ser maior – esta os mantêm firmes na escola –. Compõe o seu projeto de vida, atrelando-se a continuidade dos estudos a ele;
- Levar o filho para a escola;
- Dialogar com os professores para explicar a situação de estudante-trabalhador ou de mãe de família e tentar contar com a compreensão deles para o caso de ausências, etc.;
- Organizar as ações do cotidiano, deixando-as bem planejadas de modo que possibilite a conciliação dos estudos;
- Dialogar com o marido para dividir os afazeres domésticos;
- Rede de sociabilidade.

É possível que alguns deles devam ser utilizados pelos estudantes da EJA de Cruz das Almas e sejam notados pelo coletivo das coordenadoras entrevistadas que reconhecem nestas ações o esforço individual tamanho e motivação destes estudantes, bem como a presença de um interesse pelo estudo e objetivo maior. Logo, estas palavras são remetidas quando convocadas a pensarem na permanência escolar, como atesta os fragmentos narrativos a seguir:

***Esforço** - Não é fácil depois de um dia de trabalho muitas né, ir pra escola, então requer um esforço. E aqueles que se mantêm né, são pessoas de fato esforçadas.
Motivação - São pessoas motivadas, essas pessoas que seguem mesmo diante de todas as dificuldades encontradas pela educação de jovens e adultos, essas pessoas, elas têm a motivação de que estudar é o melhor caminho, estudar é a forma de ter uma vida melhor; dignamente (Coordenadora Gabriela Anjos, 2023, grifo meu).*

Ainda sobre os etnométodos, vale ressaltar que Oliveira (2019) aprofunda a análise indicando que estas estratégias geram variadas tensões em nível molecular que:

apontam para a impossibilidade de reduzir os (as) atores (atrizes) curriculantes às suas realidades sociais, considerando-os (as) vítimas de um sistema. A ideia de uma macroestrutura opressora com poderes incalculáveis sobre os (as) atores (atrizes) sociais cede pois lugar à ideia de um jogo de poder que envolve as macroestruturas, mas também as micropolíticas da vida cotidiana que reorganizam mais ou menos conscientemente o jogo de poder (Oliveira, 2019, p.169).

Segundo a autora, cada estratégia criada pelo estudante representa uma tensão política, pois atesta a resistência destes sujeitos sobre a pressão de conformação social existente, contudo, os etnométodos também sinalizam como “farol” colocando luz no local em que a estrutura socioeducativa tem falhado, servindo assim de inspiração para o desenho de uma política pública de permanência para a modalidade da EJA.

Assim como fizemos quando estávamos analisando a compreensão das coordenadoras sobre a evasão escolar, a partir das explicações de cada entrevistada sobre o porquê da escolha das palavras que trouxeram quando pensaram em Permanência Escolar, notamos que estas podiam ser agrupadas por núcleos de sentido que remetem às palavras que denotam sentimentos, palavras que indicam as razões que podem levar à evasão e outras relativas à ação. Deste modo, também construímos um quadro de palavras e optamos por comparar o quadro de palavras da evasão escolar e o da permanência escolar:

Quadro 10 - Palavras associadas à Permanência Escolar agrupadas por núcleos de sentido

SENTIMENTO	RAZÃO	AÇÃO
Esperança	Afetividade	Compromisso
Motivação	Clima escolar favorável	Planejamento
Afetividade	Objetivo	Eficácia
	Interesse pelo estudo	Esforço
	Condições de Aprendizagens	Bolsa de estudos
	Desenvolvimento da Aprendizagem	Estratégia
	Oportunidade de estudar	Incentivo
	Merenda escolar	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Quadro 11- Palavras associadas à Evasão Escolar agrupadas por núcleos de sentido

SENTIMENTO	RAZÃO	AÇÃO
Vazio	Trabalho	Busca Ativa
Cansaço	Desestruturação Familiar	Intervenção
Desvalorização	Responsabilidade Familiar e da Vida Adulta	
Desmotivação	Dificuldade de aprendizagem	
Desrespeito	Desistência do aluno	
Desestímulo	Ausência de Estímulos	
Fracasso	Falta de Estratégias	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A comparação do quadro evidencia que o foco na permanência escolar volta o olhar para aspectos internos, seja este subjetivo e individual dos estudantes, ou do ambiente interno da educação escolar. Já, pensar na evasão escolar, orienta o olhar para o externo, principalmente quando se refere às justificativas para a mesma “recursivamente aos baixos resultados da modalidade, principalmente, ao desinteresse dos jovens ou ao cansaço e necessidade do trabalho entre os adultos” (Carmo; Carmo, 2014, p.13).

Outro aspecto que se faz necessário dedicar uma análise, é o fato de que o quadro da permanência escolar possui uma maior quantidade de palavras ligadas ao sentido de ação do que o quadro da evasão escolar. É possível que pensar em permanência escolar seja mais mobilizador do que na evasão escolar. Volta-se a “não mais enxergar o que não deu certo, mas evidenciar a positividade, os esforços empreendidos para permanecerem estudando, mesmo diante de fatores impeditivos de toda ordem” (Freitas *et al.*, 2021, p.4).

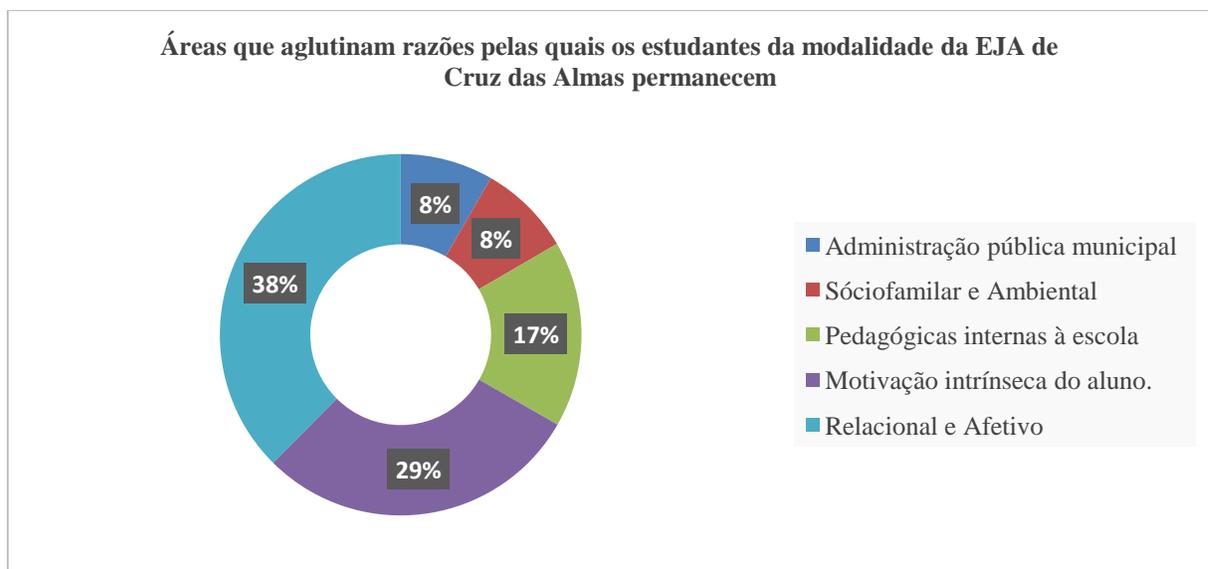
É reconhecida a imbricação destes dois objetos de estudo: evasão e permanência escolar, mas, como nos lembra Paiva (2016), esses dois objetos podem até ser considerados indissociáveis, entretanto, conservam especificidades que o diferenciam quando se trata de contribuir para as bases de pensamentos que lutam pelo direito e pela qualidade da educação pública no Brasil.

A comparação dos quadros revela que o pensamento sobre permanência escolar leva os sujeitos da pesquisa a se conectarem com estratégias, com possíveis ações, com etnométodos, tais como planejamento eficaz, bolsa de estudo, compromisso e outros elementos que claramente lançam as coordenadoras para a posição ativa e não passiva. “No mundo da ação, o que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência” (Tinto, 2006 *apud* Carmo; Oliveira; Almeida, 2018, p.16).

Ao serem questionadas sobre as três principais razões que fazem o sujeito da EJA

permanecer, elencando-se por ordem de importância, aparece na primeira colocação objetivo do aluno que se repetiu por 3 vezes o que nos indica que o mérito da permanência, na visão das coordenadoras, ainda está na esfera do esforço individual de cada estudante. A palavra objetivo foi citada 6 vezes no total e desta, 3 vezes, estavam na primeira posição. No entanto, quando elencamos por núcleos de sentido todas as 24 palavras citadas, eis que aparece um novo núcleo que, inclusive, será o que tem mais palavras associadas; o núcleo relacional, vejamos no gráfico a seguir:

Figura 9 - Palavras associadas à Permanência Escolar agrupadas por núcleos de sentido



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

O gráfico revela que 38% das razões pelas quais os sujeitos da EJA permanecem apresentadas pelas coordenadoras podem ser aglutinadas no núcleo de sentido que denominamos relacional, foram alocadas para este núcleo as palavras: afetividade, conexão emocional, acolhimento, clima escolar favorável, vínculo positivo, respeito e incentivo. Inclusive, é deste núcleo que aparece a segunda palavra mais citada (4 vezes) nesta questão do roteiro de entrevista: acolhimento.

As razões relativas à motivação intrínseca do aluno, também aparecem como relevantes, pois 29% das palavras trazidas, tem relação com este campo como: Objetivo e vontade do aluno que embora em termo de variação só são duas, a primeira delas se repete 6 vezes. As razões que possuem um sentido ligado aos aspectos pedagógicos internos da escola representam 17% das palavras citadas, sendo elas: acompanhamento de faltas, material didático específico, motivação

do professor e garantia da aprendizagem. Por fim, o núcleo de sentido sociofamiliar e ambiental representa 8% das respostas (o atrelamento da presença ao recebimento de bolsa e a necessidade do trabalho), assim como o núcleo da administração pública que também representa 8% das palavras (perspectiva de continuidade dos estudos na mesma escola e condições adequadas).

A palavra acolhimento, que apareceu repetidas vezes e, a própria predominância dos aspectos relacionais e afetivos, suscitam algumas reflexões. Seria a ausência dos elementos estruturais e pedagógicos necessários para o processo de ensino e aprendizagem que faz com que se recorra às questões afetivas e vincular? Que as fazem recorrer à aquilo que não precisa de nenhum recurso material e é possível disponibilizar apenas na troca humana como bem explana Oliveira (2019) ao tratar da sua escola pesquisada “no momento da extinção do turno noturno de várias escolas do entorno, necessitou produzir etnométodos que favorecessem a permanência, por meio de práticas de acolhimento e encantamento” (Oliveira, 2019, p.100).

No momento crítico de transição, onde escolas foram fechadas, foi necessário acolher, encantar, aproximar estes sujeitos. Não é tão diferente no relato das coordenadoras pesquisadas que também atribui ao emprego da afetividade a razão pela qual a escola tem conseguido manter os seus estudantes este ano *"quando eles encontram o afeto, que eles acreditam que a pessoa acolhida mesmo, eles permanecem. Então, eu acredito que a gente não tá tendo muita evasão aqui esse ano por conta da afetividade que a gente tá tendo com eles"* (Coordenadora Viviane Anjos, 2023)

Importante ressaltar que o termo permanência, já discutido anteriormente, à luz das contribuições teóricas da autora Reis (2009), é associado não apenas a ficar (tempo de duração) mas, sobretudo, estar no espaço em um fluxo de tempo, possibilitando que as interações existentes (diálogo e trocas) desencadeiem processos de transformação. Neste sentido, um ambiente de acolhimento, o desenvolvimento de um clima escolar favorável e a própria afetividade são elementos que qualificam as interações escolares dos sujeitos da EJA e, portanto, vem garantido a permanência deles, como apontam as coordenadoras pedagógicas envolvidas na pesquisa.

Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas...o fato de apresentar determinadas condições materiais não garante que o estudante fique, é preciso que mantenha conexões simbólicas com o grupo ao qual pertence, para construir-se, existir-se, transformar-se “[...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas.” (Reis, 2009, p. 68).

Indo ainda mais além, em um ambiente que falta as condições objetivas, as condições

subjetivas e simbólicas tornam-se essenciais para a permanência escolar, mas não apenas para a extensão do tempo escolar, mas a abertura para que as interações ali desenvolvidas possam desencadear um processo de transformação pessoal.

5.2.1 Permanência escolar na perspectiva dos sujeitos da pesquisa – sínteses não-conclusivas

A partir das narrativas das coordenadoras pudemos perceber que, de fato, a reflexão sobre a permanência escolar permite um giro paradigmático que deixa de concentrar-se nos aspectos “externos” ao ambiente escolar, oriundos da configuração sociofamiliar e ambiental, para evidenciar questões internas do sujeito, da escola e sistema de ensino. Questões estas, que estão mais ligadas ao campo de ação da coordenação pedagógica e sim, possíveis de serem atingidas com qualquer intervenção que venha a ser proposta por elas.

