

MARIA APARECIDA DE LIMA BRAGA FERNANDES

**EVASÃO E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EJA DO ENSINO MÉDIO
SEMIPRESENCIAL: RETRATOS DE UMA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

F363m
2018
Fernandes, Maria Aparecida de Lima Braga, 1960-
Evasão e estratégias de permanência na EJA do ensino
médio semipresencial : retratos de uma escola / Maria Aparecida
de Lima Braga Fernandes. – Viçosa, MG, 2018.
xii, 134 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 104-107.

1. Educação de jovens e adultos - Muriaé (MG). 2. Evasão
escolar na educação de adultos. 3. Ensino médio. 4. Estudantes
do ensino médio - Permanência. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 374.98151

MARÍA APARECIDA DE LIMA BRAGA FERNANDES

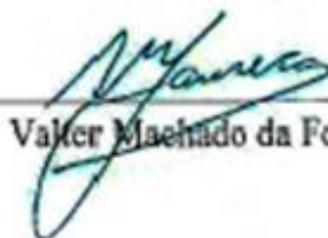
**EVASÃO E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EJA DO ENSINO MÉDIO
SEMIPRESENCIAL: RETRATOS DE UMA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 13 de junho de 2018.



Jason Ferreira Mafra



Valter Machado da Fonseca



Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

Ao LG (*in memoriam*),

Meu parceiro, companheiro de estrada, de luta,
de vida... eterna gratidão por protagonizar
comigo a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a força necessária para não desistir nos inúmeros momentos de intempéries pelos quais passei, revestindo-me de autoconfiança nesta trajetória.

À minha mãe, exemplo, para mim, de força, perseverança, sabedoria e simplicidade. Aos meus filhos, Gustavo e Ludmilla, e à minha nora, que acreditaram que eu poderia vencer esta jornada, empoderando-me nos momentos cruciais.

Ao meu neto, Antônio, que enche a minha vida de alegria e expectativa.

Aos meus irmãos, que não mediram esforços para me ajudar sempre que precisei, em especial à Dinorá, ao Luciano e à Marlene.

À minha sobrinha Gisele, que me apoiou em meus primeiros e decisivos passos nesta empreitada!

À minha sobrinha Fernanda, que, com generosidade e luz intensa, transmite sempre sensação de amparo e alegria.

À minha cunhada, Aparecida Bittencourt, sempre prestativa e generosa.

Ao meu orientador, Edgar Pereira Coelho, que, para além da orientação, transmitiu a mim a energia necessária para me impulsionar pelos caminhos deste mestrado. Pessoa e professor por quem nutro, desde a primeira aula, em razão da sua capacidade de empoderar os alunos e de mostrar com a sua própria práxis o que é verdadeiramente formação humana, grande apreço e gratidão.

Ao professor Valter Machado da Fonseca, que, atuando com perspicácia e delicadeza na apreciação deste trabalho em algumas de suas etapas, deixou claro o seu espírito colaborador, grande norteador desta pesquisa!

Aos professores Arthur Meucci e Jason Ferreira Mafra, que contribuíram com intervenções valiosas na Banca de defesa do meu projeto e na Banca de defesa da dissertação, respectivamente.

Aos meus queridos professores, Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Carlos Riádigos Mosquera, César Luiz de Mari, Denilson Santos de Azevedo, Edgar Pereira Coelho, Lourdes Helena da Silva, Rita de Cássia de Alcântara Braúna, que compartilharam o seu conhecimento conosco, contribuindo imensamente para o nosso crescimento profissional, pessoal e, consequentemente, para a qualidade da educação.

Aos meus grandes amigos... Parafraseando Drummond, encontrei muitas pedras no caminho, algumas preciosas: Debora Mota Marques, Filippe Rocha Dutra e Viviane Teixeira Alves de Souza, exemplos do que uma amizade é capaz de fazer!

À minha turma maravilhosa, exemplo ímpar de generosidade coletiva, capaz de jogar luz e esperança mesmo aos corpos, mentes e corações mais abatidos!

Aos alunos e egressos do ensino médio do CESEC Governador Bias Fortes, sujeitos desta pesquisa, que, mesmo sem muita disponibilidade de tempo, se dispuseram prontamente a colaborar com este trabalho.

À Emmanuella, ex-aluna da qual muito me orgulho, colega de turma na minha etapa inicial neste mestrado, companheira de caminhada.

À Eliane Pinto e à Naiany Lima, da Secretaria do DPE, que foram sempre muito educadas e solícitas!

À amiga Maria Rita Alves, que me ouviu contar sobre as etapas do curso com interesse e expectativa, sempre disposta a contribuir.

À amiga Maria Alice Cata Preta, não por este ou outro trabalho específico, mas por ser, para mim, exemplo de generosidade e comprometimento no exercício do magistério.

Aos funcionários do CESEC que forneceram a mim as informações de que precisei, Carmen, Dida, Gleisa (atualmente em outra escola), Juliana, Karine, Regina, Roberta e Vera, e aos demais que, com gestos simples do dia a dia, tornaram mais leve o meu ambiente de trabalho e, conseqüentemente, mais prazerosa a minha caminhada rumo à conclusão deste mestrado.

À Lídia Beatriz, à Maryster e à Mônica, com quem também pude contar.

Às demais pessoas, impossível nomear todas, que, de uma maneira ou de outra, tornaram este trabalho possível.

Serei eternamente grata!

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz somente com ciência e técnica (FREIRE, 2011c, pp. 117-118).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - CESEC 1 – Hora da merenda, em 10 de abril de 2018.....	10
Figura 2 - CESEC 2 – Hora da merenda, em 10 de abril de 2018.....	11
Figura 3 - Localização do CESEC em Minas Gerais e em Muriaé	51
Figura 4 - Localização do CESEC em relação ao centro da cidade	52
Figura 5 - CESEC Governador Bias Fortes – funcionamento à tarde	53
Figura 6 - CESEC Governador Bias Fortes – funcionamento à noite	53
Gráfico 1 - Pesquisas realizadas sobre a EJA no Banco de Dados SCIELO no período de 2010 a 2014	21
Gráfico 2 - Pesquisas realizadas sobre a EJA nos Periódicos da CAPES no período de 2010 a 2014	22
Gráfico 3 - Conclusão módulo a módulo em língua portuguesa no 1.º semestre de 2016 e 1.º semestre de 2017.....	60
Gráfico 4 - Conclusão módulo a módulo em química no 1.º semestre de 2016 e 1.º semestre de 2017	62
Gráfico 5 - Perfil dos estudantes quanto ao sexo.....	70
Gráfico 6 - Perfil dos estudantes quanto à cor, raça ou etnia	71
Gráfico 7 - Perfil dos estudantes quanto ao estado civil	73
Gráfico 8 - Perfil dos estudantes quanto ao trabalho.....	74
Gráfico 9 - Perfil dos estudantes quanto à aposentadoria.....	75
Gráfico 10 - Perfil dos estudantes quanto ao acesso à escola.....	76
Gráfico 11 - Perfil dos estudantes quanto ao tempo sem estudar	77
Gráfico 12 - Perfil dos estudantes quanto à participação em programas sociais.....	80
Gráfico 13 - Perfil dos estudantes quanto à cidade em que moram	81
Gráfico 14 - Perfil dos estudantes quanto ao acesso à internet	81
Gráfico 15 - Perfil dos estudantes quanto ao uso do computador	82

Quadro 1 - Motivo apresentado pelos educandos para a interrupção dos estudos.	44
Quadro 2 - Motivos apresentados pelos alunos e egressos para a escolha do CESEC.....	67
Quadro 3 - Outros motivos apontados pelos alunos e egressos para a escolha do CESEC.	67
Quadro 4 - Outros dados referentes ao perfil dos estudantes do CESEC.....	72
Quadro 5 - Profissão e escolaridade do pai e da mãe dos alunos entrevistados.....	78
Quadro 6 - Idade e escolaridade dos irmãos dos alunos entrevistados	78
Quadro 7 - Profissão e escolaridade do pai e da mãe dos egressos entrevistados.....	78
Quadro 8 - Idade e escolaridade dos irmãos dos egressos entrevistados.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matriculados e concluintes do CESEC Governador Bias Fortes de 2004 a 2017 – ensino médio (semipresencial)	12
Tabela 2 - Analfabetismo e analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais – 2014	14
Tabela 3 - Os 50 alunos participantes da pesquisa segundo o Questionário A (APÊNDICE A)	30
Tabela 4 - Os três egressos participantes da pesquisa segundo o Questionário B (APÊNDICE B)	30
Tabela 5 - Os sete alunos participantes da pesquisa selecionados para a Entrevista A (APÊNDICE C)	31
Tabela 6 - Relação dos professores e as disciplinas que ministram	55
Tabela 7 - Motivos apresentados pelos alunos para a volta à escola.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECAP – Centro de Capacitação Profissional
- CEM – Centro Educacional de Muriaé
- CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada
- CNA – Comissão Nacional de Alfabetização
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- EDA – Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- FASM – Faculdade Santa Marcelina
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- SEE – Secretaria Estadual de Educação
- SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
- SRE – Superintendência Regional de Ensino
- SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

FERNANDES, Maria Aparecida de Lima Braga, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2018. **Evasão e estratégias de permanência na EJA do ensino médio semipresencial: retratos de uma escola.** Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Este trabalho teve como propósito investigar a evasão e as estratégias de permanência presentes na modalidade da EJA semipresencial do ensino médio do CESEC Governador Bias Fortes, de Muriaé, Minas Gerais. Embora os dados quantitativos tenham contribuído para revelar a realidade da escola, trata-se de uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionário, de entrevista semiestruturada mais análise documental, para identificar, sob a ótica dos alunos, quais as variáveis que contribuem para a evasão e quais as estratégias de permanência mais eficazes. A interpretação do material coletado contou com a Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough, por meio da qual se buscou, nas falas dos alunos, a compreensão dessa realidade. A evasão, sobretudo, decorre das condições socioeconômicas desfavoráveis desses alunos que, em virtude das dificuldades para conciliar trabalho, escola e família, acabam evadindo. Pelos discursos dos 50 alunos e três egressos que responderam ao questionário e pelos dez que participaram da entrevista, percebe-se que o sistema semipresencial é o que torna viável para eles a continuidade dos estudos. O referencial teórico sobre o qual a pesquisa se ancora tem como principal nome Paulo Freire, uma vez que o autor é um dos expoentes da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há um diálogo com autores como Frigotto, Dubet, Romão, dentre outros. Espera-se, com esta pesquisa, possibilitar, na escola, novos olhares, novas posturas e também suscitar, em âmbito geral, o amplo diálogo sobre a EJA e sobre a importância de políticas públicas mais específicas e eficazes para esse público, traduzidas em ações de valorização desta modalidade.

ABSTRACT

FERNANDES, Maria Aparecida de Lima Braga, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2018. **Evasion and strategies of permanence in EJA semiactual secondary school: views from school.** Adviser: Edgar Pereira Coelho.

This work had the objective of investigating the evasion and strategies of permanence present in the modality of EJA semiactual education in secondary school of CESEC Governador Bias Fortes, in Muriaé, Minas Gerais. Although the quantitative data had helped to reveal the school reality, they tell about a qualitative research with questions, semistructured interviews and documentary analysis to identify, from the viewpoint of the students, which motives cause the evasion and the best ways to keep students in school. The interpretation of the collected material relied on the critical discourse analysis (CDA) from Fairclough, and it investigated from the speeches of the students, the comprehension of this reality. This evasion is, principally, because of unfavourable socioeconomics conditions and difficulty to conciliate work, school and family. All of these things cause evasion. Through the speeches of fifty students and three that were egresses and answered the questions and through the ten students that took part in the interview, we realize that the semiactual class mode is what makes it possible for them to continue their studies. The theoretical frame of reference on which this research is based has Paulo Freire as the main name. Once this author is one of the greatest exponent of Popular Education for Young People and Adults. Besides, there is a dialogue with authors as Frigotto, Dubet, Romão and others. It is expected, with this research to enable new perspectives and new postures at school. And also to raise in a general sphere, a wide dialogue about EJA and about the importance of more specific and efficient public policies for this group, brought by actions that promote this modality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 A autora.....	1
1.2 Estrutura da dissertação	8
2 DO TEMA À METODOLOGIA, PASSANDO PELOS OBJETIVOS E PELA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	10
2.1 A escolha do tema.....	10
2.2 O objetivo geral e os objetivos específicos.....	13
2.2.1 Objetivo geral.....	13
2.2.2 Objetivos específicos.....	13
2.3 O que justifica a pesquisa	13
2.4 A metodologia e os caminhos da pesquisa	23
3 HISTÓRIA DA EJA E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	32
3.1 A EJA no Brasil	33
3.2 A educação pública no Brasil	40
3.3 As particularidades do CESEC	50
3.3.1 O que é o CESEC? Histórico do ensino médio do CESEC pesquisado.....	53
3.3.2 A luta desta instituição pela afirmação do reconhecimento social.....	63
3.3.3 CESEC: evasão, estratégias e oportunidade.....	64
4 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO O OLHAR DOS ALUNOS E EGRESSOS DO CESEC PESQUISADO	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	108
ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 A autora

Tenho¹ graduação em Letras. Fiz dois cursos de pós-graduação: o primeiro em Literatura Portuguesa e Brasileira e o segundo em Língua Portuguesa. Tanto a graduação quanto os cursos de especialização foram feitos na Faculdade Santa Marcelina de Muriaé.

Desde o início da minha carreira, mesmo depois das especializações, eu desejei ter estudado mais, mas não foi viável para mim, pois em minha cidade não havia, e ainda não há, oferecimento de mestrado em nenhuma área. Sendo assim, além de todas as dificuldades do curso, ainda teria que enfrentar a dificuldade do deslocamento, que não demandaria somente gastos, mas também um tempo do qual eu não dispunha.

Além dessas dificuldades, outras também se apresentaram como grandes obstáculos que me impediram de fazer mestrado há mais tempo, embora fosse um grande desejo meu.

Para enumerar mais alguns, registro o fato de eu ter me casado e me tornado mãe muito jovem, tendo que dividir o meu tempo entre a minha família e o trabalho. O fato de, depois de um tempo, eu ter começado a trabalhar em duas escolas também, em algumas épocas três, além de outros trabalhos paralelos, seja na educação ou fora dela, foi um complicador. Mais para frente, a jornada, que já era pesada, se intensificou ainda mais, pois passei a realizar outras atividades, algumas presenciais, mas, na maioria das vezes, realizadas em casa, no ambiente virtual, o que fez com que o meu tempo para estudar de forma presencial se tornasse ainda mais escasso. Outro obstáculo veio como consequência dessa intensificação da jornada, que estabeleceu para mim uma condição de vida que acabou neutralizando a minha capacidade de crer que, naquela roda viva diária, houvesse tempo para novos projetos. É mesmo difícil para um profissional inserido nesse contexto conseguir empreender novas trajetórias.

Sei que não é totalmente inviável conciliar essa rotina com um curso de mestrado, por exemplo, e que alguns conseguem vencer os bloqueios traduzidos em dificuldades de conciliação dos estudos com o trabalho e com a família, dificuldades financeiras no custeio dos materiais e equipamentos necessários, tais como livros, cópias, computador com boa

¹ Nota-se, em alguns trechos deste trabalho, sobretudo na parte introdutória e de realização da pesquisa, o uso da primeira pessoa do singular. Essa utilização ocorre em virtude de eu ser professora na escola pesquisada, de modo que, por exemplo, algumas referências não podem ser atribuídas a outras pessoas, pois dizem respeito unicamente a mim.

internet etc., mas eles constituem a exceção, não a regra. Na escola em que trabalho, por exemplo, dos 27 funcionários² do ensino semipresencial que compuseram o quadro de funcionários em 2017, nenhum fez mestrado. No momento, duas professoras estão em curso: a de química, Maria Juliana, que começou no segundo semestre de 2017, e eu, que sou da turma 2016/ 2018, ou seja, menos de 8% dos profissionais da escola.

O que ocorre, como já disse, é que uma jornada de trabalho muito extensa costuma tirar do professor a sua capacidade de elaborar novos projetos, de se planejar, de sonhar, de alçar novos voos. Enfim, tira dele a capacidade de se reinventar. A rotina intensa de atividades, ou seja, a roda viva que o envolve diariamente leva-o a desacreditar que pode investir nos seus sonhos.

Penso que essas sejam algumas das razões do não prosseguimento dos estudos acadêmicos por parte de muitos professores, pelo menos, atribuo esses fatores ao meu caso particular.

Somente em 2015 vislumbrei a possibilidade de fazer o mestrado. Eu já havia sido aposentada em um cargo e comecei a achar que poderia ser viável. Ainda assim, o jeito que encontrei foi fazer algumas disciplinas como aluna não vinculada, uma sugestão que recebi de uma aluna que já estava fazendo o mestrado na época. Essa estratégia foi muito válida, pois, quando passei pelo processo seletivo e entrei no curso como aluna, já havia menos disciplinas para eu fazer, ficando um tempo menor de curso para conciliar com o meu trabalho. Mas, mesmo assim, não foi fácil trilhar esse percurso.

Logo que soube da minha aprovação no processo seletivo deste mestrado, fui à SRE-Muriaé para me informar sobre como montar o processo de solicitação de licença. Montei-o então em conformidade com as informações recebidas, mas não obtive deferimento.

No ano seguinte, montei outro processo, também sem sucesso. Nessa ocasião, fui informada de que, a partir da Deliberação COF n.º 3, de 21/12/2016, que suspendeu a concessão do afastamento do serviço para frequentar curso de pós-graduação stricto sensu, nenhum professor obteve licença remunerada (a não ser aqueles que já haviam conseguido anteriormente, que, em virtude disso, puderam ter a continuidade da licença). Com base nessa Deliberação, afóra os casos de “renovação”, foram autorizados somente afastamentos sem ônus para o estado, ou seja, com prejuízo do vencimento e vantagens do cargo.

Além da suspensão de licenças remuneradas para frequentar curso de pós-graduação stricto sensu, como já foi dito, o corte de verbas para a educação, que custeariam, por

² De acordo com o documento Quadro de Pessoal cedido a mim, em dezembro de 2017, pela diretora da escola.

exemplo, bolsas de estudo para os professores estudantes, e o não oferecimento sistemático de cursos de capacitação pelo governo também são fatores que desestimulam a corrida por qualificação e interferem na qualidade da educação.

Eu me senti bastante desmotivada nas ocasiões em que obtive respostas desfavoráveis às minhas solicitações de licença, mas, a despeito dessa e de todas as barreiras que surgiram para mim, e que normalmente surgem para o professor em busca de capacitação, conhecimento e ascensão na carreira, consegui viabilizar a minha permanência no curso.

É fato que não somente dificuldades ocorrem em nossos percursos, também, vez por outra, somos contemplados com algumas oportunidades. No semestre mais apertado do curso, quando fiz disciplinas em três dias da semana, um deles com aulas de manhã e à tarde, por exemplo, consegui dois meses de férias prêmio, o que não é fácil, pois o fato de o professor ter direito a três meses de férias prêmio a cada cinco anos de efetivo exercício não lhe garante o gozo delas no momento que quiser e/ou necessitar. Esse direito é controlado pela Secretaria Estadual de Educação, que estabelece outros critérios para liberar as férias. Se eu não tivesse conseguido esse período livre de minhas atividades na escola, não sei como teria sido, pois a correria para chegar à universidade e posteriormente ao trabalho é um agravante. Muitas vezes viajamos com chuva, encontramos barro, cerração, granizo na estrada, muitas vezes viajamos à noite, o que faz do deslocamento algo desgastante, cansativo e também perigoso. Isso sem falar na dificuldade de conciliar as tarefas do mestrado propriamente ditas com a vida profissional e pessoal.

Sou aposentada como professora de língua portuguesa na rede estadual de Minas Gerais em um cargo no qual trabalhei com adolescentes das séries finais do ensino fundamental ao longo de toda a minha trajetória neste cargo.

Atuo hoje em outro cargo como professora da mesma disciplina, na mesma rede, mas com alunos do ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Embora eu tenha feito Letras e goste muito da área, por trabalhar atualmente com jovens e adultos, resolvi fazer mestrado em Educação e abordar a temática da evasão na modalidade EJA semipresencial.

Nunca havia pensado em atuar na EJA, mas os acontecimentos foram se encaminhando para que eu passasse a trabalhar nessa modalidade. Em 2000, logo que fui trabalhar no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé, fiz um concurso para o cargo de professor de língua portuguesa na rede municipal de Muriaé para o qual havia uma única vaga. Fiquei muito feliz com o resultado, pois fui aprovada em primeiro lugar. Assim sendo, eu consegui tornar-me efetiva nessa rede também.

Porém, logo fiz um outro concurso na rede estadual e, tendo também sido aprovada nos primeiros lugares, pedi exoneração da rede municipal para ter outro cargo de professor de língua portuguesa na rede estadual de ensino, também nas séries finais do ensino fundamental como no meu outro cargo. Na época, optei pela rede estadual porque, como eu já tinha um cargo nessa rede, ponderei que seria melhor para mim, pois, estando na mesma rede nos dois cargos, teria maior facilidade de conciliar horários de aulas e de reuniões. Assim, embora o salário da rede municipal fosse melhor, com base nesse critério, fiz minha escolha por esse outro cargo também na rede estadual.

Mas, logo em seguida, como eu havia passado em um outro concurso da rede estadual de ensino, para a minha alegria também nos primeiros lugares, pedi exoneração do cargo que havia assumido para pegar esse outro, também como professora de língua portuguesa, só que para atuar no ensino médio.

Na reunião na SRE de Muriaé para a escolha da escola, optei pelo Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) – Governador Bias Fortes, de Muriaé/MG, a escola pesquisada, sem ao menos saber previamente muita coisa sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos semipresencial que era oferecida nessa instituição. Fato é que me senti muito motivada a trabalhar com alunos do ensino médio em uma modalidade que eu desconhecia. Como sempre gostei de assumir desafios, pensei que seria bastante estimulante ter essa nova experiência.

Foi mesmo uma mudança bastante radical deixar de trabalhar com adolescentes para começar a trabalhar com alunos jovens e adultos. Assim, comecei desde então, no ano de 2004, a realizar esse trabalho que era muito novo para mim. Achei muito bom, pois ficaria atuando com adolescentes em uma escola e com jovens e adultos na outra, situação que eu imaginava que poderia ser uma boa oportunidade de mais aprendizado.

Mas, antes de ter cargos efetivos, eu trabalhei em muitas escolas, e, certamente, todas as experiências nelas adquiridas contribuíram para eu decidir pela minha permanência na carreira do magistério.

Muitos fatos são importantes para mim em minha trajetória como professora, mas haveria uma lacuna na minha história profissional se eu não deixasse aqui registrada uma experiência muito satisfatória que tive na escola de ensino fundamental em que trabalhei por mais de vinte anos, a Escola Estadual Desembargador Canêdo”.

Eu estava atuando na zona rural quando fui efetivada no meu primeiro cargo e fui removida para essa escola em Muriaé. Confesso que fiquei muito apreensiva ao pensar sobre como seria recebida nessa escola, pois se tratava de uma instituição muito bem conceituada,

com bons professores, e também a mais perto da minha casa, e eu estava achando bom demais para ser verdade poder ir para lá! Qual não foi a minha surpresa quando, no meu primeiro dia, fui bem recebida pela diretora, por meus colegas e também pelos alunos!

Passada a expectativa inicial, fui me enturmando. Com pouco tempo já tinha feito muitas amizades e me sentia muito satisfeita por estar trabalhando lá. Eu tinha um convívio muito bom com todos, sobretudo com quatro colegas que, acredito, por trabalharmos com a mesma disciplina, tínhamos um relacionamento mais próximo. Desse relacionamento surgiu uma grande amizade que dura até hoje.

Assim, não é possível falar sobre a minha trajetória profissional, e mesmo pessoal, sem falar dessas quatro pessoas que foram, e são, muito especiais para mim, Ângela Bizzo, Aparecida Tambasco, Marisa Neves e Marlene Chaves. Passamos a estar sempre juntas, ora elaborando e realizando projetos escolares, ora preparando-nos para nossas aulas, ora estudando para concursos da educação. Enfim, uma grande amizade se consolidou e determinou alguns caminhos de nossa vida.

A união desse grupo de cinco pessoas nos levou a estudar bastante e, inclusive, a fazer os dois cursos de pós-graduação sobre os quais falei no início desta introdução. A influência de umas sobre as outras foi muito positiva e certamente contribuiu para enriquecer a nossa práxis e também para nos enriquecer como pessoas.

Tenho também uma experiência como professora nas séries iniciais do ensino fundamental, pois atuei como professora de terceira e quarta séries na Escola São Paulo, o que, por ser uma escola particular, foi muito bom para eu ter uma visão da dinâmica diferente entre escolas da rede pública e da rede particular.

É válido, entretanto, dizer que, embora todos os trabalhos que realizei tenham contribuído para eu ser considerada uma professora responsável, com bom domínio do meu conteúdo e com boa comunicação em sala de aula, foram as leituras que fiz ao longo deste mestrado me levam, hoje, a realizar um trabalho mais engajado nas lutas contra as forças hegemônicas que promovem as desigualdades sociais que incidem diretamente nas desigualdades presentes na escola. Sobre isso, Gadotti (2005, p. 78) diz:

Quero mostrar justamente o que essa filosofia da educação ignora ou tenta esconder: a função política do educador. Educados que fomos numa pedagogia na qual nos era proibido relacionar *o ato pedagógico com o ato político*, estamos pouco acostumados a esse tipo de análise. Preferimos ignorá-la. Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto *ninguém educa ninguém sem uma proposta política*, seja qual for.

Entretanto, não há como a educação básica cumprir a sua função de formar homens e mulheres críticos, protagonistas se não houver cursos de graduação que permitam aos professores realizar o trabalho pedagógico e também político que têm a desempenhar. Os docentes devem estar preparados para garantir aos alunos, futuros professores, um espaço de discussão que os leve a perceber que a realidade que oprime os mais desfavorecidos não deve ser reproduzida, mas transformada.

Em relação aos professores que já estão em sala de aula, como podemos almejar que realizem esse trabalho com engajamento político e social se, quando raramente têm acesso a cursos de formação continuada, o conteúdo não contempla uma formação que seja reflexiva e voltada para a luta contra as desigualdades sociais e para a construção de uma realidade justa para todos?

Antes de iniciar este mestrado, o meu pensamento, fruto dessa filosofia da educação à qual estive submetida ao longo de grande parte da minha vida de estudante e da minha trajetória como professora, era exatamente este: o de que eu precisava ser neutra e realizar um trabalho imparcial, separando o pedagógico do político.

Hoje, percebo que uma trajetória de responsabilidade sob o aspecto pedagógico não é suficiente, é necessária a realização de um trabalho de cunho político, que desperte nos alunos a compreensão de que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos [...] implica tanto o esforço da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 2011a, p. 96).

Gratifica-me, entretanto, saber que realizei um trabalho compatível com o que se pode esperar de uma professora comprometida com um trabalho cujo norte é o respeito à formação humana. Participei das lutas que ocorreram em minha trajetória, sempre reconhecendo a sua importância, sendo sempre filiada ao sindicato da minha categoria, sendo participante de movimentos em favor de uma educação de qualidade e dos direitos dos professores e dos demais profissionais da educação, tendo faltado, entretanto, envolver os alunos mais diretamente nessas discussões.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 2011a, p. 100).

Realmente, não é possível ser professor sem fazer do magistério um exercício de democracia, de ética, de justiça e de esperança (FREIRE, 2011a). Qualquer conduta que fuja a essa contraria os princípios que norteiam a profissão do professor e representa um desserviço à educação.

Ainda em relação à minha atuação na sala de aula, é bem verdade que abordei temas relevantes, que realizei muitas discussões proveitosas com meus alunos, mas sem a devida veemência e clareza sobre as contradições presentes na educação; hoje, percebo a importância da abordagem desse aspecto.

Atualmente, vejo que é imprescindível estar engajada, também em sala de aula, na luta contra a intensificação³ e autointensificação do trabalho do professor, contra a precarização e a desqualificação da educação pública, contra as desigualdades sociais e em outras lutas.

Sobre intensificação do trabalho docente, é importante dizer que a base necessária para tal é a aquiescência dos próprios professores nesse processo, ou seja, a autointensificação do trabalho docente (GARCIA; ANADON, 2009, p. 75).

Segundo os autores, essa autointensificação tem origem nas novas demandas que as reformas educativas dos anos noventa, associadas à imagem salvacionista que o ensino tem, na sociedade contemporânea, em virtude do “esgarçamento dos laços sociais e familiares” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 79).

É preciso que o professor reflita sobre o seu trabalho, uma vez que essa reflexão pode levá-lo a mudar a sua postura em sala de aula e fora dela, pois o leva a perceber que a sua atitude frente a seu trabalho pode contribuir para que ele deixe de ser intensificado, precarizado, desqualificado, para que venha a ser respeitado e valorizado.

³ Para definir intensificação do trabalho, Assunção e Oliveira (2009, p.366) afirmam que: A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Sinto-me, agora, contemplada por essa oportunidade de fazer, ainda que mais tarde do que gostaria, este mestrado, que me proporcionará, certamente, as condições necessárias para eu me aperfeiçoar no tempo que ainda tenho pela frente naquilo que me propus a ser: professora.

1.2 Estrutura da dissertação

A seguir, no capítulo 2, justificamos a escolha do tema, do objeto da pesquisa, dos objetivos. Também, neste capítulo, trazemos as justificativas, a metodologia utilizada e mostramos os caminhos da pesquisa.

No capítulo 3, há um breve histórico da EJA no Brasil, por meio do qual apresentamos algumas conquistas nesse campo, mas sobretudo o seu percurso marcado por preconceitos, provisoriades, por falta de reconhecimento em relação à sua importância e por muitas lutas. São feitas também algumas considerações acerca da escola pública no Brasil, não somente semipresencial. No histórico da EJA, a linha do tempo traçada chega até a criação, em Minas Gerais, dos CESECs, e passamos, daí para frente, a ter as atenções voltadas para o ensino médio do CESEC Governador Bias Fortes de Muriaé – MG, para as suas particularidades, lutas, contradições, para a sua evasão e as suas estratégias de permanência.

No capítulo 4, trazemos, mais detalhadamente, o perfil dos alunos e de egressos do ensino médio do CESEC pesquisado, que são os sujeitos desta pesquisa, e os dados dos questionários e das entrevistas aplicados, juntamente com as análises à luz da Análise do Discurso Crítica – ADC, de Norman Fairclough.

Nas considerações finais, destacamos alguns pontos importantes da pesquisa e das análises que puderam ser feitas com base nos dados coletados.

Ressaltamos que as desigualdades sociais perpassam toda a trajetória dos alunos e se traduzem, ao longo de suas vidas escolares, em situações muito desmotivadoras, tais como o preconceito, o regime de meritocracia, a desconsideração dos saberes de cada um, a escassez de recursos didáticos, de merenda, a dificuldade de acesso à escola, situações altamente excludentes que levam, em muitos casos, à evasão.

Assim sendo, percebemos que, como diz Haddad (1992), somente os que se encontram em melhores condições entre os mais desfavorecidos possuem acesso às escolas de EJA, sejam elas escolas regulares ou CESECs e “[...] isto não retira a validade intencional do seu direcionamento aos excluídos” (p. 3).

Evidenciamos como de suma importância para a EJA semipresencial o trabalho comprometido do professor, o envolvimento dos vários atores da sociedade civil e a criação de políticas públicas, dentre outras ações, que possam sempre contribuir para a formação humana e para a ampliação e para o fortalecimento de estratégias que garantam a permanência dos alunos na escola. Além disso, é necessário que esforços sejam empreendidos para que ocorra o diálogo contínuo sobre a EJA semipresencial por meio do qual se possa contribuir para a sua valorização e permanente reconstrução.

2 DO TEMA À METODOLOGIA, PASSANDO PELOS OBJETIVOS E PELA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Neste capítulo, justificamos a escolha do tema, expomos o objeto de pesquisa, os objetivos, a relevância da pesquisa, bem como a metodologia utilizada.

2.1 A escolha do tema

O tema desta pesquisa surgiu de um grande interesse em conhecer os motivos pelos quais muitos alunos da escola pesquisada, o CESEC Governador Bias Fortes, embora em seus discursos pareçam muito motivados a concluir o ensino médio, não dão continuidade aos seus estudos ou têm uma trajetória fragmentada, com muitos retornos e abandonos.

Como na escola pesquisada não é necessária a frequência exigida em escolas regulares, nela há um fluxo diferenciado de alunos. Em alguns momentos, as salas ficam cheias de novatos, sendo notada a ausência de alunos que ali estiveram no dia, na semana ou no mês anterior. Em outros, ocorre a volta de alguns que vinham mantendo uma certa regularidade na frequência e que haviam se ausentado por curtos ou longos períodos. Em algumas ocasiões, as salas ficam mais vazias, normalmente em épocas em que os alunos fazem serão em seus trabalhos, nas proximidades de feriados, recessos e dias chuvosos; em outras, a escola fica cheia, o que é perceptível pelos livros de registro de frequência, pelos bancos ocupados e pela fila da merenda percorrendo todo o pátio (Figuras 1 e 2).



Figura 1 - CESEC 1 – Hora da merenda, em 10 de abril de 2018
Fonte: Galeria de fotos de Dida (funcionária da escola).



Figura 2 - CESEC 2 – Hora da merenda, em 10 de abril de 2018
Fonte: Galeria de fotos da própria autora.

O primeiro tema pensado para esta pesquisa foi realmente a evasão. Na ocasião em que comecei a pensar sobre ele como possibilidade de ele vir a se tornar uma pesquisa, eu ainda não pensava em abordar as estratégias de permanência dos alunos e da escola. Depois, quando recebi da secretária da escola o levantamento de matriculados e concluintes (Tabela 1) que eu havia solicitado a ela, é que comecei a pensar na importância de observar também as estratégias que os alunos e a escola apontam. Aqueles 748 alunos informados pela escola como concluintes do ensino médio, no período de 2004 a 2017, me levaram a pensar que, uma vez potencializadas essas estratégias, a escola poderia também ampliar o número de conclusões.

Tabela 1 - Número de matriculados e concluintes do CESEC Governador Bias Fortes de 2004 a 2017 – ensino médio (semipresencial)⁴

Total de matriculados	Concluintes ano a ano														Total de concluintes		
	de 04/02/04 até 31/12/17	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	de 04/02/04 até 31/12/17	até
4.868		39	46	40	59	62	54	30	64	48	75	64	66	54	47	748	

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando os números informados pela Tabela 1, 4.868 matriculados e 748 concluintes no período de 14 anos, estabelecemos como nosso problema de pesquisa saber quais as variáveis que contribuem para o processo de evasão e de permanência escolar no ensino médio da EJA semipresencial do CESEC.

Solicitamos que as informações fossem referentes ao período – de 04/02/2004 a 31/12/2017 – em virtude de esse período compreender, na ocasião da elaboração deste trabalho, a totalidade de anos inteiros de existência do ensino médio na escola pesquisada.

O que levou tantas pessoas que se matricularam na escola a não conseguirem conclusão no período pesquisado? E o que teria levado as 748 à conclusão?

Dessa forma, diante da demanda que cresce a cada dia, parece-nos relevante questionar se há, de fato, na instituição, uma proposta política que dê sentido ao trabalho dos professores e que leve a aprendizagem a fazer sentido também para os estudantes. Sendo também pertinentes outros questionamentos, tais como:

Embora muitos estudantes tenham tentado mais de uma vez concluir o ensino médio, por que não conseguiram? Por que retornaram? Por que para alguns perpetua esse círculo vicioso em que registramos matrícula, abandono, retorno, abandono, retorno, evasão? O que leva à evasão na escola?

⁴ Dados informados pela Secretaria da escola em 2016 e atualizados em 15/03/2018.

2.2 O objetivo geral e os objetivos específicos

2.2.1 Objetivo geral

Analisar as variáveis que contribuem para a permanência e a evasão escolar dos estudantes do ensino médio da EJA semipresencial deste CESEC.

2.2.2 Objetivos específicos

- a) Fazer o levantamento do número de matrículas, de aprovação e de evasão;
- b) Identificar como os alunos reconhecem o processo de ensino e aprendizagem da EJA semipresencial, levando-os a apontar em seus discursos o que tem levado ao abandono ou à evasão escolar;
- c) Reconhecer as estratégias de permanência dos estudantes da escola e dos egressos; e
- d) Identificar os impactos do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar dos estudantes e em seus projetos de vida.

2.3 O que justifica a pesquisa

A evasão bastante acentuada do CESEC fez nascer o desejo de investigar os números desta instituição para melhor entender o que contribui para essa evasão, para saber que educação a escola está proporcionando aos alunos que por lá passam e até que ponto ela tem sido, na contraditória sociedade capitalista, uma política de justiça social.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de colaborar para a ampliação das discussões sobre a evasão nessa modalidade de ensino, a EJA semipresencial, ainda tão pouco valorizada em nosso país (CANÁRIO; RUMMERT, 2010, p. 511).

Além de haver motivação na própria relação cotidiana com os números de matriculados, concluintes e não concluintes, nos impulsionam nessa empreitada as discussões presenciadas e as reflexões feitas nas disciplinas Tópicos Especiais I e III – Justiça social, democracia e capitalismo, e nas demais disciplinas que abordaram essa temática, que nos remetem a:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1999, p. 19).

Considerando a afirmação de que a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento em seus vários aspectos, acerca dos dados extraídos na Tabela 2 nos parece válido perguntar: Como seria o Brasil caso os 41.199.710 brasileiros (soma do total de analfabetos e de analfabetos funcionais no Brasil), com quinze anos ou mais, tivessem tido oportunidade de concluir o ensino médio?

Tabela 2 - Analfabetismo e analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais – 2014⁵

	2014	Analfabetismo				Analfabetismo funcional	
		Total	Sabe ler e escrever	Não sabe ler e escrever	% de analfabetismo	Total analfabetos funcionais	% de analfabetismo funcional
Regiões	Total Brasil	159.243.370	146.073.028	13.170.342	8,3	28.029.368	17,6
	Norte	12.463.858	11.345.448	1.118.410	9,0	2.545.484	20,4
	Nordeste	42.856.546	35.736.057	7.120.489	16,6	11.631.254	27,1
	Sudeste	68.652.311	65.513.327	3.138.984	4,6	8.721.440	12,7
	Sul	23.414.546	22.387.419	1.027.127	4,4	3.225.726	13,8
	Centro-Oeste	11.856.109	11.090.777	765.332	6,5	1.905.464	16,1
Localização	Urbana	136.557.948	127.952.695	8.605.253	6,3	19.886.023	14,6
	Rural	22.685.422	18.120.333	4.565.089	20,1	8.143.345	35,9
Sexo	Masculino	76.000.191	69.438.923	6.561.268	8,6	13.871.114	18,3
	Feminino	83.243.179	76.634.105	6.609.074	7,9	14.158.254	17,0
Raça/Cor	Branca	73.416.161	69.716.766	3.699.395	5,0	9.476.573	12,9
	Negra	84.348.125	74.985.165	9.362.960	11,1	18.310.141	21,7
	Amarela	873.936	852.714	21.222	2,4	83.832	9,6
	Indígena	604.335	518.383	85.952	14,2	158.009	26,1

Fonte: PNAD, 2014, p. 29.

A Tabela 2 revela a lamentável realidade da educação no Brasil, uma vez que mostra que, em pleno terceiro milênio, a taxa de analfabetismo e a de analfabetismo funcional entre pessoas com 15 anos ou mais no Brasil são 8,3% e 17,6%, respectivamente, que correspondem a 13.170.342 e a 28.029.368, num total de 41.199.710 brasileiros com nenhuma ou com baixa escolarização.

Os dados revelam que as dificuldades de acesso à educação no meio rural são muito maiores do que na cidade. A distância entre a moradia e a escola é um motivo a mais para que os alunos da zona rural deixem de estudar.

⁵ Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

Além disso, é perceptível a concentração maior de analfabetos e analfabetos funcionais nos grupos menos favorecidos de raça/cor indígena, com 14,2% e 26,1; e negra, com 11,1% e 21,7%, enquanto que os brancos aparecem com um percentual bem mais baixo, de 5,0% e 12,9%; e os amarelos, com 2,4% e 9,6%, respectivamente.

Podemos ver também que é possível associar o analfabetismo e a baixa escolaridade às condições socioeconômicas precárias pelos percentuais que se mostram mais altos nas regiões mais pobres do País, a região Nordeste, com 16,6% de analfabetos e 27,1% de analfabetos funcionais, a Norte, com 9,0% e 20,4%, e a Centro-Oeste, com 6,5 e 16,1; enquanto que as regiões com maior concentração de renda, a Sudeste, com 4,6% e 12,7%, e a região Sul, com 4,4% e 13,8%, respectivamente.

Em pesquisa realizada recentemente, em 2017, as desigualdades se mostram perpetuadas:

Em 2017, os 10% da população com os maiores rendimentos detinham 43,3% da massa de rendimentos do país, enquanto a parcela dos 10% com os menores rendimentos detinha 0,7% desta massa. As pessoas que faziam parte do 1% da população brasileira com os maiores rendimentos recebiam, em média, R\$ 27.213, em 2017. Esse valor é 36,1 vezes maior que o rendimento médio dos 50% da população com os menores rendimentos (R\$ 754). Na região Nordeste essa razão foi de foi (*sic*) 44,9 vezes e na região sul, 25 vezes⁶.

Portanto, como podemos ver, a concentração de renda revela a desigualdade, uma vez que um pequeno grupo detém a maioria da riqueza no Brasil. Sobretudo na região Nordeste, o cenário mais comum é de pobreza e exclusão, ficando a grande maioria da população, que é usada para promover o enriquecimento das classes hegemônicas, com uma pequena parte a ser dividida entre si. Assim sendo, é natural que se questione: como incluir em um modelo de sociedade que tem em suas entranhas a exclusão como propulsora de lucros?

Segundo Enguita (1989, p. 112), a educação é controlada para que os menos favorecidos não venham a se indignar com a precariedade de suas vidas:

⁶ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20843-pnad-continua-10-da-populacao-concentravam-quase-metade-da-massa-de-rendimentos-do-pais-em-2017.html>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação do seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.

Enguita (1989) nos leva a perceber que a educação pode ser manipulada, controlada para que os poderosos possam ter os seus privilégios mantidos. Mas a escola, desde que os atores que dela participem tenham uma visão crítica de sua realidade com o desejo de transformá-la, pode ser espaço de reconstrução, de liberdade e transformação.

Considerando ainda os dados da Tabela 2, por um lado, é preciso analisar o cotidiano das pessoas que tiveram negado o direito de estudar previsto em nossa Constituição Federal. A lacuna da falta de estudo, de conhecimento, de informação presente em suas vidas obviamente não é um fato isolado, traz consigo, certamente, problemas de inserção no mercado de trabalho, de atendimento médico-hospitalar, de nutrição, de moradia, de segurança, de mortalidade infantil, dentre outros.

Por outro lado, seria válido destacar: qual teria sido o impacto na vida dos filhos e demais familiares se essas brasileiras e esses brasileiros mais desfavorecidos tivessem tido acesso a mais conhecimento? E esse conhecimento iria repercutir de alguma forma na vida das cidades ou mesmo na vida do Brasil?

Com base na citação de Romão (2011, pp. 56-57), é possível dizer que um caminho mais positivo teria sido construído se essas pessoas tivessem tido oportunidade de estudar:

Não há, na história da educação mundial, qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não a tenha estendido o acesso e a conclusão, com sucesso, a todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas na idade própria ou não para esse nível de escolaridade. Por outro lado, existem sobejas provas sobre a contribuição da universalização da educação básica escolarizada para a diminuição da mortalidade infantil, para a elevação da taxa média de vida, para o (*sic*) da produtividade do sistema econômico, para a socialização dos processos políticos decisórios... Enfim, não há como negar a relevância da educação básica universalizada para a construção democrática de um projeto de nação desenvolvida, competitiva no concerto internacional e com equidade interna. Uma nação, enfim, em que todos seus cidadãos participem, consciente e responsavelmente, nos seus processos de decisão política; contribuam, de modo eficiente e eficaz, para seus respectivos sistemas produtivos e usufruam, equitativamente, do produto social.

A universalização da educação básica é um importante e decisivo passo, embora não deva ser o único, para que as diferenças abissais entre ricos e pobres possam ser estreitadas, sendo válido fazer, em relação a essa temática, um questionamento:

Havendo abundantes provas da relação entre universalização da educação básica escolarizada, como diz Romão, com a diminuição da mortalidade infantil e com a elevação da taxa média de vida, por exemplo, por que a EJA não se torna um programa de Estado, realizado de forma séria e sistemática em todo o Brasil, uma vez que beneficiaria a população de um modo geral?

Como essa lógica não é levada em consideração, somos levados a pensar que não é interessante para os governos que esses brasileiros tenham acesso à educação ou, melhor dizendo, que não tenham acesso a uma educação de qualidade, pois esse acesso poderia proporcionar o entendimento necessário e suficiente para que esses brasileiros e brasileiras viessem, por exemplo, a se engajar na luta contra a reforma da previdência, que tem em seu bojo o corte de direitos alcançados com muita luta pelo povo em geral.