As coordenadoras pedagógicas atribuem ao esforço do estudante ou as suas questões intrínsecas, a principal razão pela permanência escolar. É possível que a consciência da falta e do vazio estrutural do contexto educativo da modalidade, as façam reconhecer a força pessoal necessária para suplantar estas dificuldades e não sucumbir à conformação social. Não obstante, cada estratégia criada pelo estudante através de seus etnométodos também sinalizam como “farol” o que precisa ser feito, quais políticas educativas precisam ser estruturadas para que se garanta o direito à educação para esta parcela da população cruz-almense.

É possível notar que palavras ligadas a um sentido de ação são mais evidenciadas quando o foco está na permanência escolar, o que pode levar a uma postura ativa frente às dificuldades educativas, pois leva-se a pensar estratégias de suplantação ou mitigação dos impactos negativos do contexto social sobre o processo educacional dos sujeitos da EJA.

Por fim, e não menos importante, os aspectos afetivos e relacionais, o estabelecimento de vínculos positivos, criação de um clima escolar favorável, o acolhimento, a afetividade e mais são cruciais, são elementares e indispensáveis para a criação das condições objetivas para a permanência.

5.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao serem questionadas sobre o que a escola tem feito para motivar a permanência dos sujeitos da EJA, as coordenadoras pedagógicas apresentaram as questões a seguir, que foram listadas de maneira ordenada onde as primeiras são as mais citadas.

- Promoção da afetividade, ações que revelem um verdadeiro cuidado com eles como recebê-los de maneira qualificada, realizar aniversários, fazer um café da manhã etc.; (citadas 5 vezes)
- Palestras, bate-papos ou roda de conversas envolvendo temáticas que atravessam o cotidiano deles como questões trabalhistas, violência doméstica, saúde, etc. Outras propostas de bate-papo que tem funcionado é levar pessoas que já passaram pela escola que possam compartilhar a experiência ou mesmo pessoas que já foram alunos da EJA e alcançaram outros espaços para servir de inspiração; tratar de sonho e projeto de vida nestes momentos interativos, apresentam um bom alcance como relatam as coordenadoras; (citadas 4 vezes)
- Passeios para conhecer novos lugares; participar de eventos como a Feira de Exposição de Cruz das Almas - EXPOCRUZ, a Feira Literária de Cachoeira - FLICA e outras; visitar outros locais da cidade como a Universidade Federal do Recôncavo – UFRB, o centro da cidade e a própria biblioteca; (citadas 3 vezes)
- Busca ativa ao longo do ano, não somente no período da matrícula; (citadas 3 vezes)
- Diálogo incentivador; (citadas 2 vezes)
- Eventos em datas comemorativas como: dia das mães, dos estudantes e outros; (citadas 2 vezes)
- Integração entre as escolas da zona rural; (citadas 2 vezes)
- Uso da sala de recurso ou multimídia para, por exemplo, assistir filmes; (citadas 2 vezes)
- Cursos de massas e temperos; (citada uma vez)
- Lanche diferenciado e mais substancial (feijoadada, acarajé e pizza); (citada uma vez)
- Organização e decoração do espaço escolar com elementos que os representem, fugindo da infantilização deste espaço; (citada uma vez)
- Envolvê-los em todos os eventos e atividades da escola; (citada uma vez)
- Projetos adaptados às suas demandas educativas; (citada uma vez)

- Planejamento diferenciado; (citada uma vez)
- Adequação metodológica para o perfil dos estudantes da EJA; (citada uma vez)

A lista acima reúne as ações que todas as coordenadoras vêm promovendo nas escolas, juntamente com a equipe escolar. Apresenta uma variedade que abarca diferentes áreas da escola - pedagógica, de cunho administrativo, ações que promovem a sociabilidade, atividades extracurriculares, dentre outras. É possível que esta diversidade de ações, apresentasse potencial contributivo para a permanência do sujeito da EJA, se fossem desenvolvidas todas em uma única escola, dentro de um quadro organizacional articulado de modo a torná-las tangíveis. Esta não foi a realidade apresentada, cada coordenadora citou uma média de quatro ações que acreditavam contribuir para a permanência escolar, mas foi possível identificar que as mesmas ocorriam de maneira aleatória e desarticulada, acabando por reduzir a eficiência e eficácia.

Dentre as ações listadas, teceremos alguns comentários sobre aquelas que ocupam as primeiras posições e apresentam-se como sendo desenvolvidas na maioria das escolas. A primeira citada, reúne estratégias ligadas ao aspecto relacional e afetivo que engloba ações de acolhimento, expressão de afetividade e diálogo. Já trouxemos algumas reflexões na seção anterior sobre o uso destas estratégias por parte da escola e, agora, gostaríamos de destacar a potência da promoção de relações saudáveis e vínculos positivos no ambiente escolar, sobretudo com o estudante da EJA, pois Freire (1967) nos relembra que somos seres relacionais, quando traz o conceito de relações em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”:

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 1967, p.30).

Não obstante, a segunda ação que foi mais citada também tem como base uma troca relacional, o estabelecimento de conexão típico daquele que se faz com o mundo: as rodas de conversas, bate-papos e palestras, como bem traz as coordenadoras Vitória Anjos (2023) e Adriana Silva (2023).

Bate-papo bem do contexto dele como uma que promovemos com pessoas da casa Maria Joaquina (Instituição municipal que trata questões de proteção à mulher). Foi uma troca de experiência. Foi um bate-papo. Não é aquela palestra cheia de teoria não. É de vida mesmo, de vivência! E eles levantavam a mão, perguntavam, especialmente a questão legal, né? Advogada poder questionar (risos). Então elas têm situações né, de violência. Questão trabalhista! A gente trouxe essa discussão. A questão trabalhista, direitos trabalhistas. - Ou seja, o quê que perpassa na realidade deles, né? - É! O que eles vivem, o que eles anseiam conhecer para mudar sua realidade? Entendeu? (Coordenadora Vitória Anjos, 2023, grifo meu)

Intercâmbio entre eles - que eles se interajam enquanto pessoas que eles possam vivenciar na escola momentos que façam com que eles se sintam pessoas, se sintam valorizados, além de aprender, que eu falei essa aprendizagem do currículo, eles interagem uns com os outros (Coordenadora Adriana Silva, 2023)

Segundo as coordenadoras, atividades como estas, contam com maior participação dos estudantes e vivenciar estes momentos faz com que eles se sintam mais humanos, mais valorizados. Cruzando o relato delas com a citação de Freire (1967) acima, podemos afirmar que quando os sujeitos da EJA participam, interagem, eles se sentem parte do movimento e começam a estar “com o mundo” e não apenas “no mundo”. Estas ações promovem a socialização dos sujeitos, que se faz necessária por sermos seres de relações. Obviamente, tratar de questões que emergem do cotidiano deles ajuda a aumentar a participação.

Outro elemento a ser destacado, dada a sua centralidade deste para o aspecto relacional e afetivo, é o diálogo descrito por Freire (1967) como:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos (Freire, 1967, p.107).

Além da horizontalização das relações, o diálogo comunica, gera criticidade e a afetividade neste, tem aspecto transformador. Assim como as coordenadoras, Freire (1967) não cita qualquer

diálogo e sim o “diálogo estímulo”. Já as coordenadoras, o nomeiam como o diálogo incentivador. Ainda sobre a lista, podemos realizar duas inferências, retomando os estudos ligados à função da coordenação pedagógica feito anteriormente. A primeira delas pode indicar que, sendo reconhecido que elementos diversos interferem na questão da permanência escolar dos sujeitos, deseja-se com as ações acima abarcar tudo que for possível se desenvolver, desde disponibilizar uma merenda adequada ou organizar e decorar o ambiente educativo, que são questões mais de cunho administrativo, até a criar um clima educativo favorável, passando por questões eminentemente pedagógicas, como um planejamento adequado, a criação de projetos educativos pertinentes, adaptação metodológica, dentre outras. É possível que, na visão destas coordenadoras, até a definição do cardápio da escola seja uma questão de preocupação pedagógica, quando se deseja garantir estrategicamente a permanência dos estudantes.

A outra reflexão que parte da diversidade de ações desenvolvidas por este coletivo de coordenadoras em suas unidades de ensino é que esta pode estar ligada ao “caldeirão” de demandas educativas que lhe sobrecai cotidianamente, como bem expressa os teóricos a seguir:

Bombrial (mil e uma utilidades), a de bombeiro (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de salvador da escola (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabilizam pela maioria das emergências que lá ocorrem, isto é, como um personagem resolve tudo e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (Lima; Santos, 2007 p.79 *apud* Teixeira *et al.*, 2018, p.9)

É possível que estas múltiplas atividades desenvolvidas pelas coordenadoras, levem-nas a dispersar o seu olhar e ações, de modo que se movimentem intuitivamente na organização de atividades e ações que, a partir de sua experiência, tenham o potencial de contribuir com a permanência dos estudantes. Segundo Teixeira *et al.* (2018), falta-lhes clareza para priorizar as atividades eminentemente pedagógicas, especialmente as do eixo de formação. Sobre este eixo, vale ressaltar que não foi citado nenhuma ação que abarcasse a formação continuada dos professores sobre a modalidade da EJA ou mesmo sobre a evasão e/ou permanência escolar, sendo que, sobre o coordenador, está a responsabilidade de não somente coordenar as atividades pedagógicas, mas também efetivar a formação continuada em serviço dos professores como nos lembra Teixeira *et al.* (2018),

Entendemos, com isso, que é a escola que os saberes, conhecimentos científicos e pedagógicos devem ser mobilizados, favorecendo a troca de experiências e propiciando a reflexão coletiva dos professores sobre a própria prática, o que deverá favorecer a produção coletiva de saberes que auxiliarão a escola na superação dos atuais desafios da sociedade globalizada (Teixeira *et al.*, 2018 p.5).

Reconhecendo a precária formação inicial que não prepara os docentes para o pleno exercício de suas funções e, muito menos, para atuar na modalidade da EJA, se faz necessário garantir ações formativas na escola que auxiliarão ao coletivo adquirir o embasamento teórico necessário para criar estratégias eficazes de ação conjunta e, estar sobre o coordenador pedagógico, a responsabilidade de ser o articulador desta formação. É possível que falte às coordenadoras à consciência do seu papel formador na escola. Ou mesmo que não exista as condições sociais e relacionais dentro da cultura escolar para a efetivação de um programa formativo que depende essencialmente do engajamento dos professores. Mas, ainda assim, vale ressaltar que:

Para que a aprendizagem dos sujeitos desta modalidade de ensino aconteça é necessário que os professores possuam competências e saberes que favoreçam situações de aprendizagens, desenvolvendo as habilidades fundamentais para o mundo do trabalho e a vida social, marcada pelas rápidas e constantes transformações científicas e tecnológicas do século XXI. Por essa razão, a formação de professores tem tido grande destaque nas discussões e reformas educativas, nos últimos anos (Teixeira *et al.*, 2018, p.4-5)

A garantia da aprendizagem e o desenvolvimento educativo dos estudantes, mostram-se como um fator que favorece a permanência, como cita Raíssa Santana (2023) ao tratar do desenvolvimento educativo: *“Porque essa pessoa que permanece precisa adquirir mais habilidade e eles ficam felizes quando percebem que estão aprendendo, ficam mais motivados a continuar”*.

Outro ponto que merece destaque pela quase ausência, são as iniciativas ligadas à profissionalização ou mesmo à centralidade do trabalho nas ações educativas da escola. Apenas uma coordenadora citou uma ação desenvolvida com o intuito profissionalizante que são os cursos de massas e temperos, segundo o seu próprio relato:

Porque nós temos funcionárias aqui que elas têm estas habilidades. Elas vendem bolos e salgados pra aniversários. Tem a professora também a mesma coisa, então a gente pegou funcionários daqui da escola que vieram nesses dias e fizeram doces, todos os salgados, ensinaram como congelar, como vender, por quanto vender, como calcular, ensinaram tudo, ensinaram a fazer tortas salgadas, aqueles quiches. Tanto eles merendaram aqui né.. Os pais que vieram, que se

inscreveram, os alunos também pois abarcamos pai e aluno no curso. Foram 30 pais e 30 alunos. Eles tanto se alimentaram aqui.. como levaram pra casa. E agora vai ter a segunda parte que é de temperos, que também é pra ensinar temperos pra eles comercializarem (Coordenadora Elenilda Santana, 2023).

Nota-se que estas atividades têm expressiva relevância na comunidade escolar, pois não somente conta com a participação de estudantes, mas também fortalece a parceria família X escola, estendendo a participação para os familiares do estudante. A coordenadora relata que houve efetiva participação e que o curso de temperos também já está com as inscrições completas.

Para a estruturação desta ação, percebe-se na coordenação a capacidade de realizar a gestão do conhecimento organizacional, transformado conhecimentos denominados como “tácito: pessoal, específico ao contexto, e, assim, difícil de ser formulado e comunicado em conhecimento explícito: codificado, transmissível em linguagem formal e sistemática” (Amorim; Rocha; Matta, 2017, p.96). Ela tem utilizado o conhecimento das funcionárias da escola para promover uma aprendizagem de ordem organizacional, gerando um diferencial de qualidade nesta unidade escolar, como bem apresenta Amorim, Rocha e Matta (2017):

O conhecimento que um colaborador possui, por exemplo, pertence a ele e se não for disseminado e nem usado pela organização, passa a ser, apenas, um conhecimento individual. A aprendizagem organizacional deve ser um processo orientado para alguma finalidade, ou seja, as pessoas devem utilizar o que aprendem para criar e manter um diferencial de qualidade nas suas organizações (Amorim; Rocha; Matta, 2017, p.96).