É importante perceber, então, que não basta que ocorra a universalização, ela é fundamental, mas não suficiente, como podemos ver na fala de Frigotto (2010, p. 188):

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola.

Portanto, não podemos pensar que a construção de escolas e a universalização dos níveis de ensino sejam suficientes para resolver a situação da EJA ou da educação como um todo. Não adianta que isso aconteça se não houver consciência de que é preciso lutar por uma educação de qualidade, uma educação que não reproduza as desigualdades sociais, mas que garanta a equidade, que seja verdadeiramente libertadora, crítica, criativa e democrática.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2011c, p. 93).

É imprescindível falarmos da importância da Educação de Jovens e Adultos, não porque nos orgulhamos dela, uma vez que ela “[...] se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento” (HADDAD, 1992, p. 3), mas porque é uma maneira de lutarmos contra as ações que pretendem de alguma forma precarizar ou fazer minguar essas escolas, embora haja demanda, até não mais existirem, ficando os jovens e adultos que não puderam estudar abandonados à própria sorte.

À luz de Haddad (1992), podemos inferir que as escolas de EJA existem em virtude da falta de políticas públicas, da ausência de investimento na educação, das desigualdades sociais como um todo, que acabam por provocar desigualdades na escola. Enfim, em decorrência de toda a problemática que leva à evasão na escola regular. É de lá, da escola regular, que vêm os alunos de EJA, seja pelo abandono, tendo em vista a necessidade de trabalhar, seja pelo acúmulo de repetências, resultado de uma educação excludente. Não haveria necessidade da existência de escolas de EJA para esses brasileiros e brasileiras se tivessem tido oportunidade de estudar na idade própria.

Se as escolas de EJA deixassem de existir como consequência de uma situação que tivesse sido solucionada, seria muito bom. Mas é perceptível que a situação não se resolveu, estão aí os altos números de analfabetos e analfabetos funcionais que comprovam a grande demanda nos Centros, e uma demanda que não apresenta sinais de diminuir, uma vez que o acúmulo de repetências e as desigualdades socioeconômicas, situações que mais levam à evasão, se perpetuam.

Sabemos que os percalços da EJA não atingem algumas escolas isoladamente. A realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, comumente, nos leva mesmo a perceber que, historicamente, ela se manteve marginalizada.

Os números da PNAD (2014), mostrados na Tabela 2 deste estudo, comprovam isso. Essa realidade, que revela 41.199.710 analfabetos e analfabetos funcionais, representa, como podemos confirmar, um número pouco menor que o total das populações do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro somadas, ou, ainda, quase a população do estado de São Paulo, o qual, é válido ressaltar, possui a sétima cidade mais populosa do mundo, a cidade de São Paulo, capital do estado.

É importante dizer que os momentos vividos nas disciplinas deste mestrado foram deflagradores desta pesquisa, pois me propiciaram um acordar para o que pode haver por trás das ideologias presentes no espaço escolar e do repetido insucesso dos estudantes, um despertar para a compreensão de que a escola pode tanto atuar na reprodução da ordem imposta pelas classes dominantes como pode se organizar como foco de resistência.

Foi também muito grande e decisiva a motivação encontrada em Paulo Freire e em suas referências. “Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011a, p. 40).

Como diz Freire (2011a), somente um trabalho sobre o qual se reflete pode desvelar uma educação humanizadora, transformadora. O trabalho do professor não pode ser ingênuo,

uma vez que é preciso reconhecer formas de opressão nas ideologias introduzidas na escola pelas classes hegemônicas contra as quais se precisa lutar. Não pode também ser o seu trabalho despretensioso, precisa ter uma intencionalidade, um propósito, o de promover a transformação das pessoas, dos estudantes e também dos próprios profissionais da educação em atores que possam, verdadeiramente, protagonizar as suas vidas.

Freire trouxe uma nova forma de pensar a educação, não conteudista, que aponta para uma prática reflexiva, para um trabalho em que, verdadeiramente, haja uma práxis que se realize com o objetivo de ser política, democrática e libertadora.

Também a leitura de algumas considerações feitas em Haddad (2002) leva-nos a perceber que as dificuldades observadas na época em que foram feitas as pesquisas identificadas são bem semelhantes às que percebemos atualmente.

Dessa forma, com base nessas considerações que corroboram a importância da EJA e o descaso com que é tratada no Brasil, fica evidente que a carência de uma discussão maior sobre ela, que envolva, de fato, seus gestores, professores e educandos, e a carência de políticas públicas para o setor não são problemas de hoje. Em suma, torna-se claro que a EJA, com raras exceções, tem ficado de fora das discussões sobre a educação no Brasil:

Principais Conclusões Presentes

Nas discussões relacionadas à prática dos educadores populares retoma-se a necessidade da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que aproxime da realidade da escola. Que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, mas também na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas.

[...] Aparecem em outros estudos a afirmação de que os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns tornando-se autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico, como da realidade da clientela e do próprio curso. Para que ocorram mudanças na prática deve-se partir dos dados concretos dessa prática, o professor precisa ser estimulado a investigá-la e analisá-la à luz de uma teoria crítica, visando transformar suas concepções.

[...] Apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. Portanto, várias pesquisas retomam a necessidade da relação teoria/prática [...].

[...] Um elemento importante encontrado em algumas pesquisas é a capacidade de identificar os problemas relacionados à realidade da EJA, não apenas no interior da escola ou da profissão docente, mas também em fatores externos (HADDAD, 2002, pp. 32-37).

A realidade da EJA mostrada nas pesquisas observadas neste estado do conhecimento organizado por Haddad (2002) revela que é preciso que a importância da EJA seja reconhecida para que ela venha a fazer parte das discussões que são feitas sobre a educação no Brasil. Somente a consciência de que a educação de adultos pode interferir positivamente

na educação das famílias e nas condições de vida das pessoas como um todo pode mudar a concepção que se tem da EJA no Brasil e em qualquer lugar. Isso pode ser comprovado na seguinte declaração: “Uma política educacional dessa natureza, capaz de mobilizar recursos e energias de toda a sociedade, só pode resultar de um amplo processo de discussão e participação, sem o que lhe faltará legitimidade social e base política de sustentação” (DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2011, p. 127).

Por isso, é preciso que, em um esforço conjunto entre as autoridades competentes, os intelectuais, os movimentos sociais e todos os segmentos da educação deste País, juntamente com os sindicatos, promovam o debate constante sobre a importância de uma EJA fortalecida, pois certamente esse reconhecimento não poderá advir de outra forma que não seja o debate aberto a todos os que nela estejam envolvidos direta e indiretamente.

Assim, como o cotidiano deste CESEC está a revelar o círculo vicioso que impõe os estudantes, tais como os “condenados da Terra⁷”, a caminharem sem direção, sem entendimento do sentido da caminhada, justifica-se esta pesquisa.

Paulo Freire (2011b, p. 30), com a frase “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, nos permite corroborar a importância deste estudo a que nos propusemos realizar pela compreensão que ele nos daria da razão dos entraves que certamente seriam identificados. Precisamos conhecer para resolver ou pelo menos para buscar novos caminhos que levem à transformação da realidade.

Sem pesquisa, as situações de abandono e evasão exacerbadas se repetirão indefinidamente, sem que possamos conhecê-las e, conseqüentemente, sobre elas intervir devidamente. Assim sendo, é por meio desta pesquisa que pretendemos conhecer os motivos que levam à evasão no ensino médio semipresencial do CESEC Governador Bias Fortes, podendo também identificar as estratégias de permanência realizadas pela escola e pelos próprios estudantes.

Ainda, justificando a relevância desta pesquisa, em 2016, ao cursar, neste mestrado, a disciplina Formação de Professores: Perspectivas Atuais, a turma teve a oportunidade de realizar um estado do conhecimento sob a orientação da professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

⁷ Expressão de Paulo Freire para caracterizar a condição de exclusão a que estão sujeitos os povos oprimidos. Ver Pedagogia da Autonomia, 2011a, p. 16.

Por intermédio dessa pesquisa, foi constatada a escassez de trabalhos com a temática que estamos propondo. Estudos sobre a EJA foram encontrados, mas, ao buscarmos um descritor mais específico, “educação de jovens e adultos do ensino médio semipresencial” ou “educação semipresencial de jovens e adultos”, nenhum trabalho foi encontrado no Banco da Scielo, no período pesquisado, de 2010 a 2014, como podemos ver no gráfico 1.

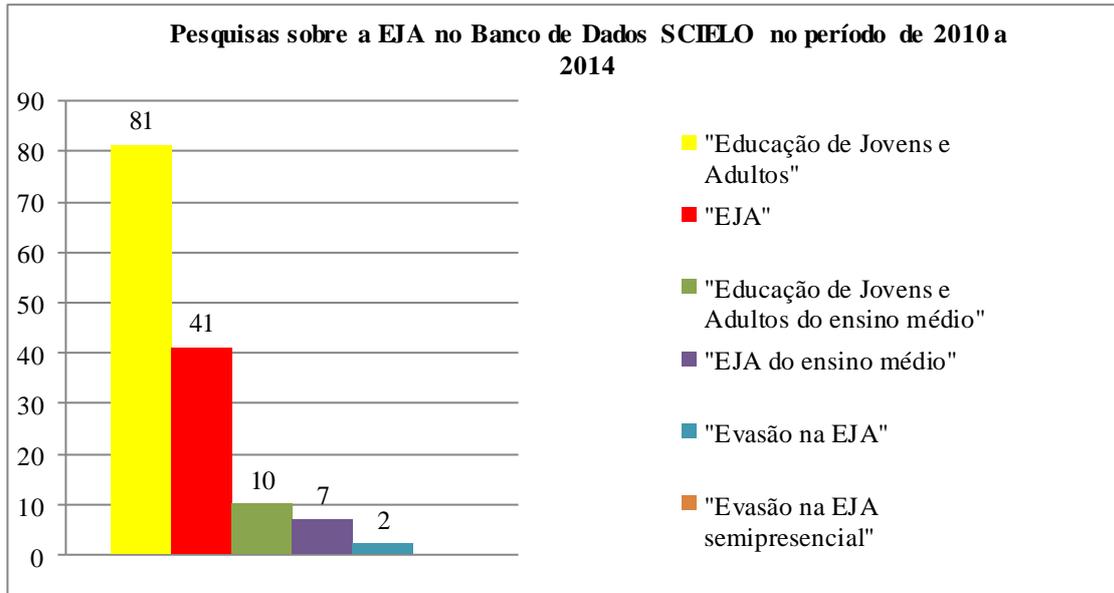


Gráfico 1 – Pesquisas realizadas sobre a EJA no Banco de Dados SCIELO no período de 2010 a 2014
Fonte: Gráfico elaborado pela própria autora.

Em uma consulta ao Banco de Dados da Scielo, usando o primeiro descritor, “Educação de Jovens e Adultos”, no período citado, é possível constatar a existência de 81 estudos sobre Educação de Jovens e Adultos de um modo geral. Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram eliminados alguns trabalhos por extrapolarem a EJA em seu âmbito escolar, por proporem abordagens mais da área da saúde, do tipo “Revisão sistemática do efeito do envelhecimento no andar livre e adaptativo”, “Uso de visão periférica...”, entre outras. Eliminados esses estudos, sobraram 55 trabalhos.

Esses 55 trabalhos resultantes tratam da EJA no âmbito educacional mais geral, da escola regular. Em seguida, ao usar “EJA” em vez de Educação de Jovens e Adultos, o número cai para 41, o que nos leva a pensar que o uso da sigla EJA se refere a essa modalidade da educação no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos num campo mais restrito às peculiaridades da educação escolar nessa modalidade, que não trate, por exemplo, exclusivamente de adolescência e sexualidade.

Utilizando um descritor ainda mais específico, “Educação de Jovens e Adultos do ensino médio”, podemos perceber que o número de trabalhos cai para dez. A busca por “EJA”

numa combinação “com ensino médio” resulta em sete trabalhos. Já a pesquisa por “Evasão na EJA” disponibiliza dois artigos, o que pode ser considerado um número bem pequeno.

Finalmente, informando o descritor mais refinado, “Evasão na EJA semipresencial”, não é disponibilizada nenhuma pesquisa, o que nos leva a questionar, considerando a relevância do tema, o motivo dessa inexistência de trabalhos.

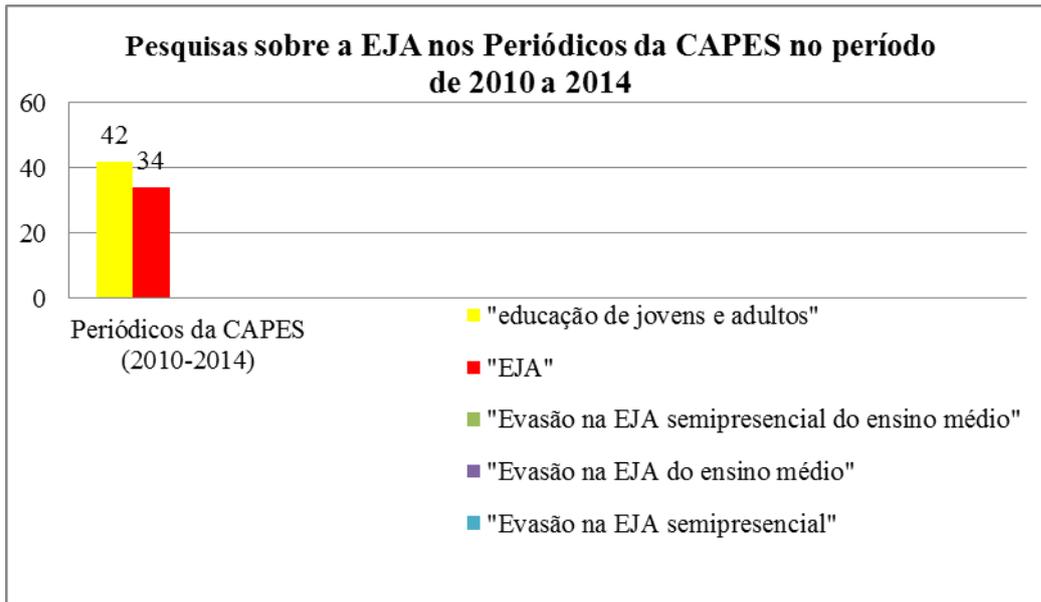


Gráfico 2 – Pesquisas realizadas sobre a EJA nos Periódicos da CAPES no período de 2010 a 2014
Fonte: Gráfico elaborado pela própria autora.

A busca no Banco de Periódicos da CAPES acerca dos descritores, no mesmo período (2010-2014), revelou a existência de 45 estudos sobre educação de jovens e adultos de um modo geral, sendo que três trabalhos foram descartados por serem anteriores ao período da pesquisa, ficando então um total de 42, 11 artigos e 31 teses.

Em resposta à busca por “EJA”, o banco disponibilizou 34 trabalhos. Para um descritor mais específico, “Educação de Jovens e Adultos do ensino médio semipresencial” ou “Educação de Jovens e Adultos semipresencial”, não foi obtido nenhum trabalho, e para “EJA semipresencial” numa combinação “com ensino médio” e para “evasão na EJA” e “evasão na EJA do ensino médio semipresencial” não há nenhum trabalho neste banco. Também não foi encontrada nenhuma pesquisa com uma combinação em que haja “evasão na EJA semipresencial”.

Essas constatações revelam a necessidade da pesquisa. Além disso, diante dos números de evasão registrados na escola pesquisada percebemos a importância de investigar sobre esses dados e suas causas.

2.4 A metodologia e os caminhos da pesquisa

Levando em conta o problema e o contexto investigados, quanto à natureza da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois essa é uma abordagem que promove a flexibilidade e observação necessárias ao pesquisador e maior integração entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, vemos em Lüdke e André (1986, p. 11): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

Assim sendo, por pretendermos alcançar uma proximidade com os estudantes participantes, tendo em vista o conhecimento de suas realidades, o que, conseqüentemente, nos levaria a lidar com muita subjetividade, optamos por esse tipo de pesquisa. Ele, certamente, é o ideal em casos que envolvem o contato direto com o ambiente e a situação investigados, como é o caso deste trabalho.

Lançamos mão sobretudo da pesquisa qualitativa, ainda, por ela trabalhar com significados, motivações e crenças que não podem ser reduzidos a questões quantitativas, uma vez que pretendíamos realizar entrevistas semiestruturadas que envolveriam noções muito pessoais. Como pretendíamos desnudar a realidade da escola por meio dos discursos dos alunos, nos foi conveniente essa abordagem.

A escolha dessa abordagem tem justificativa também no fato de acreditarmos que, por meio de narrativas orais, as pessoas revelam visões e questões importantes de suas vidas, e, a partir desses discursos, as diversas dimensões, por exemplo, a cultural, a política e a socioafetiva são valorizadas, favorecendo uma visão interdisciplinar⁸ do problema em questão.

O fato de ser professora na escola há muitos anos certamente é um facilitador do acesso à documentação e da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas. Entretanto, é preciso destacar que é sempre fundamental que, em virtude de haver essa familiaridade com o ambiente, ocorra o afastamento necessário que garanta cientificidade na coleta e análise dos dados.

⁸ Segundo Japiassu (1976, p. 74 apud THIESEN, 2008 p. 548): A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa [...]” E traduz-se como “[...] um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (JAPIASSU, 1990, p. 136 apud MUCCI, 2010, p. 6).

Os dados incluíram, em conformidade com os critérios que destacamos mais à frente, a aplicação de um questionário a 50 alunos e a três egressos e entrevistas semiestruturadas com dez participantes, sendo sete estudantes e três egressos do ensino médio do CESEC pesquisado.

Considerando a existência na pesquisa de diversos instrumentos e análises, a preocupação com um fenômeno contemporâneo, em sua totalidade e profundidade, num conjunto de relações de vida real, julgamos pertinente usar o Estudo de Caso como Método. Yin (2001) afirma que o Estudo de Caso é adequado quando as questões abordadas na pesquisa são do tipo “como?” e “por quê?”, nas quais os estudos de natureza predominantemente quantitativa não dão conta dos fenômenos sociais que estejam envolvidos, como é o caso desta pesquisa.

Entretanto, não abrimos mão dos dados quantitativos que apuramos por meio da análise documental, dos questionários e mesmo das entrevistas. A análise documental dos dados, como o número de alunos, matrículas, aprovações e abandonos, e dos dados resultantes da análise dos questionários garantiu-nos subsídios para incrementarmos as análises qualitativas e subjetivas da pesquisa em questão. Tais dados nos proporcionaram informações importantes e nos ajudaram a compreender a realidade da escola. Na verdade, os dados quantitativos e qualitativos acabam por se complementarem dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1996).

A primeira etapa contou com a leitura da legislação que diz respeito ao CESEC, a Resolução SEE n.º 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências; também a leitura da Resolução SEE n.º 2.943, de 18 de março de 2016, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos CESECs e nos Postos de Educação Continuada (PECONs), que fazem parte da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; assim como partes de outras legislações das quais consta a Educação de Jovens e Adultos, tais como as Constituições aqui citadas e a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e outras legislações.

Em seguida, ocorreu a coleta de alguns dados feita na Secretaria da escola, que, como já dissemos, nos forneceu os dados de concluintes do ensino médio na escola, no período de 2004 a 2016. Posteriormente, foi solicitada uma atualização dos números, de modo que fosse incluído o ano de 2017, pois seria muito pertinente realizar uma coleta de dados que pudesse revelar a realidade referente à totalidade de anos de existência da escola, mostrados na Tabela 1 deste estudo por meio dos quais pudemos fazer um levantamento do número de matrícula, aprovação e evasão.

Não foi feito à secretária, na ocasião, um pedido por escrito, apenas uma solicitação oral com a justificativa de que os dados solicitados seriam utilizados futuramente nesta pesquisa de mestrado. Ela disse que providenciaria o registro dos dados solicitados e, posteriormente, os forneceu escritos à mão, em folha A4. Depois disso, foi feito um pedido formal por e-mail, no qual foi solicitado o acréscimo do ano de 2017. Recebemos, em seguida, o arquivo com as informações solicitadas digitado e assinado pela diretora da escola.

A partir do dia 21 de setembro de 2017 e ao longo do mês de outubro, terminando no dia 24 de novembro, ocorreu a aplicação dos questionários aos estudantes do ensino médio, sujeitos de nossa pesquisa, presentes neste período e com disponibilidade para responder às perguntas.

Como mencionado, foi possível aplicar o Questionário A (APÊNDICE A) a 50 alunos e o Questionário B (APÊNDICE B) a três egressos. Tentamos alcançar este número por ele representar uma porcentagem bastante significativa, mais que 10% do total de alunos do ensino médio registrados no SIMADE/2017 da escola, que é de 515 (ANEXO A).

Tal número pode ser considerado bastante expressivo se for levado em conta que, não tendo a escola horários fixos de entrada e saída e também não tendo a mesma frequência da escola regular, muitos educandos ficam em casa estudando e realizando o que conseguem fazer do Plano de Estudos que pegam com os professores das disciplinas que estão cursando, ficando difícil o contato com muitos deles.

Além desse dificultador na aplicação dos questionários, outra grande dificuldade na realização desse procedimento teve como causa o pouco tempo de que os estudantes presentes normalmente dispõem, tendo em vista que é comum irem à escola com o objetivo de esclarecerem dúvidas para, em seguida, fazerem trabalho e prova. Também o tempo dos egressos é escasso, visto que igualmente têm diversificados afazeres e compromissos. Entretanto, os que se dispuseram a preencher os instrumentos o fizeram de maneira muito tranquila. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICES E e F) foi preenchido e assinado pelos participantes.

Os questionários foram utilizados com o objetivo de saber algumas informações preliminares dos sujeitos da pesquisa, tais como idade, gênero, estado civil, se tem filho ou não, se está empregado, entre outras. Optamos por realizar esses procedimentos tendo em vista a possibilidade que eles nos dariam no sentido de traçar o perfil do aluno do CESEC. No sentido de trazer uma resposta aos questionamentos que comumente nos fazemos: quem é o aluno do CESEC, onde mora, quanto tempo ficou fora da escola, por que parou de estudar, quais são seus objetivos?

Durante a aplicação, percebemos a necessidade de acompanhar os participantes, uma vez que detectamos da parte de alguns deles dificuldade em entender o significado de alguns termos presentes no instrumento. Um aluno, por exemplo, ao preencher o questionário, se deteve diante da palavra “reside”. Como foi esclarecido o significado do termo, o participante pôde registrar a informação e concluir o preenchimento.

Por causa da dificuldade apresentada por esse aluno, resolvemos rever o questionário para verificar se haveria outras expressões que poderiam também dificultar a leitura e o entendimento dos alunos. Chegamos a trocar o termo “reside” por “mora”, mas decidimos manter o restante do questionário, cientes, entretanto, da necessidade de estarmos atentos a eventuais inseguranças dos estudantes participantes durante o preenchimento.

Concluída a aplicação dos instrumentos, passamos à consolidação dos dados, os quais apresentamos mais à frente, nos capítulos seguintes.

Não foram levadas em consideração quais e quantas disciplinas os estudantes faziam na ocasião do preenchimento, a única condição para participação na pesquisa era a de que deveriam ser alunos do ensino médio semipresencial do CESEC Governador Bias Fortes.

O fato de termos selecionado alunos do ensino médio se justifica por eu ser professora neste nível de ensino, o que proporcionaria um melhor acesso aos materiais, documentos e aos alunos e por este nível ter, na escola pesquisada, um contingente maior de alunos (ANEXO A) do que o nível fundamental.

Os questionários foram aplicados na própria escola a pequenos grupos, de três a cinco participantes, ou mesmo individualmente, para que o preenchimento pudesse ser acompanhado mais de perto.

Como posteriormente à aplicação dos questionários outros questionamentos foram considerados importantes, solicitamos aos participantes que o haviam preenchido mais estas informações: o bairro de moradia, a profissão e por que haviam parado de estudar. Alguns alunos estiveram ausentes neste período, impossibilitando esse novo preenchimento. Houve uma tentativa de contato com eles pelo número de telefone informado na pasta de matrícula deles ou por número informado por colegas. Com uma aluna foi possível falar, e ela autorizou a anotação de suas respostas por telefone. Com outros não foi possível porque o telefone/celular registrado na pasta não atendia ou informava inexistência do número ou algo similar. Portanto, uma vez que não foi possível a complementação do questionário por parte de todos os alunos que já o haviam preenchido, descartamos os questionários incompletos e aplicamos o instrumento de coleta a outros alunos, de modo que o número de 50 participantes nesta etapa fosse mantido.

À medida que o questionário foi sendo recolhido, foi também sendo feita a seleção dos participantes que participariam da entrevista. Optamos por estudantes e por egressos que apresentaram no questionário situações de vida bem diversas entre si e realizamos entrevistas semiestruturadas com dez estudantes, sete alunos da escola e três egressos.

Quanto aos que ainda estavam estudando na escola na ocasião da pesquisa, foram selecionados três do sexo masculino e quatro do sexo feminino para participarem da entrevista. Quanto aos egressos, foram selecionados dois homens e uma mulher, sendo cinco homens e cinco mulheres no total.

Justificamos o número desta amostra por ter sido ele suficiente para alcançarmos uma representatividade de pessoas com características diferentes e situações diversas de vida. Assim, selecionando os estudantes a partir desse critério, obtivemos uma representatividade da diversidade de sujeitos alunos e egressos da escola.

Para que ocorra melhor entendimento e também para garantir sigilo aos alunos participantes, nos referiremos a eles como Educanda A, Educanda B, Educando C, Educanda D, Educando E, Educando F e Educanda G.

As informações a seguir foram dadas por eles na ocasião do preenchimento do questionário. A Educanda A⁹, uma jovem senhora de 33 anos, casada, se identificou como de cor preta e se caracterizou como trabalhadora rural. A Educanda B¹⁰, uma jovem de 19 anos, solteira, se declarou como de cor parda, não trabalhava, mas estava à procura de uma atividade remunerada para melhorar as suas condições de vida. O Educando C¹¹, um senhor de 56 anos, divorciado, identificou-se como de cor parda, atuava como agropecuarista e motorista. A Educanda D¹², uma mulher de 47 anos, casada, se declarou como de cor parda, do lar, mas buscava, na conclusão do ensino médio, uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. O Educando E¹³, um homem de 32 anos, solteiro, se declarou como de cor preta, trabalhava, na ocasião da pesquisa como empilhador. O Educando F¹⁴, um jovem, solteiro, de 20 anos, se declarou como de cor branca e trabalhava como vendedor. A

⁹ Era aluna na ocasião da coleta de dados desta pesquisa, mas já entrou no rol de concluintes do CESEC. Ingressou no curso de Pedagogia da FASM-MG (Faculdade Santa Marcelina) e está se sentindo realizada.

¹⁰ Ainda está cursando o ensino médio no CESEC.

¹¹ Ainda está cursando o ensino médio no CESEC.

¹² Também era aluna na ocasião da coleta de dados, mas já concluiu o ensino médio no CESEC. Atualmente faz um Curso Técnico em Enfermagem no CECAP. Sente-se realizada. Está na expectativa de arranjar um emprego.

¹³ Era aluno na ocasião da coleta de dados desta pesquisa, mas já concluiu o ensino médio no CESEC.

¹⁴ Está feliz por ter concluído o ensino médio no CESEC. Está fazendo cursinho preparatório para ingresso em curso superior.

Educanda G¹⁵, uma jovem senhora de 31 anos, divorciada, se declarou como de cor parda e trabalhava como auxiliar de limpeza.

Com exceção do Educando C, que morava em Patrocínio do Muriaé, cidade vizinha a Muriaé, os educandos selecionados residiam, na época da entrevista, na cidade de Muriaé.

Quanto aos egressos do CESEC, foram mantidos os três que responderam ao questionário B (APÊNDICE B), dois homens e uma mulher. Um deles (Egresso 1) concluiu o ensino médio em 2016, a ex-aluna (Egressa 2) concluiu em 2017 e o outro ex-aluno (Egresso 3) estudou no CESEC no ano de início do ensino médio na escola, em 2004.

Dessa forma, pudemos analisar dados fornecidos por alunos que estudaram em épocas bem diversas da escola. Por meio dos Egressos I e 2 pudemos analisar como está a escola nos dias atuais. Por meio do Egresso 3, pudemos ver a escola em seu início, quando o ensino médio estava começando a ser realidade na escola.

Obtivemos, assim, impressões sobre a escola a partir do olhar de três alunos que estudaram em épocas diferentes, o que nos proporcionou uma percepção da trajetória da escola. Além disso, selecionamos uma amostra com representação masculina e feminina e também com faixas de idade diversas e com situações diferentes de vida.

O Egresso 1¹⁶, pedreiro de profissão, iniciou em curso superior e estava fazendo o terceiro período de engenharia civil na ocasião da entrevista, trata-se de um jovem de 28 anos, casado, sem filhos, que se declarou de cor branca no questionário; a Egressa 2¹⁷ não fez nenhum outro curso, disse ser dona de casa e também vendedora de produtos de beleza, declarou ter 38 anos, ser casada, ter três filhos e se declarou branca. O Egresso 3¹⁸ concluiu o ensino médio e fez um curso técnico de enfermagem, informou ter 52 anos e dois filhos, na data da entrevista, e declarou-se como de cor preta.

Quanto às entrevistas com os alunos da escola, quatro foram realizadas em uma sala de aula (sala 22), na mesma em que foram aplicados os questionários, duas foram gravadas em aparelho celular e posteriormente transcritas. Porém, os demais estudantes, por incompatibilidade de horários, foram entrevistados por escrito, três pessoalmente; dois deles, não podendo responder às questões na escola, responderam em casa e as entregaram posteriormente na própria escola. Tentamos marcar várias vezes, mas esses alunos não

¹⁵ Como os anteriores, atualmente, já não é aluna do CESEC, concluiu o ensino médio no CESEC. Também pretende ingressar em curso superior e conseguir um emprego melhor. Está fazendo um curso de informática.

¹⁶ Atualmente está no 4.º período do curso de engenharia civil, na Fac Redentor, em Itaperuna – RJ. Nas palavras dele: “Quanto a obstáculos até o momento nada além do que se pode aprender”.

¹⁷ Continua atuando como vendedora autônoma de cosméticos.

¹⁸ Continua atuando como técnico de enfermagem. Atualmente também é cuidador de idoso.

puderam estar presentes por motivo de trabalho ou por terem que fazer trabalhos e provas na escola, não dispo de tempo para a realização da entrevista. Uma das alunas até disse que iria à escola antes do atendimento normal para ser entrevistada, mas não conseguiu terminar o serviço que pensou que terminaria a tempo de ir ao nosso encontro. A alternativa foi mesmo fazer essas entrevistas por escrito.

Em março de 2018, os sete alunos e os três egressos participantes da entrevista foram novamente chamados para dar mais algumas informações que julgamos necessárias. Na ocasião, foi perguntado a eles se tinham irmãos e a escolaridade dos irmãos e também sobre a profissão e escolaridade dos pais.

Concluída a coleta desses dados, demos sequência à análise e à interpretação do material resultante. Apoiando-nos na Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2016, p. 94), buscamos compreender, nas falas dos sujeitos participantes, os motivos da evasão e também da permanência.

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] [Entre as várias implicações] Isso [...] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre o outro, como também um modo de representação.

Diferentemente de Saussure¹⁹, que elimina da língua os elementos externos, ou seja, tudo que se relaciona a fatores culturais, históricos, sociais e ideológicos dos usos linguísticos, que percebe a fala como uma atividade individual, Fairclough (2016), vê a linguagem como parte da vida em sociedade. Assim sendo, os discursos dos estudantes podem revelar, por exemplo, situações de dominação, de hegemonia de uma classe sobre as outras.

Por meio das palavras e expressões usadas pelos participantes da pesquisa percebemos relações de dominação, visto que há uma ideologia por trás dos discursos, de um modo geral não percebida pelas classes mais desfavorecidas, afinal, “[...] a ideologia é o significado a serviço do poder” (THOMPSON, 1995, p. 16).

Para dar uma visão mais global dos envolvidos na pesquisa, informamos o número de participantes (alunos e egressos) e algumas de suas características por meio das Tabelas 3 e 4.

¹⁹ [...] ao contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (BAKHTIN, 2010).

Tabela 3 - Os 50 alunos participantes da pesquisa segundo o Questionário A (APÊNDICE A)

Características dos participantes	Total de alunos participantes
Homens	24
Mulheres	26
Amarelos	1
Branco	14
Indígenas	1
Pardos	22
Pretos	11
Não declarou a cor	1
Casados	17
Separados/ divorciados	3
Solteiros	28
Viúvos	2
Desempregados	23
Empregados	23
Autônomos	4
Aposentados	3
Não aposentados	46
Não declarou	1

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 4 - Os três egressos participantes da pesquisa segundo o Questionário B (APÊNDICE B)

Características dos participantes	Total de egressos participantes
Homens	2
Mulheres	1
Amarelos	-
Branco	2
Indígenas	-
Pardos	-
Pretos	1
Não declarou a cor	-
Casados	3
Separados/ divorciados	-
Solteiros	-
Viúvos	-
Desempregados	-
Empregados	1
Autônomos	2
Aposentados	-
Não aposentados	3

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 5 - Os sete alunos participantes da pesquisa selecionados para a Entrevista A (APÊNDICE C)

Características dos participantes	Total de alunos participantes
Homens	3
Mulheres	4
Amarelos	-
Branco	1
Indígenas	-
Pardos	4
Pretos	2
Não declarou a cor	-
Casados	2
Separados/ divorciados	2
Solteiros	3
Viúvos	-
Desempregados	3
Empregados	3
Autônomos	1
Aposentados	1
Não aposentados	6

Fonte: dados da pesquisa.

Assim sendo, 53 participantes responderam aos questionários. 50 alunos responderam ao Questionário A (APÊNDICE A) e três egressos responderam ao Questionário B (APÊNDICE B). Dos 50 alunos participantes, foram selecionados 7 para a fase de entrevistas. Quanto aos egressos, os três que responderam ao Questionário B foram mantidos para a fase de entrevistas. Dos dez selecionados para essa fase (sete alunos e três egressos) selecionamos igualmente cinco homens e cinco mulheres para garantirmos voz a todos, para não prestigiarmos uns em detrimento de outros.

Mais à frente, nos capítulos 3 e 4, os dados coletados são analisados mais detalhadamente.

3 HISTÓRIA DA EJA E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Neste capítulo, encontra-se um breve histórico da EJA no Brasil, por meio do qual objetivamos mostrar algumas conquistas nesse campo, mas, sobretudo, a sua trajetória marcada por preconceitos, por falta de reconhecimento acerca de sua importância e por muitas lutas.

Registramos também a importância dos movimentos populares e, em especial, de Paulo Freire na realização da luta pela consolidação de uma educação libertadora, democrática, que possa sempre ir além da decodificação, sendo Freire o autor que mais contribuiu para que a educação de jovens e adultos pudesse ser crítica, libertadora, humanizadora e diferente da educação destinada ao público infantil.

Lembramos o II Congresso Nacional de Educação de Adultos e outros movimentos, tais como o Movimento de Cultura Popular do Recife, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, que representaram verdadeiros focos de resistência na luta por uma EJA de mais qualidade.

Quanto à persistência das carências que dissemos estarem presentes no cotidiano da EJA, é válido destacar o Estado do Conhecimento realizado por Haddad em 2002, por meio do qual, como mencionado na justificativa desta pesquisa, podemos perceber que precariedades similares às da época em que ele foi feito ainda são enfrentadas atualmente. Tal fato nos leva a perceber a importância de uma postura da sociedade em prol da qualidade dessa modalidade de ensino que está, como vemos, sujeita a provisórias, volta e meia, prestes a acabar precocemente, prestes a perder o pouco que conquistou.

Mostramos que, no processo de exclusão dos alunos da EJA, é preciso que sejam consideradas as condições adversas que eles certamente encontraram na escola pública regular, onde têm início as primeiras formas de exclusão, que, por sua vez, têm origem na precariedade das condições socioeconômicas desses alunos.

No histórico que trazemos, a linha do tempo da EJA traçada chega até a criação, em Minas Gerais, dos CESECs, e passamos, daí em diante, a termos foco no Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC Governador Bias Fortes de Muriaé – MG, e, nele, o nosso olhar voltado para o ensino médio semipresencial, para a sua evasão, as suas particularidades, lutas, estratégias de permanência e sobre a sua configuração como lugar de oportunidade para os jovens e adultos da cidade de Muriaé e cidades vizinhas.

3.1 A EJA no Brasil

Ao visitarmos as páginas da História, percebemos que a educação, que deveria ser libertadora e incentivadora do exercício pleno da cidadania, é constantemente controlada para atender aos interesses das classes hegemônicas, seja para conversão à fé cristã, seja para ampliação do contingente de eleitores, seja para atendimento das demandas do mercado de trabalho.

A educação popular no Brasil dá mostras de que está deixada em segundo plano, o que já era comum na época do Brasil-Colônia, momento da História do Brasil em que a educação popular praticamente não existiu.

Com exceção dos jesuítas e outros religiosos, que realizavam um trabalho educativo e missionário, a educação popular não recebeu atenção nesse período. Os jesuítas realizavam essa ação junto aos adultos para catequizá-los, para difundir o evangelho, a fé católica, para transmitir normas comportamentais, ensinar o necessário para o bom funcionamento da economia colonial, sem maiores preocupações com a formação educacional integral (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Essa educação, que promoveu a aculturação dos nativos (e posteriormente dos escravos), durou aproximadamente duzentos e dez anos no Brasil.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal. Após isso, em virtude de as reformas pombalinas não terem sido implantadas a contento, ocorreu um longo período (1759 a 1808) de decadência da educação. Pombal não conseguiu substituir o sistema jesuítico, cujos colégios e seminários se tornaram propagadores da cultura na Colônia, e acabou atribuindo aos jesuítas todos os problemas pelos quais a educação passou. Como informam Lizete e Neto (2006), somente dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, em 1776, é que surgiram escolas com cursos graduados e sistematizados no Brasil.

Em 1808, quando a família real portuguesa veio para cá, um sistema de ensino foi organizado para atender às suas necessidades, sendo também necessária, nesse momento, a preparação de uma escola que atendesse às demandas da sociedade, que começou a se tornar urbana e industrial. Nesse momento, ocorreu a criação de escolas superiores e houve grande preocupação com o ensino para as elites, sendo o ensino popular, mais uma vez, deixado de lado.

Somente a partir da Revolução de 1930²⁰ é que um sistema político de educação começa a se consolidar, mas o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos” somente foi possível com a Constituição de 1934.

No final da década de 1940 e início dos anos de 1950, foi necessário mais uma vez promover a educação do povo para atender às demandas do crescimento industrial. Nessa época, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO incentivou a implantação de programas de educação funcional de adultos analfabetos. Em consequência disso, em 1947, foi lançada a primeira grande Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a CEAA, que pretendia, entre outras coisas, conter a migração do homem e da mulher do campo para a cidade (PAIVA, 1983). Para tratar do lançamento da Campanha, ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que também serviu para a exposição de trabalhos educativos destinados aos adultos e para o compartilhamento de experiências e ideias dos educadores participantes.

Ainda no final dos anos de 1950 e princípio dos anos de 1960, entendia-se que o adulto deveria receber os mesmos conteúdos formais que o público infantil.

Mas, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, mostrava a importância de uma nova forma de pensar pedagógico com adultos. Já no Seminário Regional preparatório ao Congresso, que contou com a presença de Paulo Freire, questionava-se

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1983, p. 210).

Esse foi um momento muito importante para a EJA, pois até então não havia um projeto próprio para esse público, os adultos eram normalmente infantilizados e recebiam um tratamento que não condizia com a sua realidade. Os seus saberes não eram considerados, não

²⁰ Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha.

passavam de ouvintes passivos, não se pretendia que eles fossem protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, era preciso mudar a realidade da EJA não somente no tocante aos alunos, mas também no que se referia aos professores, que precisavam se ver como pessoas com possibilidade de interferir no processo e não serem meramente repetidores do conteúdo a ser ministrado. Em vista disso, as ideias postas no Seminário Regional preparatório ao Congresso e depois no próprio Congresso foram de grande relevância, sendo um marco importante na História da EJA no Brasil.

Os movimentos populares trabalharam fortemente no sentido de alcançar uma educação de jovens e adultos que fosse participativa, reflexiva e renovadora. Segundo os seus participantes, não se podia mais aceitar que a educação fosse pensada para ser mera repetição, mas para ser conscientizadora e para levar não somente os alunos, mas também os professores, à compreensão crítica da realidade.

De relevância indiscutível para a EJA no Brasil e no mundo também é o método de Paulo Freire. Desenvolvido no início dos anos de 1960, em Angicos, no Rio Grande do Norte, possibilitou que 300 trabalhadores rurais analfabetos, excluídos de participação social, tivessem acesso à alfabetização. Lá, um trabalho de educação libertadora foi realizado, mas, com o golpe militar de 1964, esse trabalho foi interrompido, e Paulo Freire foi preso e exilado.

Já naquela época, Freire defendia um conceito de alfabetização para muito além da decodificação. Para ele não basta apenas saber ler e escrever, é preciso fazer uso social e político do conhecimento apreendido. Tanto o seu método como também toda a sua obra veio para lançar luz e esperança à educação, sobretudo a de adultos, visto que ele considerava a educação como uma força democrática e libertadora.

Por que o título *Pedagogia da Esperança*? A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (BOFF apud FREIRE, 2011b, p. 11).

Não podemos falar sobre a EJA no Brasil sem que falemos sobre o MEB, Movimento de Educação de Base, que usou uma pedagogia radiofônica e era ligado à CNBB (já influenciada pela pedagogia libertadora de Paulo Freire a que Boff faz referência acima) e procurava valorizar a cultura e a arte populares, nas esferas pessoal, espiritual, familiar e social, tendo em vista a promoção do homem e da mulher que vivem na terra.

O já referido II Congresso Nacional de Educação de Adultos e o MEB também são marcos na História da EJA. Assim como o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal, e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a participação de Paulo Freire, e o próprio método de Freire representam grandes conquistas para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Popular.

Como foi apontado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, nos métodos usados nas escolas para alfabetização de adultos até então, não se considerava que os estudantes adultos eram seres pensantes, mas seres repetidores.

Como podemos ver na História da educação dessa modalidade no Brasil, Paulo Freire, que sempre entendeu a educação como uma força capaz de humanizar, de libertar, contribuiu para modificar essa percepção que se tinha do público adulto. Opondo-se à educação que ele chamou de “bancária”, por ela pretender ir depositando nas pessoas palavras, informações alienantes, desconectadas da realidade, do tipo: “Ada deu o dedo ao urubu”, “Ada deu o dedo à arara”. Freire criou um método que considera a realidade e os saberes dos educandos para que possam se tornar aptos a se construírem crítica e responsabilmente. “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2011a, p.16). O Método Paulo Freire, como é conhecido, foi construído tendo em vista as experiências e os interesses dos educandos.

Freire foi relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório “A educação de adultos e as populações marginais: o Problema dos Mocambos”, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, evento no qual ele falava que a educação precisava fazer sentido para os educandos, o que sempre foi marca de sua obra:

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso “mudar a cara da escola”, no entanto era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito da sua própria história. Por isso ele indagava com detalhes sobre cada programa em desenvolvimento; ficava absolutamente atento à leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência impaciente (SAUL, 2012, p. 2).

Já o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, em pleno período da ditadura, chegou a ser visto como um programa que livraria o país do analfabetismo, mas, paralelamente a isso, se constituiria como uma ação ideológica da ditadura para manter o

“*status quo*²¹”. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por, diferentemente dos movimentos citados anteriormente, ter como preocupação central simplesmente o ensinar a ler e a escrever, sem relação com a formação humana. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

O ensino supletivo, implantado em 1971, também foi um marco relevante na História da EJA no Brasil. Na ocasião, foram criados Centros de Estudos em todo o País.

A Constituição de 1988 também garantiu avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para quem a ele não teve acesso na idade apropriada, como já foi dito. Sobre esse avanço Romão (2011, pp. 51-52) diz:

Significa dizer que a Carta Magna, pela primeira vez na história da educação brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em “direito público subjetivo”, independentemente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela-alvo. [...] As constituições anteriores, quando estabeleciam a oferta de ensino público, gratuito e obrigatório, vinculavam-no a determinada faixa etária (7 a 14 anos).

Como vemos, somente há 30 anos é que as pessoas com idade acima de 14 anos tiveram o direito previsto em lei de concluir o ensino fundamental.

Mas é importante destacar que, uma vez interrompida uma trajetória, outra se impõe, tornando-se difícil a retomada daquela que um dia ficou para trás. Estudantes que têm seus estudos interrompidos dificilmente conseguem retomá-los, pois a vida toma outro curso, e a posterior conciliação com os estudos torna-se muito difícil para alguns, inviável para muitos, e, quanto mais tempo ficam afastados da escola, mais difícil se torna o retorno.

Somente na década seguinte à Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Título V, Capítulo II, Seção V, determina, especificamente com relação à EJA:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

²¹ É uma expressão do latim que significa “estado atual”.