O conhecimento individual de cada funcionário da escola, bem como os dos estudantes e gestores que não necessariamente estão ligados diretamente ao saber curricular, apresenta-se, a partir da proposta da gestão do conhecimento, como um patrimônio institucional que pode ser aproveitado para enriquecer as experiências de aprendizagens, sobretudo, na modalidade da EJA. Estes sujeitos educativos possuem uma riqueza de conhecimento tácito e o próprio princípio pedagógico da modalidade prevê não somente a valorização destes conhecimentos, como a utilização destes para contextualização de qualquer prática educativa que venha a ser desenvolvida.

Percebe-se que esta ação que a coordenadora Elenilda Santana (2023) relatou, não conta com um suporte efetivo da Secretaria Municipal de Educação, pois foi uma experiência a nível escolar na tentativa de proporcionar uma experiência profissionalizante por meio de uma prática de gestão do conhecimento institucional, uma vez que já é sabido que a categoria trabalho e as

demandas profissionais atravessam esta modalidade. Sobre este ponto, abordaremos a seguir que trataremos do suporte que a gestão municipal da educação tem realizado para as coordenadoras pedagógicas que estão nas unidades educativas e gestando ações que julgam contribuir para a permanência dos sujeitos da EJA. O roteiro de entrevista conteve uma questão sobre isto e as suas respostas merecem uma análise, sobretudo à luz das próprias políticas públicas municipais.

A nível contextual, vale destacar que nesta gestão municipal, que iniciou em 2021, já passou pela coordenação da modalidade quatro pessoas e atualmente não tem nenhum coordenador (a) que responda por ela. Fato este que não passa despercebido pela coordenadora Adriana Silva que relata que “o coordenador e professor está fazendo seu trabalho sem apoio e articulação por conta da rotatividade de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação”. Para coletar as informações necessárias para caracterizar a modalidade da EJA do município, eu contei com os documentos disponibilizados por funcionários da Secretaria Municipal de Educação, com relatos da diretora do departamento de ensino e com as próprias respostas das entrevistas.

Na visão das coordenadoras, o apoio da Secretaria Municipal de Educação para as ações que as escolas promovem a fim de fomentar a permanência dos sujeitos da EJA, perpassa pela disponibilização de transporte e lanches para os eventos educativos, kit do estudante no início do ano (mochila e caderno), o encaminhamento de funcionários para a merenda e agentes administrativos e apoio na busca ativa. Este último é exemplificado pela coordenadora Elenilda Santana (2023) que informa “ *eles (se referindo a SME) sempre pedem, não só a lista dos alunos que estão ausentes do EJA, de todos os alunos. Mesmo a gente, eu não sei assim se.. como é que eles procedem, mas a gente manda pra lá os alunos que não estão frequentando*”. O que se percebe é que o envio da lista de alunos que não estão frequentando é encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação, mas não se tem um retorno para a escola sobre o que foi feito. De modo geral, todos os suportes apontados se referem às questões de gestão administrativa.

No que tange às questões pedagógicas, além da Secretaria Municipal de Educação buscar envolver os estudantes da EJA nos eventos promovidos por ela, também foi apontada a iniciativa de estruturação de aulas de teatro em uma das escolas da zona urbana que possui maior contingente de jovens. Esta iniciativa foi provocada pelo Ministério Público e organizada por ele, juntamente com a SME, onde previa o pagamento de uma bolsa para os estudantes que participassem desta ação. No mais, foi recorrente nos relatos das coordenadoras a informação de que não se tem suporte pedagógico e formativo e, mesmo a rotatividade de coordenadores da modalidade na rede, provoca

também uma dificuldade de clareza no propósito do que se espera da modalidade da EJA como atesta as falas das coordenadoras Elenilda Santana (2023) e Vitória Anjos (2023).

*Porque a gente tem os coordenadores gerais, então o EJA está sem coordenador, e como eu te falei, eu **em momento nenhum fui chamada pra uma capacitação em relação ao EJA. O que eu sei que eu fiz foi que eu busquei sozinha, né? Fui tentando me adaptar e a gente não tem muito material pra EJA, a gente não tem livro, quando a gente precisa de alguma coisa que é confeccionando apostila, porque da secretaria não vem mais material, eu lembro que quando fundou logo o EJA tinha livro, tinha material riquíssimo, até lupa tinha, calculadora, esquadro, vinha muito material, muito material pra esses meninos usarem. Hoje não tem nada, mal o caderno, lápis caneta e borracha. (Coordenadora Elenilda Santana, 2023, grifo meu)***

*Esta **rotatividade de coordenadoras da modalidade da EJA prejudica o andamento das ações... faz as coisas ficarem descontinuadas e sem clareza... é difícil entender o que a secretaria quer para a modalidade. (Coordenadora Vitória Anjos, 2023, grifo meu)***

Pelo fato de a Secretaria Municipal de Educação não ter uma coordenadora do município para responder às questões da pesquisa, optamos por entrevistar duas das coordenadoras que estiveram à frente da modalidade em momentos diferentes desta gestão atual. Uma foi a primeira coordenadora designada para a função (Gabriela Anjos) e a outra foi a última (Gerusa Anjos). Apesar da diferença do perfil formativo, profissional e de experiência destas profissionais, as duas coordenadoras apresentaram visões diferenciadas sobre o compromisso político da atual gestão educativa para com a modalidade da EJA. Esta diferença de visão pode ter relação com o perfil de cada profissional ou mesmo com o momento em que cada uma desempenhou esta função.

Gabriela Anjos (2023) aponta que em seu tempo de exercício, o que percebia, quando se trata de ações de permanência, era que a Secretaria transferia esta responsabilidade para a escola e professores:

Não se tinha muitas ações por parte da secretaria que motivassem, a secretaria jogava muito assim para a escola, “os professores têm que fazer aulas, os professores têm que garantir, quem está na EJA? era mais ou menos assim, quem está na EJA é porque trabalha, é porque não tem carga horária durante o dia, ou porque, quem trabalha durante o dia, mas enfim, o professor da EJA está lá porque ele quer completar a carga horária dele, ou ele não tem carga horária para trabalhar em outro segmento, então ele tem que garantir a sala de aula dele, ele que tem que fazer aulas maravilhosas para motivar esse aluno a ficar na sala, porque se não tiver aluno, não tem turma de EJA para esses professores (Coordenadora Gabriela Anjos, 2023).

Por sua vez, Gerusa Anjos (2023) trata do compromisso da gestão atual da seguinte forma:

(...) a ação da secretaria ao me chamar foi exatamente essa, reconhecer, saber, estruturar e dizer assim ó, a gente tem aqui e a gente quer que isso melhore, que aconteça, que funcione, que a gente tenha mais alunos. Desejamos um diagnóstico para entender o que podemos fazer (Coordenadora Gerusa Anjos, 2023).

É possível que esta diferença de percepção do compromisso por parte da Secretaria Municipal, esteja atrelada ao tempo histórico em que cada uma desempenhou a função. No início da gestão atual, pelo relato de Gabriela Anjos (2023), optou-se por entregar à escola e professores a responsabilidade de criar estratégias para a permanência dos sujeitos da EJA. Contudo, a ampliação das taxas de evasão ao longo dos anos, talvez tenha levado este coletivo gestor a perceber que ações mais sistêmicas precisariam ser feitas. Neste intuito, houve a designação da coordenadora Gerusa Anjos para o exercício da função no município: *“Acredito que este momento seja propício para implantação de ações na EJA pois a secretaria está vendo que houve muita evasão” (Gerusa Anjos, 2023).*

A secretaria queria que pudesse esse suporte para diretores, coordenadores, professores pra estruturar toda a proposta da EJA. Porque a secretaria já tem esse, esse retorno de dessas dificuldades mas queria alguém que pudesse dar esse trabalho. Foi quando ela, ela me transferiu mas infelizmente não, não consegui dar continuidade. (Gerusa Anjos, 2023, grifo meu)

Como percebido na fala de Gerusa Anjos (2023), as últimas circunstâncias políticas¹ esvaziaram esta “cadeira” submetendo a EJA municipal novamente à ausência de uma coordenação para a rede municipal. O vazio e a falta, paradoxalmente, se tornaram presentes mais uma vez. O que não nos escapa à reflexão é porque as circunstâncias políticas recentes não esvaziaram as cadeiras de outras modalidades ou mesmo a da coordenação da educação infantil, anos iniciais ou finais? Não seria este fato já uma expressão do compromisso político que a atual gestão da secretaria de educação possui com a modalidade?

Sendo o Plano Municipal de Educação o único documento que sinaliza ações que tem potencial de contribuir com a permanência dos sujeitos da EJA no município, não podemos deixar esta seção sem antes apresentar algumas incongruências encontradas quando comparamos o

¹ A Prefeitura de Cruz das Almas a partir do dia 01 de agosto de 2023 suspendeu os contratos temporários exonerando mais de 300 pessoas. A medida fez parte do cumprimento de um TAC (Termo de Ajuste de Conduta) assinado junto ao Ministério Público e o acordo judicial celebrado com o Tribunal de Justiça da Bahia.

Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de 2022 com as respostas das coordenadoras pedagógicas sobre o suporte da Rede Municipal de Educação às ações de permanência desses estudantes.

Para facilitar esta comparação, organizamos as informações no quadro a seguir. Vale destacar que, das diversas estratégias pelas quais se desdobram as três metas do Plano Municipal de Educação que englobam a modalidade da EJA, foram listadas no quadro a seguir apenas aquelas que podem contribuir com a permanência dos estudantes da modalidade e, também, aquelas que na pesquisa foi percebido alguma incongruência com o que foi apresentado no relatório. No quadro, deixamos as estratégias ligadas à 8ª e 9ª meta do Plano Municipal de Educação e no parágrafo posterior, apresentaremos as questões ligadas à 10ª meta.

Quadro 12 - Quadro comparativo Estratégias PME, Relatório de Monitoração do PNE 2022 e relatos das entrevistas

META 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e equiparar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE				
Estratégia	Alcance das estratégias em 2022	Observações e/ou Justificativas contidas no relatório de monitoramento PME	Relato das coordenadoras pedagógicas sobre o assunto	Observações da pesquisa
8.1) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude;	Parcialment e alcançada	É realizada a busca ativa pelas unidades escolares estaduais. Não houve parcerias com as áreas citadas.	<i>“Eles (se referindo a SME) sempre pedem, não só a lista dos alunos que estão ausentes do EJA, de todos os alunos. Mesmo a gente, eu não sei assim se... como é que eles procedem, mas a gente manda pra lá os alunos que não estão frequentando.”</i> (coordenadora Elenilda Santana, 2023)	A estratégia trata da busca ativa para sujeitos que estão fora da escola. Tanto o relato da coordenadora quando a observação contida no relatório trata de ações que são feitas para estudantes que se matricularam, mas que estão deixando de frequentar.
8.3) implementar programas/políticas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola	Parcialment e alcançada	É oferecido matrículas na rede para este segmento. Necessidade de mais recursos para ampliação	<i>“Não tem nenhuma política pública municipal direcionada para a EJA entendeu (...) A maior razão para a evasão dos estudantes é a falta</i>	O relatório de monitoramento aponta a oferta de vagas como justificativa para o alcance parcial da estratégia de implementação de políticas públicas. Não

e com defasagem idade -série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;			<i>de política pública mesmo.”</i> (coordenadora Viviane Anjos, 2023)	obstante as coordenadoras que fizeram parte da pesquisa não identificaram a presença de alguma política pública para a modalidade.
8.6) incentivar a expansão da oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados	Parcialment e alcançada	Só atinge alunos matriculados e frequentes.	<i>“Oficinas que, por exemplo, para mulheres, oficinas voltadas a... Pessoas da zona rural poderiam fazer o que? Trabalho com... Trabalhos manuais, artesanais, para os homens, algum curso que pudesse promover, juntar ao SENAI. Essas coisas assim, que eles pudessem ter um aprimoramento profissional.”</i> (Raíssa Santana, 2023)	Ao longo da pesquisa não foi notado alguma iniciativa que atestasse que esta estratégia está sendo executado ao passo que o relato da coordenadora Raíssa Santana (2023) ao tratar do que a escola e secretaria de educação poderia fazer para fomentar a permanência escolar aponta a mesma necessidade.

META 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste PME, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégia	Alcance das estratégias em 2022	Observações e/ou Justificativas contidas no relatório de monitoramento PME	Relato das coordenadoras pedagógicas sobre o assunto	Observações da pesquisa
9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental incompleto para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos nas unidades escolares do sistema municipal de ensino;	Parcialment e alcançada	O diagnóstico é realizado com os estudantes do estágio I (1ª série e 2ª série; 3ª série e 4ª série) feito pelos professores.	<i>“Na verdade quando me chamaram, o objetivo era esse ter esse diagnóstico, mas aí nós já íamos sentar e pensar sobre a partir desse contingente ter uma noção, inclusive desses valores que eu te falei do ensino fundamental um e dois que estão, éee com as idades, né? discrepantes das suas séries. A gente ia ter números e dizer assim oh "olha hoje nós temos”,</i> (Gerusa Anjos, 2023)	A estratégia trata da demanda ativa por vaga e a observação do diagnóstico que é feito do aluno quando ele entra na escola. O relato da coordenadora Gerusa Anjos mostra que a secretara estava se organizando para fazer um diagnóstico dos estudantes que estão cursando o ensino reguar mas já apresentam distorção idade X ano. O fato é que nenhuma das duas ações atende ao que a estratégia solicita.

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização fundamental;	Alcançada	É realizado ações de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (Estágio I e Estágio II).	<i>“Mas aqueles que tem muito tempo que estudaram, aí eles encontram dificuldades, apesar dos professores estarem sempre, né? Assessorando, éee as vezes até fazendo a leitura, voltando mesmo a, né? Alfabetizar. Mas ele se sente ainda inseguros e tem alguns que acabam desistindo por esse motivo, também. - Aqui perto não tem nenhum programa de alfabetização?” (Raíssa Santana, 2023)</i>	A estratégia aponta para ações prévia ao processo de inserção na escolarização fundamental, contudo a observação do relatório informa que é realizado o processo de alfabetização na inserção da modalidade. Sendo assim, a ação não estaria sendo atendida. Em confirmação o relato da coordenadora Raíssa Santana (2023) aponta que não se tem um programa de alfabetização e que o mesmo seria fundamental para preparar este aluno para a inserção na modalidade.
--	-----------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023. Foi utilizado como base o Plano Municipal de educação de Cruz das Almas, o Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação do ano 2022 e as entrevistas com as coordenadoras.

A 10ª meta do Plano Municipal de Educação prevê “informatizar até o final de 2016, o processo de matrícula, popularizando as informações educacionais e oferecer, no mínimo, 30% (trinta por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Cruz das Almas, 2015). Ao decorrer da pesquisa, não foi encontrado nenhuma evidência de que a Rede Municipal de Educação disponibiliza matrícula da EJA no ensino fundamental vinculada à educação profissional. Neste sentido, todas as estratégias que foram informadas como alcançadas ou parcialmente alcançadas são passíveis de questionamentos.

A reflexão sobre o confronto das perspectivas acima (o que o relatório apresenta X o que as coordenadoras afirmam), revela que existem inconsistências sobre o que se apresenta como justificativas e observações e o que acontece no âmbito da educação municipal. Deste modo, as poucas ações anunciadas pelo Plano Municipal de Educação que poderiam contribuir para a permanência dos sujeitos da EJA, nem estão chegando a ser executada. Esperar que o cenário de evasão da modalidade mude por si só sem intervenção, sem ação e prática é quase a insanidade anunciada por Albert Einstein que a define em sua famosa frase como o ato de continuar a fazer as mesmas coisas e esperar por resultados diferentes

5.3.1 Ações pedagógicas escolar e a permanência – sínteses não-conclusivas

Esta seção reuniu a lista de ações que as coordenadoras pedagógicas do município de Cruz das Almas estão desenvolvendo em suas escolas, com vista a promover a permanência dos sujeitos da EJA. Esta lista apresenta uma variedade que abarca diferentes áreas da escola, tendo como destaque ações ligadas ao aspecto relacional e afetivo que engloba ações de acolhimento, expressão de afetividade e diálogo. É possível que este destaque ocorra, pois, a nossa humanidade se fundamenta nas relações e na interação como nos aponta Freire (1967). Deste modo, atividades que tenham como centralidade a interação e o diálogo, tendem a mobilizar melhor a participação dos estudantes, sobretudo, porque permitem que estes construam esta experiência “com a escola” e não apenas “na escola”.

Ainda sobre a variedade da lista, é possível que isto tenha ocorrido pela tentativa de as coordenadoras abarcarem tudo aquilo que, em sua experiência prática, imaginam que podem contribuir para a extensão do tempo educativo dos estudantes. Também é possível que a variedade esteja ligada a todas as demandas educativas que lhe sobrecam cotidianamente dificultando a clareza de sua função, sobretudo, formativa.

Sobre o último aspecto, dentre as ações listadas, não foi citada nenhuma que tivesse caráter formativo, mesmo sendo esta ação eminentemente pedagógica e de exclusiva responsabilidade do coordenador (a) pedagógica no espaço escolar. É dele a responsabilidade de não somente coordenar as atividades pedagógicas, mas também efetivar a formação continuada em serviço dos professores, como nos lembra Teixeira *et al.* (2018). Já é sabido a necessidade de formação dos professores, visto que muitos não tiveram a oportunidade de estudar sobre a EJA em sua formação inicial e também se faz necessário para a qualificação das práticas educativas.

Ainda observamos a quase ausência de iniciativas ligadas à associação da modalidade às práticas profissionalizantes. A única experiência que foi citada, partiu de uma habilidade da gestão pedagógica da escola de realizar intuitivamente a gestão do conhecimento de funcionárias da escola, transformado o conhecimento tácito em explícito, como bem orienta Amorim, Rocha e Matta (2017). Vale destacar que esta iniciativa em particular, pouco contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Neste quesito, é importante destacar também que, segundo relatos das coordenadoras, a SME vem apoiando as ações delas por meio da disponibilização de transporte para eventos, lanches, kits educativos e outras ações de ordem mais administrativa.

No que se refere ao apoio pedagógico, este fica comprometido, pois a rotatividade de coordenadoras dificulta o estabelecimento de uma sistematicidade ou mesmo clareza dos propósitos educativos esperados para esta modalidade, a nível municipal. Apesar de perceber uma mudança do compromisso da gestão da educação municipal para com a modalidade, os últimos acontecimentos políticos, mais uma vez, comprometeram a continuidade de propostas educativas. Por fim, as análises da efetivação das metas do Plano Municipal de Educação revelam incongruência no monitoramento de ações que tem um potencial contributivo para a permanência escolar.

5.4 AÇÕES INSPIRACIONAIS PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ainda na entrevista, perguntamos às coordenadoras pedagógicas sobre quais ações podem ser desenvolvidas tanto pela escola, quanto pela Secretaria Municipal de Educação, de modo que possam criar as condições favoráveis para a permanência dos sujeitos da EJA. As sugestões apresentadas servirão de inspiração para a estruturação da cartilha virtual a ser desenvolvida, observando a proposta disponível no APÊNDICE B desta pesquisa.

5.4.1 Ações propositivas de âmbito escolar

No que se refere às ações de âmbito escolar, as sugestões abarcaram estratégias que podem ser aplicadas na ocasião da matrícula do estudante, ao longo do ano letivo e na finalização onde ocorre, muitas vezes, o desvinculo da unidade educativa.

Houve a sugestão, por parte da coordenadora Gerusa Anjos, que na ocasião da matrícula acontecesse a aplicação de um questionário de sondagem, de modo a se realizar uma triagem para compreender as circunstâncias sociais do estudante, necessidades educativas e situação de aprendizagem. *“eu queria saber quem era cada pessoa, individualizar e personalizar”* (Coordenadora Gerusa Anjos, 2023).

Com base na sondagem, a coordenadora sugere que se crie um portfólio para cada estudante, onde neste conterá as metas de evolução dele. *“Eu preciso trabalhar por níveis de conhecimento para elevar esse aluno e ter metas específicas para passar de nível”* (Coordenadora

Gerusa Anjos, 2023). Esta estratégia, claramente, visa garantir o desempenho do estudante conforme relata:

(...) na verdade após a prova, após a aplicação, após conhecer o interesse de cada um e a sondagem eu iria garantir esse desempenho dele. Nós teríamos um horário especial pra esses alunos, pra que no final do ano eles tivessem lendo e escrevendo. Um planejamento individualizado. Das metas deles, adaptada ao perfil dele (Coordenadora Gerusa Anjos).

Além de individualizar e personalizar o processo criando as metas de aprendizagens, a sondagem também servirá para coletar as informações necessárias para realizar um planejamento educativo contextualizado, aproveitando a experiência, o conhecimento de vida dos sujeitos da EJA, partindo dele, pensando em possibilitar uma aprendizagem mais significativa e conectada com a sua realidade, como promulga Freire (2011) ao tratar dos princípios da educação popular que precisam ser incorporados à Educação de Jovens e Adultos.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas (Freire, 2011, p.23)

Estas informações coletadas serão a base para a estruturação de projetos educativos escolares específicos para os estudantes da modalidade, bem como o desenvolvimento de qualquer ação educativa como, por exemplo o desenvolvimento de oficinas educativas com caráter profissionalizante que foi a ação mais citada pelas coordenadoras entrevistadas. Inclusive, na sondagem inicial, deve-se constar uma questão que identifique o que eles gostariam de aprender que, na opinião deles pode agregar a sua vida profissional. *"E os alunos da noite também poderiam ter algo que agregasse, não só a componente curricular, língua portuguesa, matemática, mas a vida profissional deles."* (Coordenadora Adriana Silva, 2023).

Sobre as oficinas, algumas questões foram trazidas que ajudarão a inspirar estas ações nas unidades educativas: a necessidade de se buscar parcerias. *"Eu penso sobre procurar parcerias junto a órgãos externos que pudessem contribuir com oficinas de trabalhos manuais e artesanais para mulheres por exemplo, juntar-se ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI"*

(Coordenadora Adriana Silva, 2023). Pode-se aproveitar as próprias habilidades dos estudantes, como salienta a coordenadora Gerusa Anjos (2023), utilizando o próprio estudante, porque dentro da EJA tem pessoas com várias habilidades, tais como padeiros, barbeiros, costureiras, etc. *“Então essas pessoas seriam as professoras e a gente estaria providenciando um certificado para os outros”* (Coordenadora Gerusa Anjos, 2023); realizar as oficinas nas sextas-feiras *“ o professor poderia, dentro da carga horária, do próprio horário escolar da noite, trazer essas pessoas. Por exemplo, sexta-feira, ele escolheria dar aula de arte ou substituir pelas oficinas. ”* (Coordenadora Adriana Silva, 2023).

O uso de jogos educativos, inclusive virtuais, utilizando o celular e a realização de aulas de campos se apresentam como possibilidades de variação metodológica necessária, como aponta a coordenadora Elenilda Santana (2023) *“Está chato porque eles estão vendo o mesmo assunto, viu o ano passado e esse ano viu novamente, mas a gente não tem como colocar os assuntos diferentes, a gente tem como diferenciar a metodologia”* (Coordenadora Elenilda Santana, 2023)

A motivação do professor é uma questão que foi trazida pelas coordenadoras e a estratégia para este fim seria uma *“melhor articulação, da coordenação com o professor diretamente, ajudaria a motiva o professor”* (Coordenadora Adriana Silva, 2023). Ainda ao longo do ano, seria necessário *“ter alguém que fosse a conexão emocional desses estudantes. Por que não veio? Por que não está aqui? Fazer a própria busca ativa”* (Coordenadora Gerusa Anjos)

Ao concluir o seu percurso educativo na unidade de ensino, Ernestina Rangel (2023) sugere que a equipe escolar disponibilize suporte ao estudante para dar continuidade aos estudos, por exemplo, realizando a matrícula dele nas outras escolas. Por fim, para escolas que contam com a predominância de adolescentes e jovens, algumas estratégias poderão ser utilizadas para a melhora da questão comportamental e relacional deles, como bem citou Gerusa Anjos (2023):

- Realizar atividades dirigidas no horário de intervalo;
- Desenvolver atividades esportivas sistematicamente na escola;
- Promover atividades culturais para fomentar a socialização;
- Realizar atividades que abarquem e toquem na questão do projeto de vida individual.

5.4.1 Ações propositivas para a rede municipal de educação.

No que se refere à rede de ensino, algumas ações foram identificadas como necessárias pelas coordenadoras pedagógicas para que estas tenham um suporte institucional na promoção da permanência dos estudantes da EJA. As variadas ações propositivas tocam em questões relativas à gestão administrativa, financeira e pedagógica da educação no município. Importante destacar que *“para a escola fazer sozinha não dá, ou ainda que dê, mas é muito difícil, porque ela precisa que a secretaria abrace a ideia”* (Coordenadora Gabriela Anjos, 2023)

A despeito das características de cada ação citada, que a segmentam em um dos três aspectos da gestão da educação do município, apresentados no parágrafo acima, destacaremos as propostas de ações mais citadas pelas entrevistadas, listaremos as que foram menos citadas e, logo em seguida, teceremos algumas considerações.

Cinco (5), das nove (8) entrevistadas, apontaram que uma estratégia que o município poderia realizar é a criação de uma bolsa auxílio, vinculada à presença, para os estudantes da modalidade. Como sugestão, poderá ser chamada como bolsa presença ou bolsa permanência, a exemplo de alguns municípios da região (Sapeaçu, Conceição do Almeida) que estão adotando esta ação, objetivando melhorar as taxas de permanência dos estudantes.