Neste momento, foi garantido ao jovem e ao adulto com idade a partir de 18 anos o direito de conclusão também do ensino médio. Porém, os avanços e direitos garantidos pela Constituição de 1988 e pela LDB nº 9394/96 muitas vezes assim não o foram por políticas públicas, como o FUNDEF, que chegou a marginalizar a EJA, tornando inviável o repasse de recursos para a modalidade²² (CONFINTEA, 2009).

Além disso, embora tenham ocorrido avanços nessa época, na década de 1990, ainda persistia o desprezo pela classe trabalhadora. Foi nessa época que “o então ministro da Educação, o professor, físico e político, José Goldemberg, afirmou que a tentativa de alfabetização de adultos não diminuiria o índice de analfabetos; ao contrário, perturbaria a ordem social” (CRUZ; GONÇALVES; OLIVEIRA; 2012, s/p), numa clara demonstração de interesse na manutenção do *status quo*.

Já Haddad (1992, p. 3), assim define a educação de jovens e adultos:

A EDA, no caso brasileiro, se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

É este marco condicionante — a miséria social — que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a EDA. É uma educação para os pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. Mesmo constatando que aqueles que conseguem ter acesso aos programas de EDA são os com "melhores condições" entre os mais pobres, isto não retira a validade intencional do seu direcionamento aos excluídos.

É mesmo a miséria social que levou à necessidade de criação das escolas de Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário do que costumam dizer os nossos estudantes quando em conversa conosco “Fui muito burro por ter parado de estudar”, “Eu não podia ter parado de estudar”, “Eu parei pra poder trabalhar, mas não devia ter feito isso”, eles não deixaram a escola porque quiseram. As condições precárias de suas vidas é que não permitiram que eles dessem continuidade aos estudos. Não foi por vontade própria, mas por imposição das dificuldades econômicas que muitos deles trocaram a escola pelo trabalho precoce.

Além dessa constatação, podemos perceber que, ainda que a EJA se destine aos mais pobres, aos excluídos, os que conseguem nela permanecer são mesmo aqueles que, embora

²² As dificuldades continuam. Em 2017, por exemplo, a escola pesquisada esteve sem condições de oferecer merenda em todos os turnos para os seus alunos, teve a linha de telefone cortada. A própria SRE ficou sem luz por algumas vezes em 2017 e em 2018, o salário dos servidores foi escalonado, o décimo terceiro de 2017 da educação foi dividido em 4 parcelas, o início do ano letivo de 2018 foi prorrogado em alguns dias provavelmente como medida de contenção de despesas, tudo resultado da difícil situação econômica do estado de Minas Gerais.

estejam no grupo dos menos favorecidos, são os que possuem uma condição menos perversa (HADDAD, 1992).

Continuando a trajetória da EJA, em 2003, início de uma nova gestão no governo federal, ao lançar como uma das prioridades do governo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o MEC reassumiu a responsabilidade e o protagonismo no tocante à EJA. Para garantir essa prioridade, em 2003, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), dispondo recursos do PBA e políticas para combater o analfabetismo no país, criando também a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), com representações de muitos segmentos envolvidos com a alfabetização com função consultiva – entre eles os Fóruns de EJA – e premiando experiências importantes de alfabetização por meio da instituição da Medalha Paulo Freire (BRASIL, 2009).

Mais recentemente, embora na trajetória da EJA tenha sido forte a ideia de sua implementação para apenas atender às demandas do mercado ou principalmente para isso, a modalidade, às vezes, vem sendo entendida como uma educação que deve ser voltada sobretudo para a formação humana, a trajetória da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), por exemplo, tem demonstrado isso. Vale dizer que o documento feito nos encontros preparatórios à VI CONFINTEA foi produto de um grande debate sobre “Educação e Aprendizagens ao Longo da Vida”, o que revela uma ampliação no conceito de educação como algo não limitado a apenas aumentar o número de eleitores ou a atender às demandas do mercado.

Atualmente e há mais de uma década, especificamente em relação à EJA semipresencial, modalidade em que atuo, como já disse, hoje, como professora de língua portuguesa, contamos, em Minas Gerais, com os CESECs.

Considerando a trajetória da EJA ao longo das décadas e a educação nos CESECs, podemos perceber fragilidades que se mantêm. Embora possamos identificar avanços, observamos que alguns problemas têm afetado essa modalidade de ensino ao longo dos anos, seja no semipresencial ou não.

Diante disso, é necessário que questionemos o porquê da reincidência dessas fragilidades, desses problemas. Assim, faz-se necessária a pesquisa que realizamos na qual detectamos os entraves e as lacunas existentes, possibilitando refletir sobre eles e sobre as mudanças pertinentes.

Assim, como a educação de jovens e adultos, que surgiu a partir da necessidade de formação da classe trabalhadora, foi historicamente marginalizada, é preciso que sejam identificados os seus entraves e reconhecidas as verdadeiras causas da evasão que nela ocorre, para que seja possível a construção de horizontes nos quais as barreiras apontadas possam ser minimizadas e, posteriormente, derrubadas.

Nesse momento, vale citar Canário e Rummert (2010, p. 511): “[...] o caráter marginal sempre atribuído à educação de jovens e adultos da classe trabalhadora, mesmo quando as políticas e os discursos dominantes aparentemente a valorizavam, como ainda ocorre”.

Em 2017, por exemplo, os CESECs estiveram apreensivos em virtude de alguns fatores. Um deles foi a suspensão de qualquer lotação de professor no CESEC (ANEXO B). Uma professora que trabalhou lá por mais de dez anos e aguardava, após ser aprovada em concurso ser lotada lá, acabou tendo que ir, a princípio a contragosto, para uma escola regular. Não pôde ficar no CESEC, pois a SEE não estava, e ainda não está, diferentemente do que ocorre em outras escolas, admitindo nenhuma lotação lá.

3.2 A educação pública no Brasil

É imprescindível destacar que os CESECs oferecem o ensino fundamental e o médio, sendo o ensino fundamental na parte que compreende o período que vai do sexto ao nono ano, devendo as séries iniciais serem feitas em escolas regulares ou em escolas de EJA regular, podendo, ainda, os jovens (com 15 anos ou mais) e adultos, sem comprovarem escolaridade, concluírem o ensino fundamental em Bancas Permanentes de Avaliação ou por meio das provas do ENCCEJA. Sendo assim, o CESEC recebe jovens e adultos que, qualquer que tenha sido a sua trajetória até então, já passaram por um processo de exclusão.

É importante também dizer que não vemos a EJA semipresencial como um modelo de educação. Na verdade, se não houvesse uma dívida do Estado para com os jovens e adultos que procuram os Centros para concluírem os seus estudos em virtude da exclusão que ocorreu (e continua ocorrendo) na própria escola regular, que, consciente ou inconscientemente, adota, dentre outros, o princípio meritocrático, sob a égide do próprio Estado, a demanda para tais instituições iria diminuir paulatinamente:

O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Isto faz com que as diferenças se aprofundem. Na competição entre os alunos, alguns perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons (DUBET, 2004, p. 543).

Dubet (2004, p. 544) ainda questiona “O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as

desigualdades e o poder dos dirigentes?”. Esse princípio da meritocracia realmente leva os alunos pobres a se perceberem como incapazes.

Naturalmente, diz-se que não se quer simplesmente privilegiar alguns poucos. Entretanto, isso é o equivalente de dizer que todos têm o direito de escalar o lado norte do Eiger ou o Monte Everest, sem exceção, sendo necessário, naturalmente, ser muito bom em escalar montanhas e ter os recursos institucionais e financeiros para fazê-lo (HONDERICH, 1990, p. 99 apud APPLE, 2015, p. 187).

Assim, não possuindo tais aptidões e os recursos necessários para se inserirem de fato no sistema escolar e se sentindo impossibilitados de concorrer nesse sistema injusto, os alunos menos favorecidos, que trazem essa condição socioeconômica inferior, desistem da escola e são jogados, muitas vezes prematuramente, no mercado de trabalho.

Além disso, estando despreparados para atender às demandas desse mercado, muitos caem na informalidade e/ou no subemprego. Neste momento em que selam a sua inserção no mercado, muitos acabam se afastando para sempre da possibilidade de voltar a estudar em virtude de essa inserção os vincular a frentes de trabalho totalmente incompatíveis com a realidade das instituições escolares.

Nesse contexto complexo de exclusão, é preciso que não deixemos de considerar que as diferenças que produzem desigualdades e injustiças na escola são, antes de mais nada, trazidas de fora de seus muros. Fanfani (2008 apud OLIVEIRA, 2009, p. 23) lembra que “[...] se a sociedade não garante direitos básicos às pessoas, as escolas não podem cumprir bem o seu papel”. Sob esse aspecto, é válido indagar: Como podem os menos favorecidos se sentirem inseridos na escola se vivem em um contexto de fome, de baixo letramento, de precariedade que se traduz em falta de moradia, de transporte, enfim, de variadas formas de carência que os tornam completamente impotentes e despreparados?

Considerando todas as dificuldades geradas pelas desigualdades sociais, a modalidade de EJA semipresencial se configura como uma política compensatória da qual dependerão os jovens e adultos menos favorecidos enquanto não conseguirem concluir a educação básica e/ou enquanto houver evasão na escola regular e, conseqüentemente, demanda na educação desse público, pois, na situação em que se encontram esses excluídos, não existe compatibilidade com outra modalidade.

Assim como a política de cotas²³, as escolas de EJA como um todo e sobretudo as de EJA semipresencial existem para cobrir a lacuna deixada pelas injustiças que excluíram (e ainda excluem) as pessoas mais desfavorecidas da sociedade.

É sempre válido destacar que os alunos do CESEC, considerando a sua classe social, são sujeitos que estiveram em escolas regulares e de lá foram excluídos.

No plano social, basta tomar os dados da disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber que vamos encontrar alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. No plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados (FRIGOTTO, 1995, p. 86).

As condições adversas que se traduzem no pouco (ou nenhum) tempo para se dedicarem aos estudos, a precariedade em que vivem, que resulta na falta de transporte escolar, na carência de material, na ausência de incentivo da família cujos pais e irmãos normalmente são analfabetos ou possuem baixa escolaridade vão, paulatinamente, minando a trajetória desses alunos até que abandonam a escola. Acerca da evasão escolar, é preciso considerar que

[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes, menos informadas nas reuniões [...] a competição não é perfeitamente justa (DUBET, 2004, p. 543).

É preciso que os alunos menos favorecidos sejam vistos nesse contexto de dificuldades para que melhor se possam entender as desigualdades ali produzidas. Ocorre aí o que podemos chamar de efeito dominó: os pais dos alunos são analfabetos ou têm baixa escolaridade, os alunos, por sua vez, são pobres e não têm o acompanhamento da família, a rede física é precária, a parte pedagógica não é realizada pelo coletivo da escola, e, diante dessas condições adversas e de outras tantas, os professores se sentem desmotivados e não conseguem realizar o seu trabalho devidamente.

A escola pode não se dar conta das desigualdades com as quais consciente ou inconscientemente compactua – e o mais comum é que as ignore – e, ao ignorá-las, põe um

²³ A Lei n.º 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

obstáculo para o seu próprio projeto (DUBET, 2004). Diante desse cenário, o fracasso dos desfavorecidos é o que se pode tomar como produto mais certo.

O funcionamento dominante da escola, de seu currículo e dos métodos pedagógicos está configurado, geralmente, mais para organizar a desigualdade entre os alunos do que para corrigi-la ou para conviver com a diversidade de capacidades, de níveis de ritmos de trabalho, de motivações dos sujeitos, etc. O mecanismo de normalização que define o êxito (para os que se incluem na norma) e a exclusão (para os que ficam fora da norma) se viu reforçado no momento em que a escolaridade tornou-se realmente obrigatória para todos. Quando a escolarização universal não é real, a exclusão dos que não superam a norma não é necessária, pois os candidatos à exclusão nem sequer comparecem às escolas. Quando a frequentam, mas permanecem nelas por pouco tempo e as abandonam, acontece a mesma coisa. Mas quando a obrigatoriedade torna-se efetiva, aparece a ideia de fracasso escolar como marca interna, tornando-se uma espécie de atipicidade que se transforma em uma forma de exclusão que afeta, agora, os que permanecem dentro das escolas. Fracassar é ser excluído por uma via de caráter bem mais técnico: a do “rotulado”, que implica não superar a norma que define o que é e não é aceitável. Implica negar aos sujeitos fracassados as benesses da escolaridade por outras vias, culpando-os por não dar de si o que lhes é exigido, até o ponto de alguns considerarem que seria melhor para eles afastá-los do sistema (assim não haveria excluídos, nem agentes que devem excluir) (SACRISTÁN, 2001, pp. 78-79).

Dito isso, não se trata apenas de possibilitar aos educandos o acesso à educação, mas à compreensão da educação como direito, ou seja, a conquista da hegemonia pelos grupos historicamente considerados inferiores.

Os alunos do CESEC não estão lá por escolha, estão lá, como veremos em suas falas, porque, dentre outras razões, a sua situação socioeconômica não permitiu que ficassem estudando somente. Assim, ingressaram no mercado de trabalho e, conseqüentemente, tiveram que abandonar os estudos em virtude da impossibilidade de conciliação entre escola e trabalho.

O Quadro 1 apresenta a visão dos educandos sobre os motivos que os levaram a interromper seus estudos. De acordo com as suas respostas, é importante destacar a ausência da reflexão desses estudantes em torno da condição de classe na sociedade engendrada pelas frentes da ideologia neoliberal. A percepção de mundo desses estudantes permanece ligada organicamente a questões individuais ou familiares, o que dificulta a conexão com a realidade.

1- A causa de ter que me mudar de cidade.
2- Parei de estudar porque mudei para minha cidade que não tinha ensino médio e também por motivo de falta de tempo.
3- Motivos pessoais.
4- Eu tirei o segundo grau e não voltei para pegar o Histórico. Em dezembro de 2016 quando fui pegar o por conta da faculdade que vou fazer, descobri que tinha uma dependência de Química do 3.º ano.
5- Por que não tinha o ensino fundamental completo onde eu morava nem mesmo o segundo grau.
6- Porque tive que começar a trabalhar muito cedo e sempre gostei de trabalho.
7- Morava na roça e só tinha até a quarta série.
8- Porque tive que trabalhar em casa de família como babá. A diretora da instituição arranhou uma casa onde passei a morar e trabalhar aos onze anos.
9- Porque comecei a trabalhar e não tive tempo.
10- Dificuldade de aprendizagem.
11- Nunca parei de estudar, apenas um adolescente que sofreu bulling é que o levou a para de estudar foi por motivos de trabalho.
12- O motivo que me levou a para de estudar foi por motivo de trabalho.
13- Optei pelo trabalho devido à remuneração financeira na época.
14- Tive que trabalhar o dia todo na época.
15- Desanimo.
16- Por que por ser pobre minha avó dizia que não teria nenhuma oportunidade. Pois ricos que formava para ser algo e como morava longe acabei desanimando
17- Para poder trabalhar.
18- Por falta de tempo por trabalhar agora surgiu oportunidade de concluí o meu ensino médio.
19- Comesei a trabalhar na profissão de cabeleireiro e não tive outra alternativa, o trabalho na época era de maior importância.
20- Terminei o ensino médio o ano passado (2016) e com a gravidez da minha mãe acabou surgindo uns problemas e com isso eu tive que procurar o apoi do SECEC
21- Foi o trabalho de motorista.
22- Por que tive uma filha não tem com quem deixar
23- Por que engravidar.
24- Dificuldade para assimilar na aprendizagem no estudo..
25- Por questões financeiras. Na época tudo se comprava, livros etc.
26- Para arrumar emprego para juntar dinheiro, e também para ajudar minha família no que precisar.
27- Porque não tinha vergonha na cara.
28- Porque trabalhava em semana alternada e era muito cansativo.
29- Por mora na zona rural.
30- Porque morava na zona rural, e na época com 14/15 anos meu pai não deixava estudar à noite.
31- por que eu engravidei não tive condições nenhuma de voltar a escola.
32- Parei para cuidar de um sobrinho, os horários de estudo e de trabalho não estavam a meu favor.
33- Para ir trabalhar no rio de janeiro.
34- Porque tinha de trabalhar.
35- Por uns fatores de coisas problemas de saúde na família tive que trabalhar para ajudar em casa e entre outros.
36- Para trabalhar e ajudar minha mãe com os deveres de casa.
37- Parei apenas um mês pra decidir em qual escola daria para se encaixar com minhas necessidades.
38- Não respondeu.
39- Na época era muito nova e acabei largando os estudos de lado para me casar.
40- Porque me casei e logo tive filho.
41- Porque constitui família.
42- Por questão financeira e oportunidade, devido a distância da morada na época.
43- Por não conseguir conciliar trabalho com estudo.
44- Pelo difícil acesso a escola na época.
45- Para ser dona de casa.
46- parei porque Eu tinha que trabalhar Eu parava muito tarde do serviço e não dava para mim chegar na hora certa.
47- Por falta de oportunidade e casei e construí família.
48- Casei.
49- O principal motivo foi o trabalho por trabalhar durante o dia, o tempo que era para descansar estava estudando, então por esse motivo descidi trabalhar durante o dia e descansar a noite.
50- Por falta de tempo.

Quadro 1 - Motivo apresentado pelos educandos para a interrupção dos estudos.

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICES A e B).

Dos 50 alunos participantes do Questionário A, 21 (42%) alegaram ter parado de estudar por motivo relacionado ao trabalho, sendo que dois (4%) deles não mencionaram a palavra “trabalho”, mas justificaram “falta de tempo”, que pode estar relacionada a ele, ou seja, quase 50% do total de participantes.

Ainda considerando os dados do Quadro 1, podemos perceber que outros motivos apresentados pelos alunos para a evasão têm a ver com a situação socioeconômica precária e, conseqüentemente, com a falta de projetos, de planos, que determinam para esses alunos uma vida sem muitas perspectivas, 12 alunas (24%) responderam que pararam de estudar porque engravidaram, porque se casaram, porque constituíram família ou porque desanimaram.

Outros cinco (10%), ainda, revelaram que o motivo foi a falta de acesso à escola, fator que também está relacionado à situação socioeconômica. São pessoas que tiveram que parar de estudar na época por morarem na zona rural ou mesmo na zona urbana, mas distantes da escola, o que, em virtude da falta de transporte público ou da falta de condições de custearem o próprio acesso à escola, os levou ao abandono. Os demais apresentaram causas como mudança de cidade, motivos pessoais, entre outras. É importante destacar que apenas dois alunos (4%) alegaram dificuldade de aprendizagem como causa da evasão.

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica, em suas dimensões quantitativa e qualitativa e nas relações entre essas dimensões, impõe-se ter disposição para perceber o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país-colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente²⁴ (FRIGOTTO, 2009, p. 18).

Podemos perceber, desde o Brasil-Colônia, a despreocupação com a educação dos pobres, com a educação popular. E também, a julgar pelo regime escravocrata que existiu desde o início do Brasil até a Lei Áurea, em 1888, que libertou os escravos da escravidão, mas os deixou completamente à mercê das desigualdades e de toda sorte de exploração, que a educação no Brasil tem um histórico do qual não podemos nos orgulhar. Além disso, a partir de 1990, as escolas passaram a conviver com a hegemonia neoliberal:

²⁴ A Teoria da Dependência surgiu no quadro histórico latino-americano do início dos anos 1960, como uma tentativa de explicar o desenvolvimento socioeconômico na região, em especial a partir de sua fase de industrialização, iniciada entre as décadas de 1930 e 1940. Em termos de corrente teórica, a Teoria da Dependência se propunha a tentar entender a reprodução do sistema capitalista de produção na periferia, enquanto um sistema que criava e ampliava diferenciações em termos políticos, econômicos e sociais entre países e regiões, de forma que a economia de alguns países era condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outros.

[...] que projeto de educação escolar básica apresenta-se como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e na qual o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo, entre outros elementos, não são obstáculos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e dela se alimenta? (FRIGOTTO²⁵, 2009, p. 21).

Como pode ser considerado desenvolvimento o que se ancora na desigualdade? Como pode a educação ser colocada a serviço do capitalismo, que traz benesses para uma minoria e sofrimento para os demais? Como pode a escola ser preparada para atender à demanda de um mercado que só é bom para uma pequena parcela da sociedade e ruim para a maioria das pessoas? “[...] ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo aqui e agora” (HOBSBAWN, 1992b, p. 266 apud FRIGOTTO, 1995, p. 79).

Para o capitalismo, as relações entre as pessoas, a distribuição das riquezas e a garantia dos direitos conquistados não importam, o que importa é a produção e o lucro. Nesse sistema, segundo Marx apud Frigotto (2005), não existe tempo de verdadeira liberdade para que possa ocorrer o desenvolvimento humano, o que ocorre é tempo supérfluo subordinado ao trabalho alienado²⁶, contexto em que os alunos de EJA se veem implicados rotineiramente.

Assim, cotidianamente, eles vivem tentando dedicar aos estudos um tempo que, verdadeiramente, não possuem. O tempo que conseguem dedicar – quando conseguem –, é retirado das horas que deveriam ser destinadas ao sono, às conversas em família, ao lazer, a momentos essenciais que, uma vez não vividos, geram cansaço, desânimo, angústia, marginalidade, exaustão. Além disso,

²⁵ Frigotto é autor do prefácio do livro *Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos*, de Eveline Algebaile, de onde foi retirada a citação.

²⁶ É mais o trabalho que o trabalhador que é o alienado, e é o trabalho alienado que afeta a maneira como o indivíduo se sente [...] a alienação é resultado da posse privada do capital e do emprego de trabalhadores por salário, um arranjo que concede a estes, pouco controle sobre o que fazem. (JOHNSON, 1997. p.06).

A escola pública dos pobres *se robustece e se expande*, mas principalmente por se tornar um posto avançado para a realização de numerosas ações – resolução de problemas das crianças que não se alimentam em casa, posto de vacinação, antídoto da violência da sociedade... – que, a rigor, são problemas *da sociedade* [...] A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores é esvaziada de sua função específica e, por isso, se expande, se robustece e “cresce para menos” – uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função precípua de garantir o direito de uma educação básica de qualidade. Expande-se e alarga-se para menos mediante políticas que retiram do magistério aquilo que o define como tal – profissionais que se organizam, produzem e socializam conhecimentos – e o delega a organizações não governamentais (ONGs), ou a institutos privados. Há, no Brasil uma profusão dessas organizações que não só vendem pastiches, mas anulam a própria profissão docente (FRIGOTTO²⁷, 2009 apud ALGEBAILLE, 2009, p. 17).