A questão da alimentação foi tocada por 4 entrevistadas, que tratam de diferentes aspectos: a necessidade de se ofertar uma alimentação mais reforçada; a possibilidade de dividir o lanche ofertando um na entrada e outro no horário habitual; a disponibilização de café à disposição sobre a justificativa de que

Se tivesse política sabia que ele tem necessidade do café, pá se manter acordado. Porque o café reage. Você acordar quatro horas da manhã numa lida de padeiro. Você aqui tá aguentando uma hora dessa assistir aula até nove hora, nove e meia, você não vai aguentar. Então, você precisa de ter alguns hábitos que mudam. Entendeu? (Coordenadora Viviane Anjos, 2023)

Três (3), das nove (8) coordenadoras, apontaram que a rede municipal de educação precisa garantir um(a) coordenador(a) pedagógico(a) para a modalidade da rede, de modo que não se varie tanto de profissional. Este pleito, advém do fato que nos últimos três anos, quatro profissionais assumiram esta função, gerando uma descontinuidade das ações e como bem lembra a coordenadora Vitória Anjos (2023), *“não deixando claro os objetivos da Secretaria Municipal de Educação para com a EJA”*. Segundo a mesma, esta falta de clareza dificulta a ação das

coordenadoras que estão na escola, pois estas ficam perdidas, sem referência ou suporte. Gerusa Anjos (2023) endossa que:

tivesse um documento todo estruturado onde ia tá tudo assim, amarradinho que quem vier vai caminhar por aqueles aspectos que ali estão. É fazer estruturação de ações de modo que se tenha uma coordenação efetiva, um curso efetivo, uma própria EJA efetiva no município. (Coordenação Gerusa Anjos, 2023)

Ainda no âmbito estrutural, duas (2) entrevistadas apontaram como necessária a disponibilização de transporte escolar. Vale ressaltar que estas profissionais que fizeram este relato, estão alocadas nas escolas rurais e se referem especificamente ao transporte que não vai até algumas comunidades rurais que tem demanda de estudantes para a escola e estes não participam por falta de transporte.

As duas (2) coordenadoras que já ocuparam o cargo de coordenação da modalidade da EJA municipal, destacaram como uma questão central mudar a estrutura de horários de aulas. Esta ação foi nomeada como flexibilização do horário ou adaptação da carga horária. O fato é que “*eles têm um problema seríssimo com a sexta-feira, eu pesquisei, em muitos lugares do Brasil, sexta-feira já não é um dia contínuo de aula, e você pode fazer uma adaptação de carga horária*” (Coordenadora Gerusa Anjos, 2023). Outras referências sobre esta mesma questão foram trazidas por Gabriela Anjos (2023)

Questão de horário, flexibilidade de horário - na zona rural, se aula poderia começar às 17h, por que iria deixar para começar às 19h, entendeu? Se a maioria, se todos os alunos ali preferiam que ela começasse às 17h, porque iria começar às 19h? Quinta e sexta é um aluno que você não vai ter. E aí, eu entro na questão da adaptação curricular. Então, esse aluno pode está junto, pode continuar, mas assim, sendo acompanhado, tendo atividade, saber que aluno é esse. (Coordenadora Gabriela Anjos, 2023)

Apenas citadas uma vez, outras ações foram elencadas pelas entrevistadas e mantidas aqui para servirem de inspiração no momento da construção da cartilha:

- Estruturação de um espaço para acolhimento dos filhos dos estudantes;
- Disponibilização de material apropriado para a EJA;
- Realização de uma efetiva chamada pública para que os estudantes da EJA possam ser convocados para a matrícula (divulgação nas redes sociais, carro de som, etc.);
- Oferta de programas de alfabetização de jovens e adultos;

- Promoção da formação continuada para os professores e gestores sobre a modalidade;
- Disponibilização dos professores correspondentes para cada componente curricular;

Outras ações foram citadas apenas uma vez, contudo as destacamos separadamente pelo contexto explicativo às quais foram citadas, de modo a sugerir mais relevância por parte das entrevistadas. A primeira questão trata da necessidade de centralizar a oferta da EJA, visto que a descentralização da oferta da modalidade, que atualmente está distribuída em seis escolas, foi avaliada como ineficiente pela coordenadora Gerusa Anjos (2023), é comum observar turmas da mesma etapa vazias em escolas próximas. A outra ação é a necessidade de um suporte da Secretaria Municipal de Educação para as turmas noturnas da EJA, como justifica Viviane Anjos (2023):

A secretaria em si está fechada. Se meu aluno cair doente aqui, não tem carro para ele. Se a gente precisar de um equipamento de data show não tem aqui agora. Porque as coisas que acontecem assim, as vezes sem esperar. A gente planejou, a gente quebrou. De dia a gente pode ir ali buscar o recurso, e a noite? Se você tem uma escola funcionando a noite deveria ser obrigado a secretaria também ter uma pessoa lá, com o carro de plantão, de suporte. Como é que se pensa uma educação noturna onde tudo é fechado à noite? Entendeu? Onde é que a gente vai dar esse socorro? Carro disponível para a busca ativa noturna - De dia a gente não vai encontrá-los em casa. - Só de noite. - Se evadem é porque são alunos que geralmente trabalham o dia todo e chega em casa às tantas. - E está longe e tem que vim andando (Coordenadora Viviane Anjos, 2023).

A partir das sugestões realizadas pelas coordenadoras, observa-se que questões centrais para a estruturação de uma Educação de Jovens e Adultos que acolhe estes sujeitos precisam ser implantadas urgentemente pela gestão municipal sobre pena de aumentar os fatores de exclusão escolar e, com isso, as taxas de evasão do município.

5.4.3 Ações inspiracionais para a permanência escolar – sínteses não-conclusivas

As ações propostas nesta seção, dialeticamente, apontam também o que não se tem e, por isso, se requer que exista. Se observarmos sobre esta ótica, perceberemos como estes sujeitos estão sendo excluídos cotidianamente e, portanto, optam por evadir. Eles não são ouvidos em sua chegada nas unidades educativas e suas habilidades, desejos e experiências poderiam ser melhor aproveitados nos planejamentos das ações educativas ao longo do ano.

Eles pouco vivenciam experiências de caráter profissionalizantes, esperam uma conexão emocional com alguém da escola que faça a busca ativa diariamente. Gostariam de vivenciar

metodologias diferenciadas que abrangessem atividades com jogos, até mesmo virtuais e mais aula de campo. As aulas às sextas-feiras são um obstáculo educativo que não está sendo considerado historicamente, dentre outras questões.

Ainda que estas questões tenham objetivos inspiracionais, é possível perceber que a maior parte das ações tocam em questões estruturais de processos educativos efetivos e precisam ser refletidos a nível de rede municipal. Questões básicas, como ter um coordenador na rede ou uma clareza sobre os objetivos educativos da modalidade, necessitam ser estruturados com urgência se a meta da gestão pública é criar as condições de permanência para os estudantes da modalidade.

Por fim, outra questão, não menos importante, é a baixa relevância de proposição de ações de âmbito formativo. Apenas uma das entrevistadas citou a necessidade de formar os profissionais de educação para atuar na modalidade, ainda assim, como ação a ser desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação. Este fato pode denotar, mais uma vez, a falta do reconhecimento do papel formativo que a função do coordenador pedagógico abarca.

6. CONCLUSÃO

Diante da velocidade com que os fatos sociais acontecem, é sempre muito difícil considerar um trabalho terminado. A sensação de que necessita melhorar permanece e tenho consciência de que a apreensão das concepções e análises que fiz no momento estão constantemente submetidas às novas análises e reformulações. Sendo assim, às considerações finais de hoje assumem um caráter de provisoriedade, o que não me isenta de uma tomada de posição. Neste sentido, estas abordagens devem ser consideradas não como fechadas, ao contrário, devem ser vistas de forma aberta, de modo a suscitar inquietações que venham a contribuir para o avanço do estudo.

O ingresso no serviço público em Cruz das Almas, no ano de 2020, assumindo a coordenação pedagógica de uma escola que ofertava a EJA, foi desafiador. Me debrucei sobre as problemáticas enfrentadas no exercício de coordenação da unidade de ensino e deparei-me com resultados críticos, no que tange a qualidade da educação ofertada (altos percentuais de taxa de abandono, evasão e reprovação escolar). A escola precisou ser fechada em 2023, exatamente pelo decréscimo das matrículas ao longo dos anos, o que frustrou minhas expectativas profissionais. Ainda neste cenário, percebia que naquele contexto educativo, o papel da coordenação pedagógica era exercido de modo solitário e, por vezes, não encontrava a valorização devida.

É deste cenário educacional e de uma prática comprometida, forjada pelos diversos espaços educativos da minha história formativa, que surge as inquietações desta pesquisa, galgando o objetivo não somente de compreender o fenômeno, como também de operacionalizar estratégias efetivas que permitam a mudança do quadro educativo da modalidade da EJA no município, visto que logo identifiquei que outras escolas que tinham a modalidade também enfrentavam as mesmas problemáticas educativas e as coordenadoras destas comungavam de frustrações parecidas.

Partindo destas motivações, entraremos no contexto da pesquisa que buscou compreender como as coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA percebem o fenômeno da evasão escolar que vem se configurando historicamente no município de Cruz das Almas, identificando o trabalho pedagógico realizado pelas mesmas com vistas a fomentar a permanência destes sujeitos.

O primeiro movimento para alcance do objetivo foi o aprofundamento das categorias da pesquisa, que nos permitiu redimensionar o conceito de educação, entendendo-a como um

fenômeno social, pois é eminentemente interacional, caracterizada enquanto um processo de ensino e aprendizagem que tem por objeto a cultura, ocorre ao longo da vida, extrapola a intencionalidade e não limita-se ao espaço escolar. Ainda nesta aproximação inicial, tratamos da EJA, evidenciando uma breve descrição da sua evolução marcada por descontinuidades e tensões atenuadas pela promulgação da LDB, que a eleva para o campo da política pública.

A Evasão Escolar enquanto tema recorrente na EJA, tem sido vastamente discutida no Brasil, dada a sua complexidade conceitual, causal, dentre outros aspectos. Contudo, de modo contraditório, à medida que a produção teórica se avoluma, as taxas de abandono e evasão escolar também aumentam, levando-nos a questionar a sua força conceitual significativa para resolver o problema a que se propõe.

Sendo assim, a categoria da permanência escolar vem ganhando espaço nos últimos anos nas discussões acadêmicas pelo interesse dos pesquisadores de superar explicações que apontam para a culpabilização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e desresponsabilização indireta das instituições escolares quando se evidencia apenas as questões sociais vivenciadas pelos estudantes. Esta abordagem, para os autores estudados, apontam uma “luz no fim do túnel”, de forma a possibilitar a reorientação dos aparatos teórico metodológicos, por trazer respostas mais práticas, objetivas e tangíveis de serem executadas.

Construídas as bases teóricas, partimos para analisar as políticas públicas federais, estaduais e municipais do século XXI, de modo a identificar o que tratam sobre permanência escolar dos sujeitos da EJA. Mesmo a LDB legitimando institucionalmente pelo princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escolar, o que se percebe é a ausência da abordagem desta questão nos documentos oficiais. Estes, tem dado ênfase ao aspecto da garantia de direitos, ao acesso à educação, a oferta de serviço de alfabetização ou relação com a qualificação profissional, mas a questão da permanência destes sujeitos é uma questão pouco tratada.

O que são expressos nos textos oficiais que chegam a fazer menção à questão da permanência é que a avaliação do respectivo programa deverá acontecer com vistas a melhorar a qualidade do ensino e, por sua vez, contribuir para a permanência dos educandos, a exemplo do PROEJA. Ainda assim, fica à cargo do Ministério da Educação e os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação a avaliação, a instituição que executa o projeto deve criar estas estratégias de melhoria da qualidade pedagógica a fim de contribuir indiretamente com a permanência. Não apresenta uma perspectiva de colaboração para auxílio das demandas pós-avaliativa.

Um dos poucos programas que apresenta uma preocupação com a evasão escolar e, portanto, vincula as suas ações à frequência escolar é o Projovem. Contudo, por ser um programa, a participação é opcional e limitada apenas para os municípios que possuem mais de 100 mil habitantes.

Outro aspecto que foi percebido, relaciona-se a ausência de proposição de ações coordenadas específicas para a diminuição da evasão escolar. Uma vez que estudos mostram que a evasão escolar é ocasionada por questões multifatoriais, as iniciativas, quando propostas, precisariam apontar estratégias articuladas de ação territorial com a cooperação dos entes federados.

O que se verifica é que a responsabilização de combate à evasão acaba recaindo sobre as escolas ou entidades e organizações que desenvolvem os programas. De maneira desassistida, estes agentes públicos têm lutado para combater um fenômeno de tamanha complexidade social que está na base da construção da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e de maneira indireta acabam sendo responsabilizados pelas altas taxas de abandono escolar, o que nos parece, no mínimo, injusto.

No âmbito municipal, a taxa de abandono e evasão dos estudantes da modalidade da EJA apresenta uma estabilidade ao longo dos últimos seis anos, variando pouco entre 39 a 41% dos estudantes. Apesar desta estabilidade, não podemos deixar de observar a representação deste percentual. Estamos tratando de uma média de 40% dos estudantes da EJA que se matriculam, depois abandonam o ano letivo e, por fim, podem evadir da escola por não voltar a matricular-se no ano subsequente.