A escola pública no Brasil foi, a partir das últimas décadas do século XX, incumbida de tantas tarefas, que a sua real função acabou sendo prejudicada. Parece um paradoxo dizer que a escola expandiu e que essa expansão tenha provocado retrocesso, mas é o que realmente aconteceu. A escola se viu responsabilizada por tantas funções que acabou sendo destituída do seu verdadeiro papel e, conseqüentemente, acabou se descaracterizando. E os professores, que recebem poucos salários, se ressentem disso, pois as múltiplas funções a que se viram (e ainda se veem) obrigados a desempenhar, além de representar uma sobrecarga de trabalho, geram frustração, sensação de impotência por eles não se sentirem preparados, capacitados para desempenhá-las, visto que não são próprias do magistério.

Além de ter ocorrido a intensificação do trabalho do professor, o que, por exemplo, costuma inviabilizar ainda hoje a sua escalada acadêmica é a falta de estímulo financeiro para que ele faça um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado, uma vez que pode levar muitos anos para começar a usufruir financeiramente de qualquer um desses cursos, como pode ser comprovado no trecho do e-mail que recebemos do RH Responde MG (ANEXO C) como resposta à indagação feita (APÊNDICE G) no site da SEE²⁸:

[...]

- Promoção é a passagem do servidor de um nível para o imediatamente superior, na mesma carreira a que pertence (por escolaridade: PEB/1, PEB/2, PEB/3...)

§ 1º - Fará jus à promoção o servidor que preencher os seguintes requisitos:

I - encontrar-se em efetivo exercício;

II - ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo nível;

III - ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua promoção anterior, nos termos das normas legais;

IV - comprovar a titulação mínima exigida.

²⁷ Também é uma citação de Frigotto, autor do prefácio do livro *Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos*, de Eveline Algebaile, de onde foi retirada a citação.

²⁸ Disponível em: <<https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/index.php/servicos>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

§ 2º - Para promoção aos níveis em que a titulação mínima exigida seja a pós-graduação “lato sensu”, o mestrado ou o doutorado, o servidor poderá comprovar, alternativamente, a aprovação em exame de certificação ocupacional realizado pela SEE ou por instituição por ela credenciada, nos termos do regulamento.

§ 3º O posicionamento do servidor no nível para o qual for promovido dar-se-á no grau equivalente àquele em que estava posicionado no nível anterior, na data da promoção.”

Segundo o texto legal, um professor PEB I, que, por exemplo, iniciou o seu exercício em 2016 e já tenha concluído o seu curso de pós-graduação em 2015, só terá promoção cinco anos depois de estar no mesmo nível, a contar de 2016. E, se ele concluir mestrado em 2018, terá promoção, mas somente depois que ficar cinco anos no último nível de promoção, pois é exigido que ele fique cinco anos em um mesmo nível para somente, a partir daí, ter uma nova promoção na carreira. Mas, se, por alguma razão, ele não tiver completado cinco avaliações de desempenho (satisfatórias), terá que esperar até que as complete). Isso se não ocorrer um novo congelamento na carreira como ocorreu, a partir do contracheque de janeiro a agosto de 2011, durante todo o ano de 2012, 2013, 2014 e meados de 2015, em virtude do regime de subsídio²⁹, instituído em 2011 pelo governador na época, Antonio Augusto Junho Anastasia, tendo continuidade no governo de seu vice e somente terminando a partir do sexto mês do governo do então governador, Fernando Damata Pimentel.

Além de toda essa situação desmotivadora, a porcentagem agregada aos vencimentos do professor por pós-graduação, mestrado ou doutorado foi sempre muito baixa na rede estadual de Minas Gerais.

Enfim, a desqualificação do trabalho, da carreira do professor e da educação de forma geral se dá de várias formas, seja pela não valorização da classe, seja pelo controle exercido sobre as escolas por meio da imposição de teorias não críticas, que contribuem para o enfraquecimento da luta contra a hegemonia da classe dominante, dentre outras.

A desqualificação do trabalho escolar vem travestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras. Trata-se de teorias “não-críticas”, como o demonstra Saviani, que se prestam para recompor os mecanismos de elitização, de manutenção do privilégio – recomposição, portanto, da hegemonia da classe dominante (FRIGOTTO, 2010, p. 186).

²⁹ “[...] o subsídio descaracteriza o vencimento básico e as demais vantagens e gratificações que o servidor receba. Por isso, a assembleia da categoria aprovou a orientação **de que todos os servidores devem optar por retornar à remuneração constituída de vencimento básico, ou seja, devem sair do subsídio. [...] O pagamento por subsídio é a estratégia do Governo do Estado para não pagar o Piso Salarial Profissional Nacional e desvalorizar a carreira**” (grifos da autora). (CERQUEIRA, B. da S. **Subsídio é a estratégia do governo para não pagar o piso salarial.** Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=1&LISTA=detalhe&ID=1603>>. Acesso em: 25 mar. 2018).

Tais perspectivas e teorias não críticas produzem o mascaramento da realidade, minando a atuação política e crítica do professor e dos profissionais da educação de forma geral, transformando o espaço escolar em fator de reprodução e não de democratização da sociedade. Dessa forma, os mecanismos de controle continuam garantindo um exército de reserva acomodado, pacificado, de modo a manter atendidas as necessidades do mercado de trabalho, sempre perpetuando privilégios das classes hegemônicas.

Concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora possa sê-lo para a burguesia. Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora? Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse a superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p.186).

Como uma escola de qualidade poderia promover a superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade? É certo que a classe burguesa não tem nenhum interesse em que essa educação de qualidade exista. O que a burguesia almeja é o *status quo*, pois, ainda que seja próprio do capitalismo produzir desigualdades, ou seja, pobreza, marginalidade, evasão escolar etc., ela, a burguesia, é beneficiada por ele e se sente ameaçada por uma educação que venha a colocar em risco as benesses que lhe são próprias.

A tendência ao aumento do acesso à escola (embora haja hoje, no Brasil, não menos de 20% das crianças em idade escolar fora da escola nos centros urbanos mais desenvolvidos (São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Distrito Federal etc.) que atingem índices de até 97% de escolarização, e mesmo o aumento do número médio de anos de permanência na escola – tomados pela lógica tecnocrática como índice de democratização, índice de equalização social – passam a ter pouca relevância quando examinados à luz do tipo de escola a que os filhos dos trabalhadores têm acesso, sua organização, seus conteúdos, quantidade e qualidade do ensino ministrado, a ótica de mundo veiculada etc. Trata-se, na concepção de Trigueiro Mendes, de “uma política aumentativa, que muda os números, mas não muda as coisas numeradas” (FRIGOTTO, 2010, p. 188).

Dessa forma, sabendo que os números apresentados podem ser usados ideologicamente com o objetivo de mascarar a realidade, é muito importante que estejamos atentos à qualidade da escola que atende os filhos da classe trabalhadora. É prática corriqueira das forças hegemônicas envolverem a classe trabalhadora em um discurso ideológico para que não perceba que, embora haja acesso à escola, é um acesso a uma escola de baixa qualidade.

As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para uma mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas (CLARK et al., 1988 apud FAIRCLOUGH, 2016, p. 125).

E as ideologias embutidas nas práticas discursivas são tanto mais eficazes se alcançam o *status* de senso comum (FAIRCLOUGH, 2016). Dessa forma, sem que se venham a refletir sobre elas, circulam como verdades absolutas. Ou seja, depois que se tornam naturalizadas, são repetidas pela sociedade e não mais questionadas.

3.3 As particularidades do CESEC

Aqui, neste capítulo, abordamos sobre o que é o CESEC, como ele funciona, trazemos o seu histórico, mostramos a escola, a sua metodologia e as suas particularidades. Mostramos também a luta do CESEC por reconhecimento social e as contradições desta escola, que é exemplo de evasão, mas também de oportunidade.

As Figuras 3 e 4 mostram a localização do CESEC em Minas Gerais e em Muriaé e a localização do CESEC em relação ao centro da cidade, respectivamente.



Figura 3 - Localização do CESEC em Minas Gerais e em Muriaé
 Fonte: Google Maps (adaptado). Disponível em: <<https://goo.gl/maps/KM71R8HHSpq>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

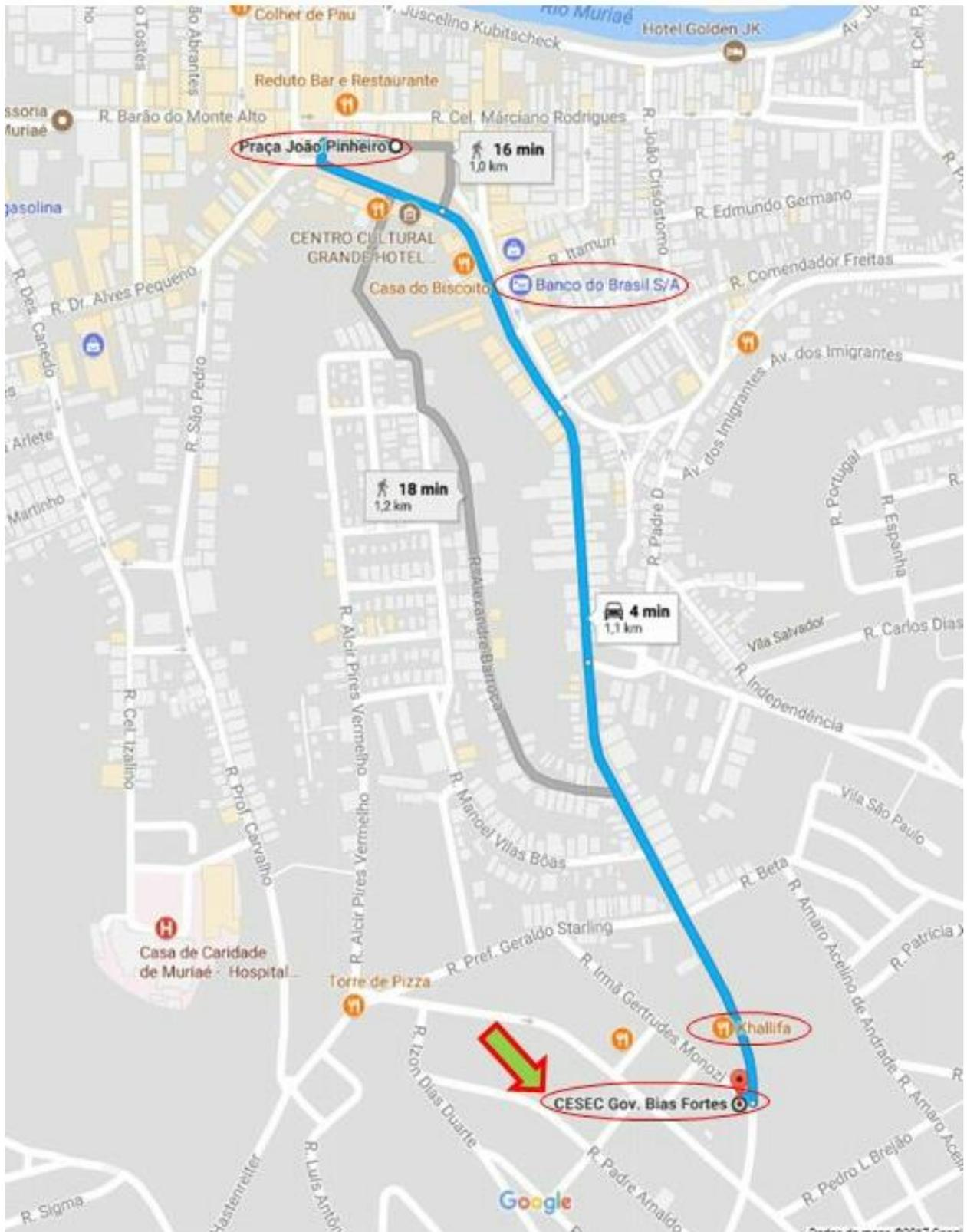


Figura 4 - Localização do CESEC em relação ao centro da cidade

Fonte: Google Maps. Disponível em: <<https://goo.gl/maps/KM71R8HHSpq>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

3.3.1 O que é o CESEC? Histórico do ensino médio do CESEC pesquisado

As Figuras 5 e 6 apresentam a fachada do CESEC pesquisado, tanto durante o dia, quanto à noite.



Figura 5 - CESEC Governador Bias Fortes – funcionamento à tarde
Fonte: galeria de fotos da própria autora.



Figura 6 - CESEC Governador Bias Fortes – funcionamento à noite
Fonte: galeria de fotos da própria autora.

A sigla CESEC significa Centro Estadual de Educação Continuada. O CESEC Governador Bias Fortes é uma escola de Educação de Jovens e Adultos semipresencial que tem endereço na Rua Irmã Gertrudes Monozi, s/n.º, no bairro São Francisco, em Muriaé/MG, que se situa perto do centro da cidade, como mostra o mapa (Figura 4), e pertence à Superintendência Regional de Muriaé.

De acordo com o que informam os documentos obtidos na secretaria da escola, os CESECs foram idealizados a partir da lei 5692/71. Em 11 de março de 1987, a resolução 6154 estabelece a suplência de 1.º grau, sendo que somente a partir de 1998, esses cursos passaram a ser denominados de Centros de Estudos Supletivos (CESU). No ano 2000, os CESUs passaram, enfim, a serem denominados CESECs.

O CESEC Governador Bias Fortes faz parte de um conjunto de outros CESECs que existem em todo o estado de Minas Gerais. Ao todo são 48 unidades de CESECs, que são agrupadas em 6 polos: I – Polo Centro, com 12 unidades; II – Polo Vale do Aço, com 8; III – Polo Zona da Mata, do qual o nosso CESEC faz parte, este polo tem 5 unidades; IV – Polo Norte³⁰, com 6; V – Polo Sul, com 8 e VI – Polo Triângulo, com 9 unidades.

A escola, segundo informações do SIMADE, Sistema Mineiro de Administração Escolar, possuía, em 24 de agosto de 2017, 919 alunos matriculados, sendo 515 do ensino médio (ANEXO A).

Seu quadro de funcionários é composto por um diretor, sem direito a vice-diretor. Em 2017, eram dois supervisores pedagógicos; em 2018, conta com um só. Possui uma secretária, um auxiliar administrativo, três auxiliares de secretaria. Eram duas bibliotecárias em 2017; em 2018, conta com apenas uma.

Atualmente, possui três auxiliares de serviços gerais e 17 docentes, sendo que 13 estão na sala de aula, um atua na biblioteca e três deles atuam na Banca Permanente de Avaliação, na aplicação de provas (realizando também as demais atividades que essa ação envolve) aos interessados que almejam a conclusão do ensino fundamental (séries finais) e médio fazendo provas por áreas do conhecimento.

Alguns professores regentes de turma atendem alunos do ensino fundamental e médio, é o caso das professoras de arte e de inglês, por exemplo. Já o professor de história do ensino fundamental também ministra sociologia. Essas situações são mais bem observadas na Tabela 6.

³⁰ Este polo teve um dos seus CESECs fechado. Segundo ofício recebido pela diretora do CESEC de Varzelândia (ANEXO A), mostrado em uma das reuniões da escola pesquisada, “foi autorizada a Paralisação das Atividades da E.E.(sic) CESEC Luiz Elesbão dos Reis, considerando e destacando o número reduzido de alunos concluintes, bem como, a política Pública da SEE/MG de encerramento dos CESECs e a certificação de jovens e adultos do Ensino Fundamental e Ensino Médio através do ENCEJA (sic)”.

Tabela 6 - Relação dos professores e as disciplinas que ministram³¹

Número de professores no semipresencial	Prof.	Ensino fundamental (séries finais)	Ensino médio
1-	Professor A	Arte	Arte
2-	Professor B	Ciências	Biologia
3-	Professor C		Física
4-	Professor D	Geografia	Geografia
5-	Professor E	História	Sociologia
6-	Professor F		História Filosofia
7-	Professor G	Língua Inglesa	Língua Inglesa
8-	Professor H		Língua Portuguesa
9-	Professor I	Língua Portuguesa	
10-	Professor J		Matemática
11-	Professor K	Matemática	Matemática
12-	Professor L	Matemática	
13-	Professor M		Química

Fonte: dados da pesquisa.

É preciso que observemos que não há, em todas as situações, um professor para cada disciplina do ensino fundamental e médio. O fato de haver aproveitamento de alguns professores em duas situações, como mostra a tabela, certamente, acarreta um custo significativamente mais baixo para o estado, pois a escola tem um total de 13 professores em sala de aula no semipresencial que atuam em um total de 20 situações.

É necessário, em vista disso, também salientar que essa prática não pode colocar em risco a aprendizagem dos alunos. É imprescindível considerar que, em instituições como o CESEC, em que os alunos presentes nas salas se encontram em situações diferentes de aprendizagem (em módulos diferentes, como em uma sala multisseriada), o excesso de estudantes em uma mesma sala implica a queda na qualidade da educação, uma vez que o atendimento é individualizado.

Por mais esse diferencial, é compreensível que os professores que vão trabalhar nesta escola se surpreendam com as suas particularidades, percebam que ela é diferente de todas as demais por onde passaram. Nela, o professor não dá normalmente aula expositiva para todos os

³¹ Tabela elaborada pela própria autora com base nas informações fornecidas pela Secretaria da escola em março de 2018.

alunos presentes, ele presta atendimento aos estudantes, ficando à disposição deles para o esclarecimento de dúvidas.

Há possibilidade de conclusão rápida, pois não há tempos extensos estabelecidos como nas escolas regulares, e os estudantes podem impor um ritmo mais intenso aos seus estudos, ou o contrário, dependendo do interesse, da necessidade e das possibilidades reais, o ritmo pode ser mais lento para aqueles que assim o desejarem.

Em 2004³², quando o ensino médio teve início na escola, não foi feito por nenhum professor nenhum curso preparatório para trabalhar nesta escola tão diferente de todas as outras pelas quais qualquer professor já tenha passado.

O quadro de profissionais era composto de professoras experientes, algumas já na iminência da aposentadoria, mas não houve, conforme já foi dito, um treinamento rápido que fosse para atuação naquela nova realidade, o que demonstra a ineficiência dos órgãos competentes na capacitação dos professores.

É importante dizer que, em virtude da escassez de materiais pedagógicos específicos para a EJA semipresencial, deparamos com a dificuldade de adotar um material pedagógico que atendesse às especificidades da escola. Acabou por ser escolhida uma determinada apostila que foi dividida em módulos. Cada professora (naquela ocasião só havia mulheres), considerando a extensão de seu material didático, adotou a quantidade de módulos que julgou conveniente.

Embora achássemos complicada a nossa situação, para as professoras do ensino fundamental havia sido ainda mais difícil, pois elas foram pioneiras no enfrentamento de muitas dificuldades. Começaram no ano de criação da escola (2003) e só puderam contar com alguma eventual ajuda de outros CESECs (é importante considerar que, naquela época, a comunicação era bem mais difícil do que é hoje, sendo um pouco dificultado o contato da escola com qualquer outro CESEC) e com a colaboração umas das outras. Era uma equipe de novatas na EJA semipresencial. Para todas, inclusive para a direção e para a equipe pedagógica, sem exceção, aquele trabalho era uma novidade.

O ensino médio foi implantado, em 2004, um ano após a implementação do ensino fundamental (séries finais). Dessa forma, pudemos contar com a experiência e com a solidariedade das colegas do ensino fundamental, o que foi crucial para tornar essa segunda empreitada um pouco menos penosa.

³² Ano de início do ensino médio, segundo o Projeto Político Pedagógico do CESEC Governador Bias Fortes: “A implantação do ensino médio foi realizada através do decreto 43.589, de 15/09/2003, autorizado pela portaria n.º 1115/2003, de 24/09/2003, e teve início em 04/02/2004”.

Em uma semana, a direção e a equipe pedagógica passaram todas as informações sobre como a escola deveria funcionar. Foi necessária, em tempo ínfimo, a elaboração de um banco de trabalhos e provas, pois, na semana seguinte, os estudantes já estariam na escola, e os materiais – módulos, trabalhos e provas – já deveriam estar disponíveis para eles.

Foi muito desgastante aquele começo. Professores que dividiram a sua disciplina em cinco módulos, por exemplo, segundo determinação da direção, teriam que elaborar 25 trabalhos e 25 provas, cinco tipos diferentes para cada módulo. É válido registrar que, em virtude de terem um material mais extenso, algumas professoras, dentre as quais me incluo, trabalhariam com oito módulos e tiveram que elaborar 40 trabalhos e 40 provas em tempo recorde.

Por esse relato, podemos perceber como as coisas na educação de jovens e adultos vão acontecendo de forma precária, sem as necessárias condições para o seu funcionamento, normalmente contando com a boa vontade dos seus profissionais, que sempre precisam doar bastante de si para suprir as carências, tanto de pessoal quanto de equipamentos e materiais. Naquela época, era preciso que os professores, por exemplo, extrapolassem o tempo de trabalho, continuando a realizar em casa o que não era possível concluir na escola (análise e escolha do material didático, elaboração de roteiros, trabalhos e provas, inclusive com a utilização dos próprios equipamentos e materiais, uma vez que a escola não dispunha, por exemplo, de computadores suficientes para todos).

Em razão do grande número das informações dadas nesse início, nem todas foram assimiladas, mas, podendo contar com o apoio umas das outras, os trabalhos foram iniciados com afinco. O espírito de equipe que ficou estabelecido no cotidiano da escola foi um grande alento diante das dificuldades que surgiram, principalmente, ao longo dos primeiros anos.

Fui, por alguns anos, vice-diretora desta escola, quando pude perceber o dia a dia da escola por outros ângulos: o da falta da merenda vez por outra ou da falta de uma integração maior da EJA com o sistema educacional como um todo, por exemplo.

No CESEC, não somente no início do ano, mas, em qualquer época, o estudante faz a sua matrícula e segue para a sala da ou das disciplinas de sua escolha (no máximo três), e os professores devem recebê-lo da melhor maneira possível, sempre o estimulando a prosseguir. Deve fazer o registro dos dados do aluno (nome, número de matrícula e número na disciplina, data de início etc.) em um livro de Registro de Notas. Em seguida, deve lhe dar assistência no sentido de proporcionar a ele todas as orientações necessárias para que possa iniciar os seus estudos.

De acordo com o documento “Orientações para Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Centros de Educação Continuada – CESEC”, de dezembro de 2016, cabe ao educando ler o módulo, fazer o roteiro de estudo (leitura e exercícios), esclarecer as suas dúvidas com o(a)

professor(a), podendo, quando estiver apto, fazer o trabalho e a prova do módulo que estiver cursando. Alcançando, na soma do trabalho com a prova, nota igual ou superior a 50, poderá ir para o módulo seguinte. Do contrário, terá que estudar mais um pouco, ver quais são, de fato, as suas dúvidas e fazer prova novamente em outra data.

Esses procedimentos vão sendo realizados até que o estudante consiga alcançar a nota necessária para aprovação no módulo. Obtendo resultado positivo, segue para o módulo seguinte e assim sucessivamente, até que conclua todos, eliminando a disciplina.

O trabalho é de pesquisa, pode ser feito em dupla e, atualmente, vale 40 pontos. A prova é individual, sem pesquisa e vale hoje 60, sendo 30 a nota mínima permitida. Assim sendo, ainda que o educando consiga nota máxima no trabalho, terá que alcançar o mínimo de 30 na prova para ser aprovado no módulo.

A escola também realiza projetos interdisciplinares, por meio dos quais os estudantes podem interagir mais entre si, com os professores e com todos os demais, podendo também alcançar mais alguns pontos com a realização de trabalhos (relatórios, resumos, impressões pessoais, declamação de poemas etc.) acerca dos eventos realizados, que podem ser rodas de leitura, visitas à comunidade do entorno da escola com o propósito de difundir informações sobre a dengue ou exibições de filmes, por exemplo.

Embora esta pesquisa se restrinja ao ensino médio semipresencial, é importante dizer que há no CESEC outro diferencial: a Banca Permanente de Avaliação. A Banca viabiliza a todos o acesso ao direito de conclusão da educação básica, oferecendo aos jovens, adultos e idosos de nossa cidade e região a oportunidade de conclusão dos níveis fundamental e médio por meio da realização de provas por áreas de conhecimento.

No total são quatro provas, uma de cada área, e cada prova no ensino médio possui 44 questões objetivas. A área I é a de Linguagens e suas Tecnologias; a II é a de Matemática e suas Tecnologias; a III, Ciências Humanas e suas Tecnologias e a IV é a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A prova da área I traz questões de língua portuguesa, língua inglesa, arte, educação física e uma redação; a da área II traz somente questões de matemática, a da área III, de geografia, história, filosofia e sociologia e a da área IV é composta por questões de biologia, física e química. No ensino fundamental, também são quatro áreas e a prova tem 30 questões. Os interessados agendam o dia e horário da(s) prova(s), logo em seguida pegam os resultados e, se for necessário e de seu interesse, vão marcando outras provas. A média mínima para aprovação é de 50% do valor das provas, não havendo limite para o número de provas (tentativas) que cada participante pode fazer. Os interessados podem estudar no semipresencial e fazer provas na Banca simultaneamente.

Alguns alunos, depois que se matriculam no semipresencial, recorrem também à Banca para tentarem concluir mais rapidamente. Entretanto, muitos querem estar na sala de aula para terem oportunidade de estudar com a orientação dos professores.

A configuração da escola garante um ambiente tranquilo onde normalmente não há indisciplina³³, sobretudo envolvendo os alunos do ensino médio. Eles, cotidianamente, estão muito determinados a fazerem os seus exercícios, trabalhos e provas, não dispensando muito tempo para outras ações que, segundo eles, podem tornar mais demorada a conclusão de seus estudos.

Muitos desconhecem ainda esta escola com características tão diferentes. É muito bom saber que a configuração do CESEC torna possível o retorno de muitos jovens, adultos e idosos à escola. É lamentável, entretanto, saber que, embora haja essa grande flexibilização, ainda não seja possível para alguns a permanência na escola e, conseqüentemente, a conclusão do ensino médio.

Até 2016, não havia nenhuma frequência obrigatória. A partir daí, passou a haver obrigatoriedade de os estudantes frequentarem pelo menos 16 horas em cada componente curricular³⁴, mas ficando, ainda assim, a carga horária exigida muito inferior à das escolas regulares, sendo, ainda, importante destacar que não há tempo determinado para que o estudante cumpra essa carga horária, diferencial que atrai para o CESEC muitos jovens, adultos e também idosos.

Nessa ocasião em que a SEE colocou em “Orientações para oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Centros de Educação Continuada – CESEC” a obrigatoriedade de no mínimo 16 horas presenciais por componente curricular, a escola passou também a oferecer aos alunos iniciantes um momento que ela chama de “Aula Inaugural”, em que todo o funcionamento da escola é esclarecido aos estudantes iniciantes.

Essa ação tem proporcionado um entendimento maior aos alunos do que é a escola e de como ela funciona, qual é a sua metodologia, qual é o seu diferencial, podendo se constituir como uma estratégia de permanência.

Antes dessa aula inaugural, na qual se faz uma apresentação do sistema da escola aos alunos novatos, com abertura para seus questionamentos, alguns iam para a sala de aula sem conhecerem bem a escola, e isso representava uma dificuldade a mais para eles.

Antes de haver esse momento, os alunos recebiam essas informações na Secretaria, no momento da matrícula. Mas, nesse setor, nem sempre se pode garantir que a totalidade das informações seja dada, pois, num momento de grande fluxo de pessoas, nem sempre isso é

³³ De acordo com o livro da escola: Livro de Registro de Atas de Reuniões com Alunos e/ou com Familiares.

³⁴ De acordo com o art. 25 da resolução 2943/16.

possível. Lá, ocorrem, com frequência, esses momentos em que a demanda é alta, inviabilizando por vezes um atendimento que garanta o entendimento de todos os novatos.

Na sala de aula também, nos momentos em que há muitos alunos, como é comum ocorrerem simultaneamente situações muito variadas (em que os alunos presentes, normalmente cursando módulos diferentes, estejam solicitando trabalhos, provas, resultados, esclarecimento de dúvidas, entre outras demandas), fica complicado dar todas as informações aos alunos iniciantes.

A partir do momento em que a escola passou a disponibilizar (semanalmente, desde que haja demanda), essa aula, deixou de correr o risco de as informações necessárias não serem transmitidas a contento e em sua totalidade. Seria até muito válido aproveitar esse momento com os alunos para se discutir com eles sobre a grande evasão que ocorre na escola, sobretudo no módulo I. Os primeiros momentos dos alunos em seu retorno à escola são cruciais, sendo importante repensar estratégias que os levem a permanecer na escola, haja vista a considerável evasão no módulo inicial.

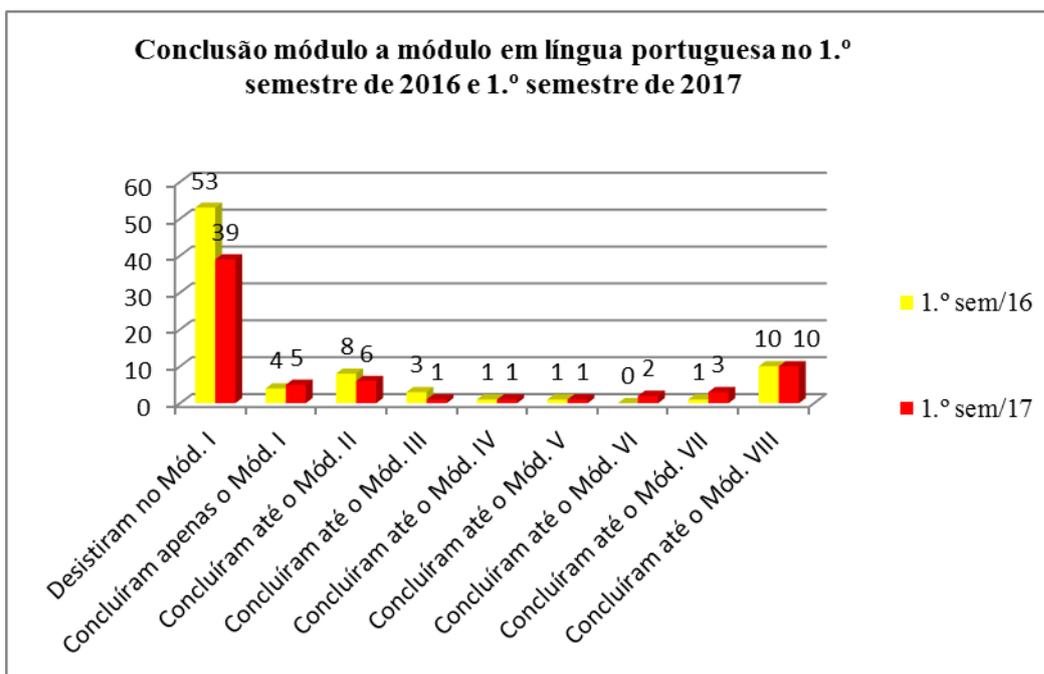


Gráfico 3 – Conclusão módulo a módulo em língua portuguesa no 1.º semestre de 2016 e 1.º semestre de 2017

Fonte: Elaborado pela própria autora em 24 de fevereiro de 2018, com base nas informações do Livro de Registro de Notas de Língua Portuguesa.

No Gráfico 3, cujos dados foram retirados do Livro de Registro de Notas de Língua Portuguesa, podemos ver a conclusão módulo a módulo nesta disciplina do ensino médio e perceber, em decorrência desses dados, como a evasão é muito maior no primeiro módulo.

A grande evasão no primeiro módulo revela que a escola deve envidar todos os esforços a fim de contribuir para que os alunos novatos se sintam mais confiantes nesses primeiros momentos de volta à escola e consigam prosseguir.

Como o Gráfico 3 revela, dos 81 alunos que se inscreveram na disciplina língua portuguesa, no primeiro semestre de 2016, 53 alunos, ou seja, 65,43%, desistiram antes de concluir o Módulo I.

Já no primeiro semestre de 2017, dos 68 alunos inscritos na mesma disciplina, 39 (57,35%) desistiram no Módulo I.

Como podemos ver, a evasão continuou alta no módulo inicial no primeiro semestre de 2017, entretanto, é válido destacar que ocorreu no primeiro semestre de 2017 em relação ao mesmo período do ano anterior uma queda de 8,08% na desistência de alunos no Módulo I nesta disciplina.

É importante ressaltar também que há um número mais expressivo de alunos que vão somente até o Módulo II, variando de quatro a oito alunos. Já o número de estudantes que desistem nos módulos de III a VII é mais baixo, variando entre zero e três, indicando que, em geral, os alunos que chegam a esses módulos mais avançados sentem-se mais estimulados a continuar, passam por eles e conseguem chegar ao último, o Módulo VIII.

Também em química, o número de desistências no primeiro módulo é bastante expressivo. Como o Gráfico 4 revela, dos 43 alunos que se inscreveram na disciplina, no primeiro semestre de 2016, 27 alunos (62,79%) desistiram antes de concluir o Módulo I.

Já no primeiro semestre de 2017, dos 28 alunos inscritos, 19 (67,85%) desistiram no Módulo I.

É importante observar que os números mais altos são os de desistentes no Módulo I, 27 (62,79%), em 2016; 19 (67,85%) em 2017, mas também de concluintes no Módulo VII, que é o último, oito alunos (18,60%), em 2016, e cinco (17,85%) em 2017. O número de alunos que concluíram os módulos de I a VI varia de zero a três apenas. Ou seja, o número de desistentes no Módulo I e o de concluintes no Módulo VII (último) alcançam os maiores índices.

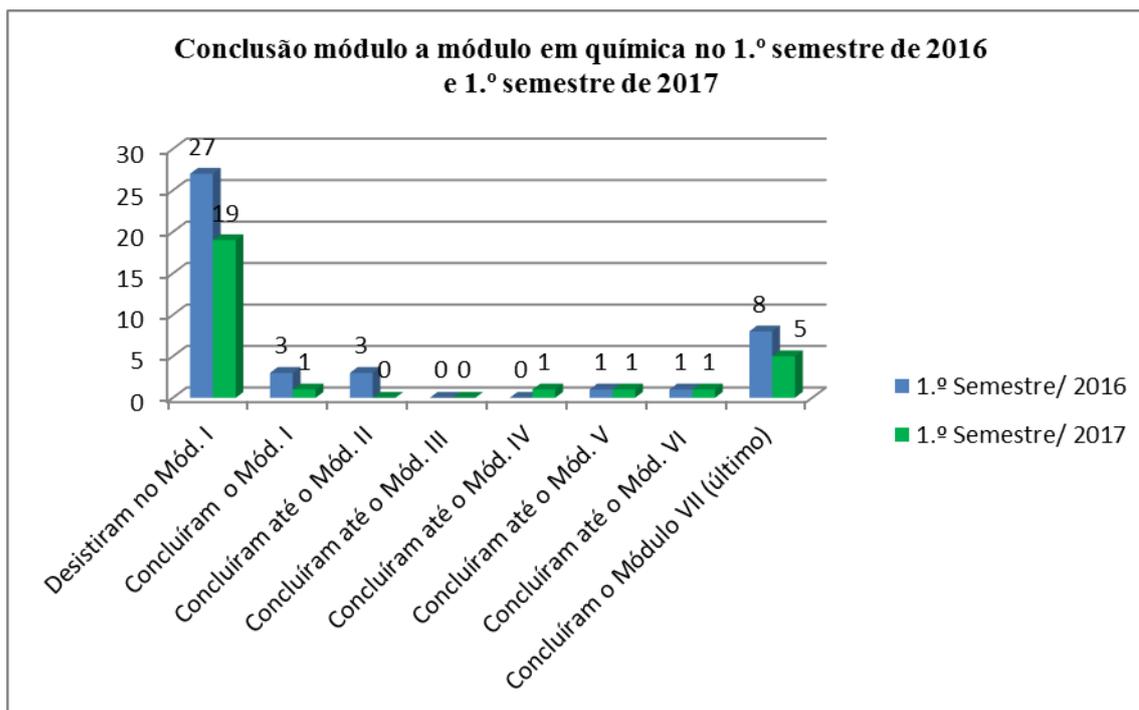


Gráfico 4 – Conclusão módulo a módulo em química no 1.º semestre de 2016 e 1.º semestre de 2017

Fonte: Elaborado pela própria autora em 07 de março de 2018, com base nas informações do Livro de Registro de Notas de Química, cedido pela professora de química, Maria Juliana da Silva Leite.

É importante que a escola considere a importância de observar bem de perto os alunos iniciantes, de modo a estimulá-los a esclarecer as suas dúvidas e a motivá-los a prosseguir em sua trajetória escolar. Os primeiros dias são decisivos, muitos não chegam a ir duas vezes à escola, já desistem logo após o primeiro dia.

Podemos ver relação entre a queda da evasão no Módulo I em língua portuguesa e a “Aula Inaugural”, pois a baixa nos números de desistentes registrados no primeiro semestre de 2017 é posterior ao início dessa ação, 11 de fevereiro de 2016. É possível acreditar que essa “Aula Inaugural” ministrada pela equipe gestora venha a ser uma estratégia capaz, cada vez mais, de gerar bons resultados, causando impacto em outras disciplinas também, pois é um momento em que os alunos novatos podem obter informações importantes sobre a escola. Além disso, é uma oportunidade de a escola estabelecer cada vez mais um diálogo muito proveitoso e estimulante com todos os presentes, de modo que os alunos, além de ouvintes, possam ser protagonistas ao falar de seus medos, anseios e sonhos. É também para a escola o momento de construir as bases sobre as quais se assentará o sonho coletivo que poderá vencer as situações-limite que se apresentarão ao longo do caminho.

A fala de uma aluna entrevistada também aponta uma estratégia que a escola pode utilizar para fazer com que cada vez mais alunos ultrapassem essa barreira maior que veem no primeiro módulo e permaneçam em sua trajetória escolar. Ela atribui a sua persistência ao fato

de encontrar motivação nos colegas que conseguiram concluir o ensino médio: “Minha maior motivação no CESEC são as histórias de pessoas que assim como eu não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo certo” (Educanda A). Essa fala nos leva a crer que é importante que os alunos se identifiquem com seus pares, que dialoguem com eles, que conheçam as estratégias uns dos outros, que encontrem motivação uns nos outros.

Outra estratégia que poderá se consolidar como válida, embora não de forma imediata, é a monitoria acadêmica, uma parceria que a escola firmou recentemente, tendo início em março de 2018, com uma faculdade local, a Faculdade Santa Marcelina (FASM), tendo como objetivo oferecer um acompanhamento de estagiários da instituição parceira aos alunos do CESEC que apresentem maior dificuldade, sendo necessário, entretanto, o constante diálogo entre as duas instituições para que a parceria surta os resultados esperados por ambas.

3.3.2 A luta desta instituição pela afirmação do reconhecimento social

Infelizmente, a escola pesquisada, em seu cotidiano, costuma conviver com discriminações e preconceitos. A crença de que uma escola de EJA é de qualidade duvidosa é bastante difundida e alguns alunos, por exemplo, chegam a perguntar se o certificado do CESEC tem o mesmo valor do de outras escolas.

Exemplifica, ainda, a importância menor que o CESEC parece ter, visto que é uma modalidade de EJA, dentre outros acontecimentos, o episódio ocorrido no segundo semestre de 2017, de seu quase fechamento ou alteração de escola com prédio próprio para a condição de escola anexa ou coisa similar, em decorrência da vinda, na ocasião considerada como certa, do Colégio Tiradentes, uma escola militar, para Muriaé.

Em julho de 2017, a diretora do CESEC, Carmen Lúcia Pérez Schelb, informou que havia a hipótese de o referido colégio se instalar nas dependências do CESEC, o que, a nosso ver, por ser inviável por falta de espaço, obrigaria o CESEC a ir para o anexo de outra escola, sendo para isso necessário ter as suas atividades reduzidas, uma vez que também o espaço em outra escola seria restrito para o funcionamento compartilhado de quaisquer das escolas cogitadas para tal. No site de uma rádio local, a Rádio Muriaé, a informação (ANEXO D) foi a de que o colégio seria implantado nas dependências de uma escola estadual, mas sabe-se, até pela inviabilidade dessa implantação, que outras alternativas foram cogitadas.

O destino deste CESEC passou a ser, então, dentre outros similares, o de funcionar, pela lógica, com restrição de suas atividades, dividindo espaço com outra escola. Lamentavelmente, na época não foi levado em conta de pronto que realocar o CESEC no

anexo de uma outra escola, um espaço comprovadamente insuficiente, inadequado e impróprio, seria impor a ele um funcionamento precário que ocasionaria a desmotivação da comunidade escolar e, conseqüentemente, a sua provável estagnação.

A escola fez um trabalho de mobilização da comunidade escolar para lutar pela sua permanência no prédio onde sempre esteve. Várias medidas de protesto contra o que levaria à sua precarização e/ou extinção foram tomadas por ela, tais como um abaixo-assinado (ANEXO E) com 1.561 assinaturas, uma carta à Secretária da SEE (ANEXO F), a Senhora Macaé Maria Evaristo dos Santos, e as pessoas influentes da cidade (ANEXO G) e do estado, além de reuniões com a comunidade escolar, com o Superintendente de Ensino, Senhor Sandro Areal Carrizo, e com representantes da Polícia Militar.

Esse episódio serviu para mostrar à comunidade que a educação requer uma postura política, um envolvimento de fato nas questões sociais, um engajamento nas lutas que garantam a manutenção dos nossos direitos e dos direitos da nossa comunidade escolar.

O caso já foi concluído (ANEXO H), a escola não perdeu o seu prédio, saiu fortalecida desse episódio e provavelmente mais consciente do seu papel político. Fortaleceu a consciência de que não pode se manter imparcial. A mensagem que fica é a de que precisa despertar em seus alunos, professores e demais servidores a consciência crítica que os leve a descobrir o que é necessário que se faça para que ocorra o alcance de uma educação de qualidade, com garantia de direitos.

3.3.3 CESEC: evasão, estratégias e oportunidade

No CESEC, o estudante jovem e adulto encontra, à primeira vista, as condições que possibilitam o seu retorno aos bancos escolares. Como já foi dito, a escola oferece flexibilidade de horários e turnos e possibilidade de o estudante concluir os níveis de ensino de acordo com o ritmo que lhe é viável, que pode ser mais devagar ou com maior celeridade e em conformidade com a disponibilidade de cada um.

É importante ressaltar, porém, que, se por um lado a flexibilidade e a rapidez oferecidas favorecem os nossos educandos, tornando possível para eles, mesmo que não disponham de muito tempo, a conclusão de seus estudos, por outro, podem ser a razão de eles se mostrarem pouco afeitos a leituras e discussões, o que, provavelmente contribui para os seus insucessos e, conseqüentemente, para a evasão.

Além disso, como não há turmas/classes e cada aluno vai escolhendo o seu caminho (sequência de disciplinas), de acordo com o seu ritmo e com a sua disponibilidade, podem as

oportunidades de socialização ficar muito restritas. Como diz Paulo Freire (1974, p. 93), precisamos estar atentos no sentido de possibilitar aos educandos essas oportunidades, pois: “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”.

Diante desta realidade, nos questionamos com relação ao que poderia preencher essas lacunas que podem levar à superficialidade e ao individualismo nas escolas de EJA semipresencial. Além dos projetos que a escola já realiza, que são importantes para promover o coletivo da escola, o que poderia proporcionar um estudo reflexivo e coletivo sem tirar dos alunos a possibilidade de flexibilidade e rapidez, particularidades dessa modalidade tão desejadas e até necessárias, considerando a dificuldade de conciliação entre trabalho/família e escola?

Certamente o CESEC não é o ideal de escola, uma vez que existe como uma maneira de reparar uma falha que aconteceu e que continua acontecendo, a da falta de oportunidades para todos, a da falta de perspectiva que joga para baixo a autoestima de tantos brasileiros, enfim, a falha que promove a evasão desde as primeiras séries.

Portanto, em se tratando dessa modalidade, é preciso sempre ter em mente que ela abriga um alunado que teve o seu direito de estudar roubado pelas dificuldades que lhe foram impostas pelo sistema capitalista – que promoveu e promove desigualdades sociais, e, conseqüentemente, exclusão escolar, sendo imprescindível que continue existindo enquanto essa falha que gera a demanda por essa modalidade continuar ocorrendo.

Entretanto, é importante dizer que a busca para compreender as contradições dessa modalidade, que dificultam a coexistência de celeridade, flexibilidade, discussão e diálogo, deve ser tarefa ininterrupta de todos os seus atores, para que, cada vez mais, ela consiga vencer essas barreiras, de modo a corresponder aos anseios da sua comunidade escolar. O que deve ficar claro, mediante o que a EJA semipresencial representa para o seu alunado, como vimos nos depoimentos, portanto, não é se ela deve existir ou não, mas a importância de sua frequente reconstrução.

Contudo, embora o exposto até aqui contribua para mostrar a importância da EJA semipresencial, diante dos dados apresentados na Tabela 1 deste estudo, questionamos se essa modalidade recebe a atenção que deveria. O que estaria por trás dos números apresentados na Tabela 1? Defasagem de políticas públicas voltadas para esse público? Carências como a falta de formação específica de professores, de investimentos que possibilitem que cidadãos dessa faixa de idade possam ter acesso à escola e condições socioeconômicas para nela permanecer?