As políticas públicas municipais reconhecem o fenômeno da Evasão Escolar como um problema presente na modalidade da EJA que tem gerado a diminuição gradativa de matrículas; percebem que a modalidade necessita de um tratamento especial; anunciam algumas estratégias para lidar esta problemática, mas não as colocam em práticas, como revela o relatório de monitoramento do PME, de 2022. Além disto, as entrevistas com as coordenadoras apontaram que a SME apoia algumas ações escolares por meio da disponibilização de transporte para eventos, lanches, kits educativos e outras ações de ordem mais administrativa. Pedagogicamente, as ações ficam comprometidas por conta da rotatividade de coordenadoras, o que dificulta o estabelecimento de uma sistematicidade ou mesmo clareza dos propósitos educativos esperados para esta modalidade a nível municipal. Deste modo, fica evidente a ausência de uma política pública de

permanência para a EJA estruturada que proponha ou mesmo oriente as ações escolares em Cruz das Almas.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que as entrevistadas classificam a Evasão Escolar como um problema e identificam-na como o principal problema da modalidade. Este fato anuncia a necessidade de aprofundar as reflexões junto a este coletivo, de modo a compreender este fenômeno, contextualmente, como consequência de outras problemáticas sociais que levam o sujeito à expulsão. Nota-se que quando a coordenadora tem mais experiência com a EJA, ela não lista a Evasão Escolar como um problema da modalidade e sim avança na reflexão, identificando outras questões de ordem social ou mesmo estrutural da educação municipal. Foi possível identificar sentimentos ligados à frustração e desmotivação neste coletivo, podendo inferir que voltar o pensamento para este “problema” emana pensamentos desvalorizantes. Além disso, percebe-se que o termo Evasão Escolar direciona o olhar das coordenadoras para fatores externos ao ambiente escolar de caráter social ou mesmo sistêmico, portanto, de difícil resolução.

Ao passo que pensar em permanência escolar coloca em evidência questões internas do sujeito, da escola e sistema de ensino. Questões estas que estão mais ligadas ao campo de ação da coordenação pedagógica e sim, possíveis de serem atingidas com as intervenções que venham a ser propostas. Nota-se que palavras ligadas a um sentido de ação foram evidenciadas quando o foco esteve na permanência escolar, o que pode levar a uma postura ativa das coordenadoras frente às dificuldades educativas. Aspectos afetivos e relacionais também apareceram recorrentemente associados à permanência escolar anunciando a essencialidade dos vínculos positivos para a extensão do tempo escolar dos sujeitos da EJA.

Ao levantar as estratégias desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas, no sentido de consolidar a permanência escolar dos sujeitos da EJA, percebendo que elas, ainda sem uma orientação clara e processos estabelecidos a nível municipal, têm desenvolvido variadas ações que abarcam diferentes áreas da escola - pedagógica, de cunho administrativo, ações que promovem a sociabilidade, atividades extracurriculares dentre outras. Existe uma prevalência das ações ligadas ao aspecto afetivo que tendem a revelar um verdadeiro cuidado com os estudantes como recebê-los de maneira qualificada, realizar aniversários, fazer um café da manhã. Além destas ações que tem como base a troca de conhecimento, também tem sido desenvolvida como as rodas de conversas, bate-papos e palestras com temáticas que atravessam o cotidiano deles como questões trabalhistas, violência doméstica, saúde, etc.

Outras propostas de bate-papo que tem funcionado é levar pessoas que já passaram pela escola que possam compartilhar a experiência ou mesmo pessoas que já foram alunos da EJA e alcançaram outros espaços para servirem de inspiração; tratar de sonho e projeto de vida nestes momentos interativos apresentam um bom alcance, como relatam as coordenadoras. Ainda no campo relacional e de troca, a promoção e garantia do diálogo horizontal foi citada como presente pela maioria das coordenadoras.

De maneira geral, foi possível perceber que o foco na evasão escolar coloca em evidência as questões sociais que ultrapassam os muros escolares, desresponsabilizando indiretamente as instituições escolares. Neste processo investigativo, foi se configurando como fundamental, evidenciar a permanência escolar, pois esta categoria direciona o olhar para questões internas à que estão na seara institucional e são passíveis de mudanças. Ela tem o potencial de trazer respostas mais práticas, objetivas e tangíveis de serem executadas, como as sugeridas pelas próprias coordenadoras e estruturadas no último capítulo desta dissertação.

Frente ao cenário que se manifestou nesta pesquisa sobre a percepção e as estratégias postas em prática, a estruturação da cartilha virtual, anunciada e desenhada pelo produto desta pesquisa, certamente contribuirá para uma análise reflexiva do fenômeno da evasão escolar em Cruz das Almas de modo a sair da superficialidade. Será possível também identificar a necessidade de manter o foco na permanência escolar se o desejo for garantir a efetividade das ações propostas tendo em mente a problemática da evasão como consequência de uma estrutura sócio educativa excludente. De tal forma que as experiências exitosas, que serão apresentadas, servirão para inspirar outras ações educativas de modo a encorajar as coordenadoras pedagógicas, aumentando a sua esperança sobre estas questões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. A feminização do magistério: alguns mitos e as possíveis verdades, In: _____ **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998. p.63-85

ALMEIDA, Ma. Denise M. **Elaboração de materiais educativos**. Disciplina Ações Educativas na Prática de Enfermagem Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo – 2017. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4412041/mod_resource/content/1/ELABORA%C3%87%C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf Acesso em 05 de Abril de 2023.

AMORIM, Antônio; ROCHA, Adailce Damasceno; MATTA, Alfredo Eurico. Perspectiva da gestão do conhecimento e a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**, Santa Maria. v.6, n.12, p. 93-105, mai/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/25545/pdf> Acesso em: 30 de se. 2023.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: **Simpósio brasileiro-alemão de pesquisa qualitativa e interpretação de dados**, 2008, Brasília.

ANJOS, Isaias Belo dos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Evasão e Repetências Escolares: Desafios de consequências Sociais Imprevisíveis. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.14, N. 51 p. 895-907, Julho/2020 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id> Acessado em: 06 fev 2023

ARROYO, Miguel González. **Escola coerente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997. Educação Popular, n. 8. 181 p.

ARROYO, Miguel González. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p.19-50.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAHIA. **Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências, 1997. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97> Acesso em: 30 ago. 2023

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº239, de 12 de dezembro de 2011**.

Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parecer_CEE_N_403_2011.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Bahia: Assembleia Legislativa, 2016. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria SEC nº 44/2022.** Estabelece a reestruturação da Oferta de Ensino do Tempo Formativo, da Educação Básica, para jovens a partir de 18 (dezoito) anos de idade e, também, para adultos e idosos, e dá outras providências. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Portaria-44_2022-Tempo-Formativo.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria SEC nº 150/2022. 2.** Dispõe sobre a reestruturação da Oferta de Ensino do Tempo Juvenil, na Educação Básica para Adolescentes e Jovens. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Portaria-51_2022-Tempo-Juvenil.pdf. Acesso em: 20 ago 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 239/2011.** Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parecer_CEE_N_403_2011.pdf. Acesso em 12 set. 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 79, de 22 de novembro de 2021.** Define Diretrizes Operacionais Estaduais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, bem como as condições de oferta de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_N_79_2021.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BARBOSA, D. **Evasão escolar: 5 fatos sobre jovens fora da escola.** Politize, 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/evasao-escolar-jovens-5-fatos/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - Pnate e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5840/06, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 01, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 13 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm#:~:text=O%20Projovem%20Trabalhador%20tem%20como,Art. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 03, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº6, de 20 de setembro de 2012**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação para decênio 2014-2023, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.959%2C%20DE%2008,%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C%20nos%20art. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n° 11/2000**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2023.

BUENO, J. L. O. (1993). **A evasão de alunos**. Paidéia, 5(5), 9-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/6F8TQQbf5N3ZsDPGzJJXj9p/?lang=pt&format=pdf> Acessado em 20 de julho de 2023

CABRAL, P.; VIGANO, S. M. M. **Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017. Doi: 10.22478/ufpb.2525-5584.2017v2n1.31751.

CAMARGO, Brígido V; JUSTOS, Ana M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p. 513-528, dez. 2013. DOI: 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em:

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. **A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 63, n. 22, 2014

CARMO, Gerson Tavares do; OLIVEIRA, G. E. ; ALMEIDA, Georgia M.M. . **Da inquietação sobre a abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar**. In: Gerson Tavares do Carmo. (Org.). Dos estudos da evasão para os da permanência e êxito escolar: um giro paradigmático. 1ed.Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, v. 1, p. 18-45

CARMO, T, G; REIS, D, B; MANGUEIRA, G; **Educação de Jovens e Adultos na contramão da evasão: o enigma da permanência escolar**. Revista Catedra Digital, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332079383> Acessado em 15 de Setembro de 2023

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRUZ DAS ALMAS. **Lei nº 2431/2015, de 22 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME do Município Cruz das Almas, em consonância com a Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2015. Disponível em: https://www.cruzasalmas.ba.gov.br/admin/leis_municipais/640b23ef02843.pdf

DESERÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>> . Acesso em: 03/09/2022.

DI PIERRO. M. C. e HADDAD. S. **Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. [In]: Cadernos CEDES, Campinas, V. 35, n 96, p. 197 -217, maio-ago. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2015.v35n96>>

EVASÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>> . Acesso em: 03/09/2022.

EXCLUSÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>> . Acesso em: 03/09/2022.

FLOYD, Fowler, J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANÇA, S.B.; SOUZA, D.P. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos: um estudo na rede estadual de ensino de Pernambuco**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021

FRANCO, Maria L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. **O método de pesquisa survey**. RAUSP Management Journal, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/16542/o-metodo-de-pesquisa-survey/i/pt-br> >. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

FREITAS, M.; REIS, R.; TORRES, A.; **A permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano**. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e24963 |E-ISSN 2177-6059

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Portal QEDu**, 2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/?gclid=Cj0KCQjwpreJBhDvARIsAF1_BU2gZ82iY12xUTVtXAiwy1lp_QA4b7hsrnEoXuMBqC_x8T5jVTqVI0xgaAvZqEALw_wcB> Acesso em 03.09.2022.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confitea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GARSCHAGEN, S. **Ensino - O dilema da repetência e da evasão. Ipea desafios do desenvolvimento, Brasília**, Edição 36, Ano 4, 2007.

GATTI, Bernardete. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. Instituto de Matemática e Estatística Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

GIL, Carlos A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, T. **Pesquisa identifica evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil**. BBC News Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165>> Acesso em 09 de setembro 2022.

HADDAD, S.(org); **A avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2015. p. 12-18.

Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/486324/A+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+EJA+no+Brasil+insumos%2C+processos%2C+resultados/8ec3ac3b-2e82-4e44-bcd2-d4e0347b4d15?version=1.4>> Acesso em 10.09.2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Doi: 10.1590/S0102- 88392000000100005.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD Continua: Educação 2019**. Rio de Janeiro ISBN 978-65-87201-09-2: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso 03/09/2022.

JORDAN, W. A.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. M. **Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups**. Youth and Society, v. 28, p. 62-94, 1996

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular,

2008.

LÜCK, Heloísa; PARENTE, Marta. **A aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná**. Brasília: IPEA, 2007

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

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa . **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25–42, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-51940. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducop/article/view/51940>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. In.; HADDAD, Sergio (coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986 -1998)**. Brasília: MEC/ Inep, 2002, p. 25-45

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 284-306, out./dez., 2020. Disponível em: < <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> > ISSN: 2675-6889 Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

MONTEIRO, Vitor Borges; ARRUDA, Elano Ferreira. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. In: Circuito de Debates Acadêmicos, I, 2011, Brasília. **Anais**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo19.pdf> Acessado em: 15 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, R. de C. S. de. **Educação de Jovens e Adultos: macro/micropolíticas e etnométodos para permanência estudantil na Educação Básica / Rita de Cássia Santana de Oliveira**. – Salvador. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. 184f. Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

ORSO, J. P; A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: **Educação elutas de classes**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, p. 49-63. 2008.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: 1972.

PAIVA, J. **Direito à educação: permanecer na escola é um problema público?** In: CARMO, G. T. (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2016

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Antônio. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade práxica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do

Sul, SP, v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021. Disponível em:

<https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PEREIRA, Antônio. Análise de dados, o tendão de aquiles da pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: por quê? **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6228. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6228>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PEREIRA, Antônio. Pesquisa Prática e Pesquisa Aplicada em Educação: Reflexões epistemometodológicas. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 20, 10598. 2023. Disponível em:

<<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10598>>. Acesso em: 10 nov. 2023

PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de educação. In: **Sete lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 29-40.

TAVARES J. F.; FARIA, V. B.; LIMA, M. A. de. **Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas**. Estudos em Avaliação Educacional, v.23, n.52, p.48-67, maio 2012.

REBERTE, L. M. **Celebrando a vida**: construção de uma cartilha para a promoção da saúde da gestante. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7132/tde-05052009-112542/pt-br.php> Acessado em: 17 de março de 2023

REIS, D. B. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RIBEIRO, S. C. (1991). **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, 5(12), 07-21. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604> Acessado em: 30 de janeiro de 2023

RIBEIRO, R.; CATELLI, J.; HADDAD, S.(org); A situação educacional de jovens e adultos e as tendências recentes da eja no Brasil. In: RIBEIRO, R.; CATELLI, J.;

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>>. Acesso em setembro de 2022.

ROCHA, Ieda Cristine de; DIAS, Graciliano da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. **Evasão ou exclusão? Um estudo sobre a realidade do aluno do ensino médio noturno da escola pública**. In:

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_ieda_cristine_da_rocha.pdf >. Acesso em: 06/02/2023. ISBN 978-85-8015-076-6.

RUMBERGER, R. W. (2011). **Why students drop out of school and what can be done**. Harvard University Press. Disponível em: <http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/excerpt.html#Ch1>. [Consultado em 29.08.2021].

SABINO, L. M. M. **Cartilha educativa para a promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil: elaboração e validação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem na Promoção da Saúde) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15638> Acessado em: 15 de março de 2023

SANTOS, L. Fechamento de escolas estaduais afeta a vida de 30 mil estudantes. **Correio**, Salvador, 02 dez.2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/fechamento-de-escolas-estaduais-afeta-a-vida-de-30-mil-estudantes> Acesso em: 09 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e especificidade da Educação. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992. p.19-30.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Joaquim A. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)

SEVERINO, Joaquim A. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Sem autor: **4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia**. Blog C6Bank. São Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://blog.c6bank.com.br/c6-bank-datafolha-4-milhoes-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia> Acesso em: 03/09/2022.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527> > Acesso em setembro de 2022.

TEIXEIRA, Miriam Santana *et al.* O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum Education**, [s. l.], ano 2018, v. 40, n. e37961, 14 ago. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/acta>>. Acesso em: 1 out.

2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019. São Paulo: Moderna, 2019. <Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf >. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: **Educação contra o capital**. Maceió:EDUFAL, 2007. p. 23-39.

TORRES, Carlos, A. Estado, política pública e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNICEF. **Relatório sobre o Cenário de exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. Abril, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acessado em 11 de dezembro 2022.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. 2011. Disponível em: <<http://ppgo.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendomarcos.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 23

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
 HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade: n _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento:

_____ Bairro: _____ Cidade:

_____ CEP: _____ Telefone: (

) _____ / (____) _____

II. DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Pesquisa de Levantamento Propositiva Sobre Permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Cruz das Almas, Bahia: uma reflexão a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Fernanda Anjos dos Santos
Cargo/Função: M e s t r a n d a

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Pesquisa de**

Levantamento Propositiva Sobre Permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Cruz das Almas, Bahia: uma reflexão a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas, de responsabilidade da pesquisadora Fernanda Anjos dos Santos, discente do MPEJA- Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação da Prof^o Dr. Antônio Pereira, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: compreender como vem se configurando historicamente a evasão e permanência escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Cruz das Almas, bem como as coordenadoras da rede, desta modalidade, percebem esses fenômenos e quais estratégias que utilizam para consolidar a permanência. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios com Impacto Científico - Ao final desta pesquisa será entregue para a sociedade uma dissertação além disto a equipe executora participará em eventos científicos em âmbito nacional que tratem da temática, realizará palestras ligadas à temática etc ; Impacto Pedagógico pois de acordo com o caráter propositivo da pesquisa, será produzido uma cartilha que ficará disponível virtualmente para servir como inspiração para ações pedagógicas que contribuam para a permanência dos sujeitos da EJA; Impacto Social - os dados apresentados poderão servir de base para desenvolvimento de projetos que mobilizem a secretaria municipal de educação em apoio às ações pedagógicas dos coordenadores das escolas que atuam com a EJA. Caso aceite o (a) Senhor (a) participará de uma entrevista onde responderá algumas questões relativas à temática da pesquisa a ser desenvolvida pela aluna Fernanda Anjos dos Santos do curso Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA da UNEB. Devido a coleta de informações o senhor poderá sofrer riscos de ordem intelectual, psíquica ou moral relacionados ao constrangimento de sua abordagem. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, (a) senhor (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO

ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Fernanda Anjos dos Santos

Endereço: 2 travessa Virgilina Rosa, n24, Vila Canária, Salvador-Ba, CEP 41,390-470. **Telefone:** (71) 98135-7202, **E-mail:** nanda.anjoss@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

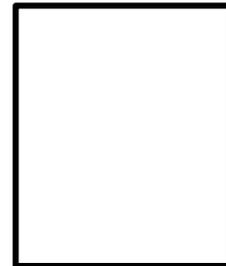
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na **Pesquisa de Levantamento Propositiva Sobre Permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Cruz das Almas, Bahia: uma reflexão a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente responsável(orientando)

Assinatura do professor (orientador)

APÊNDICES:

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mestranda: Fernanda Anjos dos Santos

e-mail: nanda.anjoss@gmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome da entrevistada: _____

Data da entrevista: _____ / _____ / _____ Local da entrevista: _____

Contato inicial:

- Agradecer pela disponibilidade em receber o (s) pesquisador (es).
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.

Guia para o contato inicial

Prezada Coordenadora:

Primeiramente agradeço pela disponibilidade de me receber.

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender como as coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da EJA percebem o fenômeno da evasão escolar que vem se configurando historicamente no município de Cruz das Almas identificando o trabalho pedagógico realizado pelas mesmas com vistas a fomentar a permanência destes sujeitos.

Esta entrevista está estruturada em dois momentos: um que envolve questões ligadas à caracterização dos sujeitos e escolas que trabalham e o outro momento que traz os questionamentos diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que não há respostas certas ou erradas, porém, se faz necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Procedimentos Iniciais:

- Preparar o gravador
- Iniciar a gravação informando o dia, horário, local e nome do entrevistado.

Caracterização da Contexto de Atuação Profissional

Informações referentes à escola.

- Nome da escola
- Ano de inauguração
- A escola fica na zona urbana ou rural?
- Número de sala de aula da escola
- Número de turmas de EJA
- Número de alunos matriculados na EJA
- Número de professores da Instituição de ensino no geral
- Número de professores que atendem a EJA

Série histórica da EJA na escola (Anos pesquisados de 2019 a 2023)

- Números de alunos matriculados
- Números de alunos evadidos
- Descreva como aconteceu tem ocorrido o fenômeno da Evasão na instituição nos últimos 5 anos.

Caracterização do Sujeito

Características socioeconômicas dos entrevistados:

- Idade
- Etnia/cor?
- Sexo?
- Você é do quadro efetivo de funcionários?
- Qual a sua formação inicial?
- Qual o tempo de formação?
- Nível de educação?
- Qual o tempo de atuação na função?
- Tem alguma formação sobre a modalidade da EJA?
- Na sua graduação você teve a oportunidade de estudar sobre a EJA?
- De que maneira você foi escalada(o) para realizar a coordenação da EJA nesta escola.

Questões para a entrevista

1. Em sua opinião, quais são os 3 principais problemas mais presentes na modalidade da EJA no município?
Enumere-os onde o primeiro será o de maior relevância.
2. Quando você pensa em evasão escolar, quais as 3 palavras que lhe vem à mente?
3. Quando você pensa em permanência escolar, quais as 3 palavras que lhe vem à mente?
4. Sequencie, por ordem de importância, 3 razões pelas quais os sujeitos da EJA evadem, em

sua opinião.

Justifique por que elencou a primeira razão?

Justifique por que elencou a segunda razão?

Justifique por que elencou a terceira razão?

5. Sequencie, por ordem de importância, 3 razões pelas quais os sujeitos da EJA PERMANECEM, em sua opinião.

Justifique por que elencou a primeira razão?

Justifique por que elencou a segunda razão?

Justifique por que elencou a terceira razão?

6. Descrever o que a **escola tem feito** para motivar a permanência dos sujeitos da EJA .

7. **De que forma a Rede Municipal de Educação fornece** suporte para a coordenação pedagógica escolar no que tange às ações desenvolvidas a fim de promover a permanência desses estudantes?

8. **Quais estratégias podem ser desenvolvidas pela escola** para melhorar a permanência dos seus sujeitos da EJA?

9. **Quais estratégias podem ser desenvolvidas pela Secretaria** Municipal de Educação para dar suporte às ações da coordenação pedagógica escolar no que se refere a promoção da permanência dos sujeitos da EJA?

Considerações finais

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.

APÊNDICE B – PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DA CARTILHA VIRTUAL

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL**



**PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DA CARTILHA VIRTUAL SOBRE
“ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA
EJA”**

Proposição Pedagógica como parte dos requisitos para a dissertação, no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. Área de Concentração 1: Educação, Trabalho e Meio Ambiente. Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira/UNEB.

Salvador/2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	03
2. OBJETIVOS.....	04
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	08
5. DESENHO ESTRUTURAL.....	10
REFERÊNCIAS.....	13

INTRODUÇÃO

A presente proposta pretende apresentar um caminho metodológico para a construção de uma cartilha virtual direcionada para as coordenadoras pedagógicas que atuam na modalidade da EJA nas escolas ou na rede municipal, esta reunirá estratégias exitosas com vistas a contribuir para a permanência dos sujeitos.

Para além do cumprimento das exigências do Mestrado Profissional, ao qual espera que a pesquisa desenvolvida gere um produto e que este atenuar ou contribua para superar as problemáticas que estruturaram o projeto de pesquisa, as motivações que levam à criação desta proposta, perpassa por compreender a necessidade de estruturar um material que servirá de inspiração para as coordenadoras pedagógicas que tem atuado na modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas e vêm enfrentando quase que solitariamente, por exemplo, a taxa de abandono e evasão de mais de 40% dos estudantes nos últimos anos.

Essas coordenadoras, por muitas vezes, são pouco visibilizadas ou valorizadas pela própria gestão municipal e ocupam um lugar solitário no cenário escolar, ao passo que sua função é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma escola que promova experiências de aprendizagens exitosas que contribuirão para a permanência dos sujeitos da EJA. Logo, construir junto com elas, a partir de suas experiências, esta cartilha, será uma ação de valorização, visibilização e também formativa, ao mesmo tempo que as colocará em contato com diversas experiências educativas gestadas por sujeitos como elas, o que pode diminuir o sentimento de solidão.

Além do destaque da coordenação, esta cartilha também evidenciará a permanência escolar, de modo a ampliar a discussão, superar a construção discursiva do fracasso e da persistência do insucesso escolar a fim de obter mais subsídio de análise sobre olhares que buscam “não mais enxergar o que não deu certo, mas evidenciar a positividade, os esforços empreendidos para permanecerem estudando, mesmo diante de fatores impeditivos de toda ordem” (Freitas, M; Reis, R; Torres, A; 2021, p.4).

Esta postura nos diferencia quando se trata de contribuir para as bases de pensamentos que lutam pelo direito e pela qualidade da educação pública no Brasil. O objeto permanência permite elencar ideias e instrumentos do que a instituição pode fazer para auxiliar o estudante a permanecer, coloca em foco questões práticas que são passíveis de mudanças e estão na seara institucional de quem se propõe a investigar e não social e de motivação intrínseca do estudante

e, portanto, com baixa tangibilidade. Representa uma “luz no fim do túnel” de forma a possibilitar a reorientação dos aparatos teórico metodológicos, por trazer respostas mais práticas, objetivas e tangíveis de serem executadas.

Ao realizar o estudo, surgiu a possibilidade de fomentar um discurso positivo, olhar para o que pode ser feito ao invés de concentrar-se nas lamentações das mazelas sociais que estão postas e que levarão um tempo para se transformarem. A luta política de superação das desigualdades e criação de um contexto mais igualitário onde não se tenha tantos fatores sociais de exclusão continua, mas ao mesmo tempo é importante olhar para dentro da escola e construir ações efetivas que contribuam para a mudança do cenário educativo tornando-o mais acolhedor e significativo. O cabeça destas ações na escola é o coordenador a cartilha que será criada com base nesta proposta servirá para inspirar estas ações.

2. OBJETIVOS

Geral

Propor a construção de uma cartilha virtual sobre as estratégias que podem contribuir para a permanência dos estudantes da EJA, no Município de Cruz das Almas, envolvendo as coordenadoras que participaram da pesquisa.

Específicos

1. Orientar os passos metodológicos necessários para a construção da cartilha virtual;
2. Desvelar as sínteses reflexivas dos temas que serão abarcados pela cartilha virtual: Educação de Jovens e Adultos, Coordenação Pedagógica e Permanência Escolar.
3. Apresentar o desenho estrutural da cartilha virtual;

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A cartilha será desenvolvida para os coordenadores pedagógicos da modalidade da EJA sobre permanência escolar, neste sentido, se faz necessário apresentar breve sínteses reflexivas sobre cada tema que a cartilha atravessará.

A Educação de Jovens e Adultos, que doravante designaremos EJA nesta proposta, tem como marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a EJA constituiu-se, no capítulo II, uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não deram conclusão ao ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. Esta demarcação modificou conceitualmente a concepção da EJA, concebendo-a na perspectiva da efetivação de educação como direito inclusivo e compensatório. Os estudantes desta modalidade possuem uma classe social e cor definida, constituem-se enquanto fruto de um processo de marginalização social.

A modalidade da EJA é formada, essencialmente, por sujeitos que em algum momento da sua vida escolar, abandonou a escola por diversas vezes, culminando na evasão. Neste sentido, a probabilidade de que estes sujeitos repitam este comportamento é real. Compreender este fenômeno e estruturar estratégias que contribuam para a permanência dos estudantes desta modalidade, se torna fundamental para garantir a existência das turmas desta modalidade nos sistemas de ensino.

Segundo Teixeira *et al.* (2018), a função do coordenador é relativamente nova, surge em meados da década de 80, juntamente com a alteração do cenário político para atender as novas exigências do cenário educacional pós-período de ditadura militar. Na Bahia, o coordenador pedagógico aparece quando o decreto de Lei nº 7.023/97 determina a junção das funções de supervisor escolar e do orientador educacional no cargo de coordenador pedagógico.

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades de ensino em que estejam alojados. (Bahia, 1997, artigo 7)

As exigências contextuais da época e a determinação legal, promovem uma reconfiguração da função deste profissional que deixa de ser o fiscal das práticas educativas e se coloca como “corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor” (Teixeira *et al.*, 2018, p. 10) e aglutina atividades relativas ao aluno que antes eram exclusivas aos orientadores educacionais, dando uma dimensão maior ao espectro de atuação deste profissional.

Placco, Almeida e Souza (2011) *apud* Teixeira *et al.* (2018) em estudo realizado em

2010 e 2011 em todas as regiões brasileiras tanto no âmbito municipal quanto estadual analisou as legislações para identificar as funções dos coordenadores.

Estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas – conteúdos ensinados -, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino - municipal, estadual ou nacional -, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores (Placco *et al*, 2011 p.240 *apud* Teixeira *et al*, 2018, p. 7)

Na opinião dos autores, as legislações favorecem a atuação destes profissionais, pois orienta o trabalho deles ao listar as suas atividades, contudo, o acúmulo de tarefas é visto como um fator dificultador pois “não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo de formação” (Placco *et al*, 2011 p.240 *apud* Teixeira *et al*, 2018, p. 7)

É neste caldeirão de demandas legítimas ou não pela legislação, mas que emergem no ambiente escolar, que as coordenadoras pedagógicas de Cruz das Almas estão enfrentando o fenômeno da evasão escolar na EJA e gestando estratégias para fomentar a permanência. Recai sobre elas a responsabilidade de gerir processos pedagógicos significativos, contextualizado e eficazes para a qualidade da educação que é fator motivador para a permanência.

A categoria discursiva da permanência tem se estabelecido nas últimas décadas como uma tendência de abordagem do fenômeno da evasão, na tentativa de pensá-lo sobre outras lentes. A permanência escolar constitui-se como um correspondente desejado da evasão visto que, uma vez analisando o percurso escolar dos sujeitos que completam o ciclo educativo, pode ser possível compreender os fatores que contribuirão para a diminuição da evasão escolar no contexto de análise.

Sobre o termo permanência, a autora Reis (2009, p.68) traz um conceito avançado que associa este termo não apenas ao ato de ficar (tempo de duração) mas, sobretudo, estar no espaço em um fluxo de tempo, possibilitando que as interações existentes (diálogo e trocas) desencadeiem processos de transformação. Se considerarmos que a essência da transformação é o aprendizado, estamos tratando de um dos aspectos mais importantes da educação. Sendo assim, para a autora, se faz necessário não apenas criar as condições objetivas e materiais propícias para o ato de permanecer, quanto as condições subjetivas e simbólicas que propiciem

a construção de conexões saudáveis no espaço escolar, a exemplo de um ambiente seguro, encorajador, de confiança e prazeroso.

Focar na permanência escolar representa uma “luz no fim do túnel” de forma a possibilitar a reorientação dos aparatos teórico metodológicos, por trazer respostas mais práticas, objetivas e tangíveis de serem executadas. Sendo, no mínimo inspirado, pois reloca o foco do problema para as soluções que possuem força material, pulsando na realidade

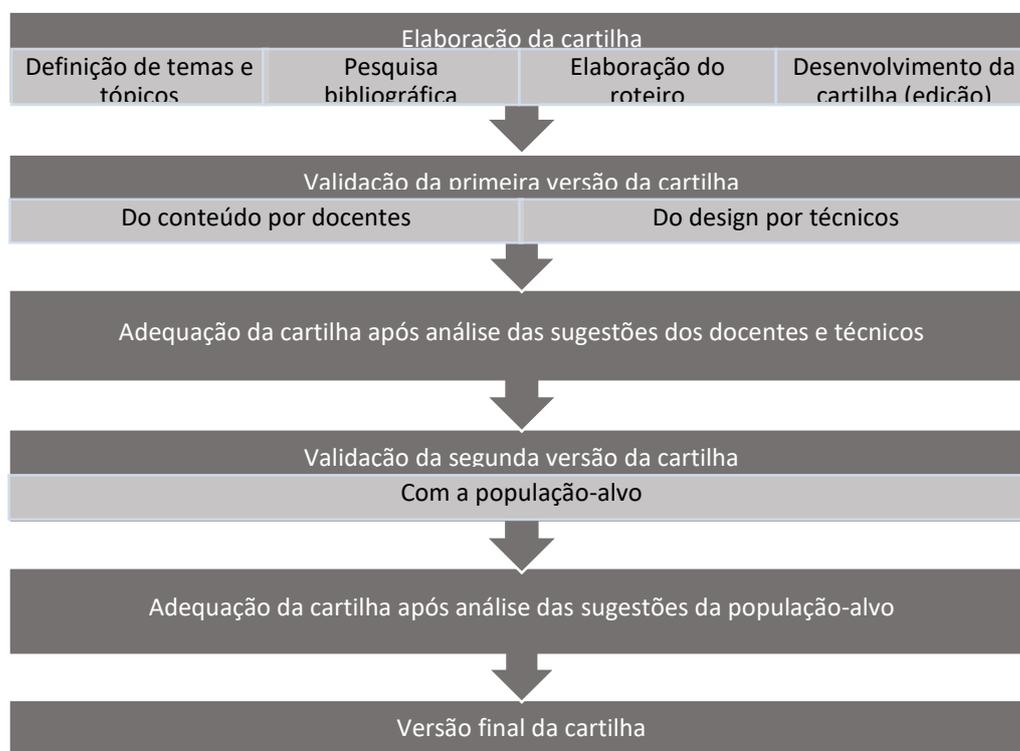
Pesquisando sobre o conceito de cartilha, encontramos produções teóricas na área da saúde que a caracterizaram, de modo geral, como “um material educativo impresso que tem a finalidade de comunicar informações que auxiliem pacientes, familiares, cuidadores, comunidades a tomar decisões mais assertivas sobre sua saúde” (Reberte, 2008, p.37). Também é reconhecida como “um material educativo que são veículos por meio dos quais a informação é comunicada. Complementam o ato de ensinar e influenciam o ganho de habilidades cognitivas, afetivas e/ou psicomotoras” (Almeida, 2017, p.6)

Segundo Almeida (2017), os materiais educativos produzidos podem ser escritos, audiovisuais, demonstrativos e digitais. Considerando que vivenciamos atualmente a era da informação ou, também conhecida era digital, optamos por construir uma cartilha digital e depois socializá-la virtualmente

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a construção da cartilha, primeiramente se faz importante seguir os seguintes princípios expostos por Almeida (2017): linguagem clara e objetiva; visual leve e atraente; adequação ao público-alvo e fidedignidade das informações

Orientados pela sugestão dos passos metodológicos para a construção de uma cartilha, expostos por Almeida (2017) e, inspirando-se no processo de construção de cartilha desenvolvido por Sabino (2016), a cartilha deve ser elaborada obedecendo os passos expostos no fluxograma a seguir:

Figura 1 – Passos para a elaboração da cartilha

Fonte: elaborada pela autora, com base em Sabino (2016)

A etapa denominada elaboração da construção educativa, prevê alguns passos específicos, são eles: definição do tema e tópicos, pesquisa bibliográfica, elaboração do roteiro e desenvolvimento da cartilha.

A Evasão e a Permanência escolar são as temáticas da qual esta pesquisa trata, logo, a cartilha abrangerá as mesmas temáticas. De acordo com o aprofundamento teórico e o desenvolvimento do estudo, os tópicos da cartilha serão estruturados. Com base nestes tópicos, realizaremos um esboço da elaboração textual (roteiro) do conteúdo com os assuntos específicos que serão abordados em cada página da cartilha.

O referencial teórico que será utilizado para a construção da cartilha será o mesmo da pesquisa, pois esta compilará as sínteses reflexivas do estudo e uma parte propositiva que elencará possíveis ações a serem desenvolvidas, de acordo com as principais problemáticas que ocorrem no ambiente escolar e tornam-se fatores de exclusão para os estudantes da modalidade EJA.

Vale destacar que a material base para a construção da pesquisa, além das publicações

teóricas sobre o assunto, se fundamentará nas informações coletadas nas entrevistas (garantindo assim, a participação dos sujeitos da pesquisa), bem como em relatos de experiências práticas, disponíveis no meio virtual, sobre a temática que possui potencial de aplicação no campo de pesquisa. Estes relatos, se pertinentes, serão reportados na cartilha para servir de inspiração para os leitores. Depois da fase de construção do roteiro, o material produzido será entregue para um profissional técnico capacitado para o desenvolvimento da cartilha virtual, para que seja feita a sua diagramação de forma que o material se torne convidativo e de uso fácil e intuitivo.

Assim que a primeira versão da cartilha for finalizada, ela será disponibilizada, simultaneamente, para dois profissionais docentes do ensino superior, que sejam referência ou possuam experiência com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, será disponibilizada também, para um outro profissional que trabalha na área de design gráfico, para que estes profissionais possam fazer a avaliação do material e tecer as suas considerações.

Os critérios a serem avaliados pelos docentes remetem ao conteúdo contido na cartilha, de modo que possam perceber se estes são pertinentes e estão apresentados de maneira adequada. Já o profissional da área de design, avaliará a apresentação do material observando se estes estão apresentados de maneira clara, facilitando a compreensão do conteúdo, de acordo com o perfil do público-alvo a que se destina.

Ao receber as sugestões, os ajustes no conteúdo serão desenvolvidos e encaminhados para o profissional de diagramação que fará as adequações necessárias e uma segunda versão da cartilha será produzida. Esta será submetida a segunda e última validação que é a do público-alvo.

O público-alvo da cartilha é o mesmo do estudo: coordenadores escolares e da rede de ensino que atuam na modalidade da EJA, no município de Cruz das Almas, logo, todos os sujeitos desta pesquisa que participaram da entrevista receberão acesso ao exemplar virtual da cartilha para a análise e avaliação. A validação da cartilha, junto aos indivíduos que vivenciam ou vivenciaram o tema nela abordado, é uma atividade necessária, visto que os mesmos são o foco da atividade que se pretende realizar após a elaboração do material educativo.

Deste modo, mais uma vez os sujeitos deste estudo irão participar de maneira ativa na construção da cartilha. Enfim, as adequações sugeridas pelo público-alvo serão realizadas e formatada a versão final da cartilha, que será disponibilizada virtualmente.

5. DESENHO ESTRUTURAL DA CARTILHA VIRTUAL

A estrutura da cartilha será inspirada na organização dos elementos expostos por Sabino

5.3 ROTEIRIZAÇÃO DE CADA SEÇÃO DA CARTILHA

Educação de Jovens e Adultos do global para o local

- Conceituação da modalidade
- Princípios
- Evasão escolar e EJA
- Dados Nacionais e Municipais

Coordenadora Pedagógica em cena

- A função da coordenação
- Papel frente a os desafios da modalidade EJA

Permanência escolar giro paradigmático

- Conceito de permanência
- Apresentação dos avanços conceituais ao se pensar em permanência escolar

Escola e estratégias para a permanência escolar

- Serão topificadas estratégias pertinentes. Para cada estratégia haverá uma breve descrição e hiperlink que levará o(a) leitor(a) a achar mais informações sobre a estratégia anunciada na fonte virtual utilizada.

Secretaria municipal de educação e estratégias para a permanência escolar

- Serão topificadas estratégias pertinentes. Para cada estratégia haverá uma breve descrição e hiperlink que levará o(a) leitor(a) a achar mais informações sobre a estratégia anunciada na fonte virtual utilizada.

Considerações Finais

- Breve texto contendo uma análise sobre as estratégias apresentadas na cartilha e com mensagens que inspirem a ação.

Sobre Autora e Coautoras

- Breve biografia da autora com fotos
- Breve biografia das coordenadoras pedagógicas que foram os sujeitos da pesquisa e

inspiraram as estratégias anunciadas na cartilha

Contatos

- Lista de contatos disponíveis
- Haverá um link que leva diretamente para um formulário onde o leitor (a) poderá deixar o seu comentário

Referências

- Lista de referências e fontes digitais

5.4 CAPA FINAL

Conterá uma grande imagem com orientações sobre a reprodução como a imagem a seguir.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Ma. Denise M. **Elaboração de materiais educativos**. Disciplina Ações Educativas na Prática de Enfermagem Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo – 2017. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4412041/mod_resource/content/1/ELABORA%C3%87%C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf Acesso em 05 de Abril de 2023.

BAHIA. **Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências, 1997. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97> Acesso em: 30 ago. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

FREITAS, M.; REIS, R.; TORRES, A.; **A permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano**. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e24963 |E-ISSN 2177-6059

REBERTE, L. M. **Celebrando a vida**: construção de uma cartilha para a promoção da saúde

da gestante. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7132/tde-05052009-112542/pt-br.php> Acessado em: 17 de março de 2023

REIS, D. B. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas.** 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SABINO, L. M. M. **Cartilha educativa para a promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil: elaboração e validação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem na Promoção da Saúde) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15638> Acessado em: 15 de março de 2023

TEIXEIRA, Miriam Santana *et al.* O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum Education**, [s. l.], ano 2018, v. 40, n. e37961, 14 ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 1 out. 2023.