Precisamos considerar, por exemplo, especificamente em relação à cidade de Muriaé, que os idosos, por exemplo, que estavam na idade própria de cursar o ensino médio, na década de 60, não contavam com uma escola pública para fazê-lo. Nessa ocasião, a cidade contava³⁵ apenas com três escolas que ofereciam o então chamado segundo grau: a E.E. Engenheiro Orlando Flores, criada em 07/09/1962; a E.E. Dr. Olavo Tostes, em 04/06/1964, e a E. E. Orlando de Lima Faria, criada em 11/01/1964.

A simples criação dessas escolas de ensino médio não significou, de imediato, oportunidade de estudos para todos. As vagas, por um bom tempo, existiram em menor número do que a demanda. Dessa forma, as que havia eram disputadas por meio de testes de seleção, que, obviamente, favoreciam quem possuía significativo capital (econômico, cultural, social e simbólico³⁶), em detrimento dos menos favorecidos, que, uma vez mais, eram excluídos.

O Colégio Santa Marcelina e a Escola São Paulo, criados em 1913; e o Colégio José Eutrópio (posteriormente CEM – Centro Educacional de Muriaé, hoje extinto), fundado em 1960, ofereciam o ensino médio na época, mas não atendiam as pessoas das classes mais baixas por serem, desde então, escolas particulares.

A partir da implantação do CESEC com o ensino fundamental em 2003 e com o ensino médio em 2004, podemos dizer que não há problema de falta de vagas para ninguém, inclusive é muito comum a escola receber educandos novatos ao longo de todo o ano.

Os CESECs representam uma oportunidade para aquelas pessoas que não dispõem do tempo necessário para estudarem em uma escola regular, pois eles se diferenciam da EJA regular em virtude de, como já foi dito, não terem frequência obrigatória como na escola regular e de oferecerem uma flexibilidade de turnos, de horários e também na conclusão das disciplinas, que podem ser feitas na sequência que o educando preferir.

Vemos, nos Quadros 2 e 3, os motivos que levam os alunos a irem para o CESEC.

³⁵ Dados extraídos do livro “O que ficou dos 178 anos da história de Muriaé”, de Maria Auxiliadora de Faria. Disponível em: <<http://www.fundartemuriaie.com.br/conteudo/conteudo.php?id=102>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

³⁶ Bourdieu considera poderes o capital econômico (imóveis, renda etc.), o capital social (relações sociais que podem ser capitalizadas), capital cultural (saberes, títulos, certificados, diplomas etc.) e também o capital simbólico (prestígio e/ou honra). Desse modo, para um indivíduo ou um grupo ter ou não privilégio depende do capital ou conjunto de capitais adquiridos e/ou incorporados ao longo de seus relacionamentos sociais.

Perguntas	Marcação de mais de uma opção
Estuda no CESEC porque	
não tem frequência obrigatória (como na escola regular)?	21
pode concluir no seu ritmo (mais devagar ou mais rápido)?	35
pode fazer uma disciplina de cada vez?	25
pode fazer matrícula em qualquer época do ano?	13

Quadro 2 – Motivos apresentados pelos alunos e egressos para a escolha do CESEC

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICES A e B)

Porque é um colégio muito bom, porque os professores são todos bons, ensinamento com melhor qualidade.
O CESEC é uma das melhores escolas que já estudei em toda minha vida. Tem ótimos professores, que são bons e competentes.
Fiz o vestibular de arquitetura e passei. Quando fui pegar o histórico, percebi que devia a matéria de química do 3.º ano. Foi onde matriculei no CESEC para concluí-la.
Porque é o único lugar que me dá essa oportunidade para concluir meu ensino médio.
O CESEC oferece uma boa educação, além disso eu tenho liberdade de vir a noite, pois trabalho o dia todo, sendo assim, ir ao rumo de concluir o ensino médio.
Porque a diretora da minha escola me indicou pra cá, no caso para o CESEC.
Porque tenho oportunidade de concluir e seguir rumo à faculdade.
Estou fazendo uma matéria só, fazendo dependência de matéria que quando eu estudei não tinha filosofia.
E também porque é mais calmo pra estudar do que nas outras escolas.
Por ter horários compatíveis com os meus.

Quadro 3 – Outros motivos apontados pelos alunos e egressos para a escolha do CESEC.

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICES A e B).

Como vemos nos Quadros 2 e 3, o CESEC é a única opção para os jovens e adultos que não têm disponibilidade de tempo para frequentar uma escola com frequência obrigatória, com horários determinados para entrada e saída. Aliás, muitos dos educandos que nele estudam vieram de escolas de EJA regular e lá não conseguiram ficar em virtude de vários fatores, dentre os quais apontamos a impossibilidade de chegar no horário determinado para o início das aulas e de ficar até o horário determinado para a saída, por ser impossível a conciliação desses horários com o trabalho que realizam e com as demandas que a assistência à família exige.

Ao observarmos a Tabela 1 deste estudo, se por um lado podemos perceber a discrepância entre a matrícula e a conclusão do ensino médio na escola pesquisada, por outro, é válido ressaltar que, embora o número de não concluintes seja elevado, os 748 estudantes que conseguiram concluir o ensino médio o fizeram certamente, como revela o consolidado do questionário aplicado aos alunos, em virtude de terem podido contar com o diferencial que o CESEC apresenta em relação às demais escolas de EJA: o regime semipresencial, ou seja, sem a frequência exigida na escola regular.

Embora os índices de evasão sejam expressivos, sendo essa evasão o grande problema da escola, o número de interessados em ingressar na instituição é muito significativo.

O CESEC tem um papel importantíssimo na luta pelo resgate da dignidade humana. Como já foi dito, os jovens, adultos e idosos, sejam trabalhadores, arrimos de família, sejam donas de casa da nossa cidade ou da região que não possuem disponibilidade de um tempo regular têm essa escola como a única possibilidade para darem continuidade aos seus estudos. Em meio a idas e vindas, abandonos e retornos, eles dizem que é o CESEC que confere exequibilidade a um dos grandes sonhos de suas vidas: o de conclusão dos seus estudos, alcançando, pelo menos, o término da educação básica.

Considerando a realidade dos jovens e adultos que torna muitas vezes inviável a continuidade dos seus estudos, Guimaraes-Iosif (2009, p. 99) aponta para a necessidade de:

[...] questionar até que ponto as políticas públicas adotadas nos países com grandes índices de desigualdade social contribuem para a superação da opressão dos povos mais marginalizados. Além disso, discute como a sociedade civil pode se organizar, intervir e exigir que o Estado ofereça educação de qualidade para todos.

Mas como poderemos ter uma sociedade civil organizada se as estruturas essenciais à formação e manutenção dessa sociedade civil coesa e forte estão tão abaladas em virtude do momento difícil, de grande instabilidade, sobretudo democrática, pelo qual passa o País? Acreditamos que essa sociedade civil fortalecida e consciente de sua luta, na atualidade da sociedade capitalista, só poderá resultar de um trabalho orquestrado pelos movimentos populares, sindicatos e intelectuais conscientes de nosso País, professores ou não, que devem empreender uma força contra-hegemônica nos mais diferentes espaços, disseminando as ideias de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa, que seja capaz de lutar contra medidas ostensivas de dominação e cooptação: “No contexto específico da América Latina, organismos regionais próprios, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), também definiram diretrizes para a formação de intelectuais, em sentido estrito e em sentido amplo [...]” (NEVES, 2010, p. 53).

De acordo com a autora, as intervenções políticas e econômicas, dinamizadas pelos países capitalistas centrais impõem aos países periféricos e América Latina ritmos de produção material e intelectual que coadunem com os próprios interesses, fazendo desses países novas colônias de exploração.

Como observa o autor, de maneira geral essas diretrizes apregoavam: [...] dar prioridade ao ensino técnico e profissional; tecnificar o ensino das humanidades, seja no nível dos professores seja no dos alunos. Em última instância, trata-se de envolver o pensamento latino-americano em problemas e valores, concepções e práticas, que dinamizem as relações capitalistas e dificultem a proposição de soluções nacionalistas ou socialistas (IANNI, 1976, p. 48, apud NEVES, 2010, p. 53).

Faz-se, portanto, necessária uma força contra-hegemônica que se traduza em atos sincronizados de grande e pequena monta, por meio de ações sistemáticas, cotidianas.

A escola cria suas próprias dificuldades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas dificuldades, a política cria suas desigualdades... As desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdade e injustiça novas quando as desigualdades de uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdade em outra esfera. Assim, as desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde e também da beleza (DUBET, 2004, p. 549).

Embora se saiba, como afirma Dubet (2004) que os problemas da educação vão além dos seus muros, é preciso que todos os envolvidos na educação de um modo geral e mais especificamente na educação de jovens e adultos observem o dia a dia da escola e lancem mão das estratégias de permanência de que a escola e os alunos dispõem numa tentativa coletiva de evitar a evasão.

O sistema CESEC em si já se configura como um conjunto de estratégias que contribui para que aqueles que foram impedidos de estudar em idade própria possam dar continuidade aos seus estudos. Entretanto, outras tantas ações podem se constituir como um rol de possibilidades em prol da conclusão da educação básica por esse público específico.

Há relatos de professores que comprovam a eficácia do contato via telefone com os alunos faltosos, dos recados para eles através das mídias a que têm acesso ou mesmo por meio dos colegas que estejam estudando, por meio dos projetos interdisciplinares, das visitas a espaços culturais, seja na cidade de origem, seja fora dela, dos momentos culturais realizados na própria escola, das exposições de trabalhos e das atividades pedagógicas com temas atuais com os quais os alunos possam se identificar, para citar apenas alguns exemplos. Os alunos também apontam, como motivação para que continuem, como já foi dito, a divulgação das histórias de vida dos colegas que têm conseguido permanecer na escola ou que já conseguiram concluir o ensino médio. Outras tantas estratégias existem e já foram abordadas ao longo deste trabalho.

4 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO O OLHAR DOS ALUNOS E EGRESSOS DO CESEC PESQUISADO

Neste capítulo, traçamos um perfil mais detalhado dos alunos do ensino médio do CESEC pesquisado, que são os sujeitos desta pesquisa, e trazemos mais dados dos questionários e das entrevistas aplicados, juntamente com as análises à luz da ADC – Análise do Discurso Crítica, de Fairclough.

Com base no Questionário A (APÊNDICE A) aplicado aos 50 estudantes, temos o seguinte perfil:

Quanto ao sexo dos participantes, temos números bem equilibrados entre homens e mulheres, 26 alunas e 24 alunos (Gráfico 5).

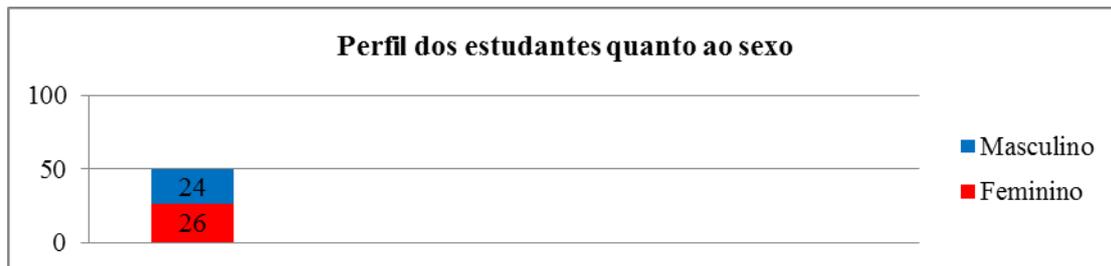


Gráfico 5 - Perfil dos estudantes quanto ao sexo

Fonte: Gráfico elaborado pela própria autora a partir dos dados do Questionário A (APÊNDICE A).

Quanto aos horários de funcionamento da escola, podemos dizer que a existência do turno da tarde favorece parte dos alunos, sobretudo as alunas.

As mais novas, com 19, 20 anos, que não se sentem seguras para frequentarem integralmente o turno da noite, costumam ir durante o turno vespertino, ficam um pouco no turno da noite e vão embora ainda em um horário que, segundo elas, não apresenta grande perigo, por volta das 19 ou 20 horas.

Também aquelas que são mães e têm filhos em creche ou escola são beneficiadas pelo turno da tarde, pois ficam no CESEC enquanto as crianças estão na creche ou na escola.

Além dessas, as donas de casa também costumam ir à escola neste turno, pois, nesta parte do dia, já terminaram os seus afazeres domésticos, inclusive o almoço, estando liberadas para ficarem na instituição.

Certamente que o fato de poderem contar com escola e creche para os filhos mais o fato de haver atendimento em dois turnos com possibilidade de permanência na escola para aguardarem o atendimento do período da noite constituem um conjunto de possibilidades que aumentam as chances de esse público específico poder dar continuidade aos estudos.

Entretanto, o turno noturno é o que concentra a maior quantidade de alunos, uma vez que a grande maioria trabalha durante o dia, tendo somente o período noturno para estudar. É importante ressaltar que muitos saem do trabalho e vão direto para a escola, aonde chegam normalmente cansados em virtude do período dedicado ao trabalho, que muitas vezes é braçal, ou em virtude da caminhada até a escola, que por grande parte é feita a pé, de acordo com o que poderemos ver mais à frente.

Quanto à cor, raça ou etnia, os dados apontam que 22 dos atores (44%) se declararam pardos, 14 (28%) se declararam brancos, 11 (22%) disseram que são pretos, um (2%) se identificou como amarelo, um (2%) como indígena e um (2%) não declarou.

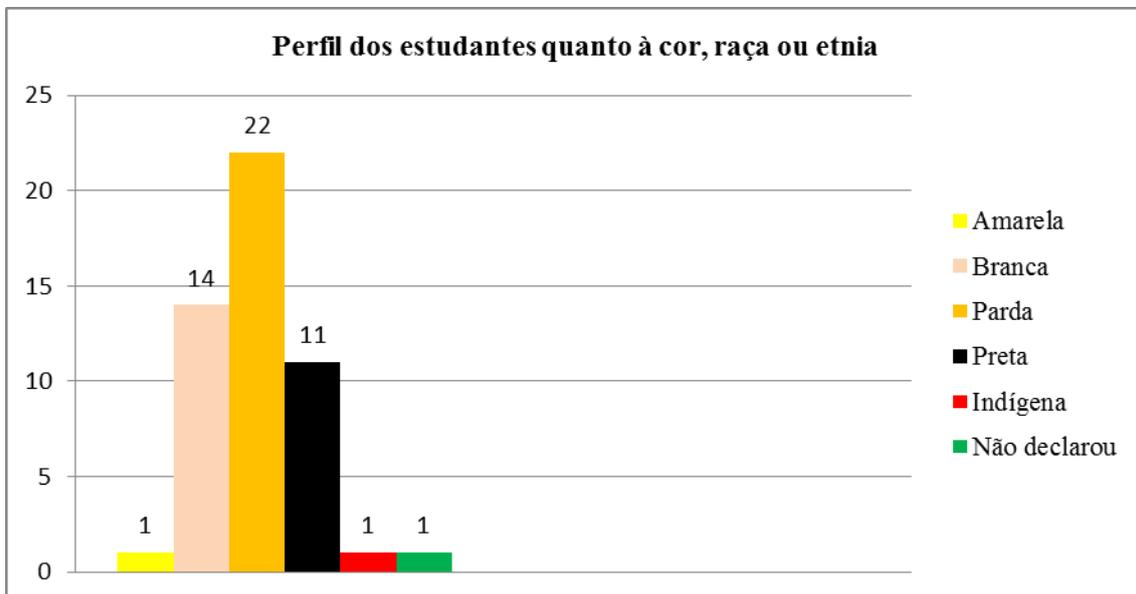


Gráfico 6 – Perfil dos estudantes quanto à cor, raça ou etnia
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Com base nesses dados, é importante destacar que a EJA é uma educação para jovens e adultos menos favorecidos, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas de ensino. Ainda assim, os mais pobres têm dificuldade de acesso. São aqueles com melhor situação entre os mais desfavorecidos que conseguem acesso aos programas de EJA (HADDAD, 1992). O maior número de pardos e de brancos do que de pretos nesta pesquisa comprova isso. Os de cor preta, que são historicamente os mais pobres, continuam com menor acesso do que os demais, pardos e brancos.

No Quadro 4 podemos observar quanto tempo os estudantes levaram para retornar aos estudos, alguns levaram mais de 40 anos para conseguirem voltar aos bancos escolares.

Os demais dados do quadro informam o bairro em que moram os participantes da pesquisa e a profissão que exercem.

Podemos constatar que a maioria mora em bairros periféricos da cidade, o que revela as dificuldades socioeconômicas em que esses estudantes se encontram. Alguns bairros são bem carentes, com altos índices de violência e também bem distantes do CESEC.

As profissões, como podemos ver, são aquelas em que não se exige escolaridade ou são exigidos níveis de escolaridade que não ultrapassam o ensino médio incompleto: operador(a) de caixa, faxineiro(a), doméstica, babá, cuidador(a) de idoso, vendedor(a) etc.

N	Por quanto tempo ficou afastado dos estudos antes de se matricular no CESEC?	Bairro em que mora	Profissão
1	6 meses	Centro	Vendedor (de bolo)
2	36 anos	Centro (Patrocínio do Muriaé)	Agropecuária e motorista
3	2 anos e meio	Centro	Estudante
4	15 anos	Sofocó	Eletricista
5	43 anos	Silveira Carvalho (distrito de Barão do Monte Alto)	Doméstica
6	2 anos	Centro	Vendedor
7	38 anos	Cardoso de Melo	Do lar
8	25	Chácara Dr. Brum	Do lar
9	1 mês	São Pedro	Estudante
10	44 anos	Barra	Do lar
11	Não cheguei a parar	São Joaquim	Estudante
12	1 ano	Safira	Atendente
13	14 anos	Padre Tiago	Empilhador
14	2 anos	João XXIII	Auxiliar de vendas
15	6 meses	Cerâmica	Estudante
16	13 anos	Joanópolis	Cuidador(a) infantil
17	4 anos	Inconfidência	Operadora de caixa
18	22 anos	São Cristóvão	Auxiliar escolar
19	20 anos	Barra	Cabeleireiro
20	3 meses	Aeroporto	Estudante
21	25 anos	São Cristóvão	Eletricista
22	3 anos	Centro	Balconista
23	4 anos	Ivaí (Zona Rural)	Dona de casa
24	1 mês	Santo Antônio	Estudante
25	28 anos	São Cristóvão	Diarista
26	1 mês	Padre Tiago	Estampador
27	2 anos	João XXIII	Auxiliar de mecânico
28	23 anos	Barra	Barbeiro
29	5 anos	Barra	Balconista
30	19 anos	Fazenda Reduto	Trabalhadora rural
31	5 anos	Planalto	Cuidadora de idoso
32	8 meses	São Francisco	Faxineira
33	8 meses	Centro	Estudante

Quadro 4 – Outros dados referentes ao perfil dos estudantes do CESEC
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

34	7 anos	Santa Terezinha	Vendedora
35	22 anos	Vermelho (distrito de Muriaé)	Motorista
36	2 meses	Inconfidência	Estudante
37	1 mês	São Joaquim	Babá
38	1 ano	Não respondeu	Não respondeu
39	8 anos	Franco Suíço	Auxiliar administrativo
40	23 anos	Primavera	Do lar
41	12 anos	Dornelas	Auxiliar de limpeza
42	20 anos	Aeroporto	Do lar
43	18 anos	Porto Belo	Motorista carreteiro
44	17 anos	Zona Rural de Muriaé	Lavradora
45	26 anos	Santo Antônio	Auxiliar de serviços gerais
46	30 anos	União	Salgadeiro/serv. de pedreiro
47	40 anos	Santo Antônio	Doméstica
48	2 anos	São Cristóvão	Estudante
49	8 anos	São Gotardo	Comerciante
50	15 anos	Santa Luzia	Frentista e Líder Sindical

Quadro 4 – Outros dados referentes ao perfil dos estudantes do CESEC (continuação)
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Continuando o consolidado das respostas dadas ao Questionário A, quanto ao estado civil, os dados informam que 28 alunos (56%) são solteiros, enquanto 17 (34%) são casados e três (6%) são separados (legalmente ou não) e dois (4%) são viúvos.

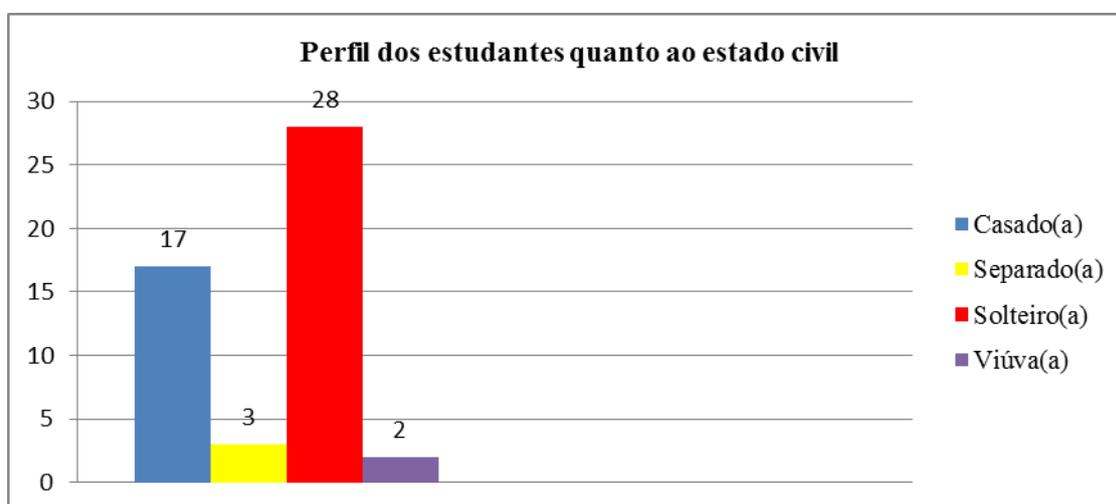


Gráfico 7 – Perfil dos estudantes quanto ao estado civil
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Os solteiros são maioria e, de acordo com os dados, eles são os mais jovens, sendo também a maioria deles sem filhos, o que lhes permite um quadro mais favorável à condição de aluno(a). 31 (62%) participantes não têm filho(s); seis (12%) têm um filho; cinco (10%) têm dois; seis (12%) têm três; um aluno (2%) tem quatro filhos; um aluno (2%) tem cinco filhos.

Esses dados mostram a maior facilidade de acesso para aqueles que não possuem filhos, inclusive a gravidez e também a existência de filhos pequenos foram apresentadas por algumas alunas como empecilho para a continuidade dos estudos.

Quanto ao número de netos, 46 alunos (92%) não os têm; um aluno (2%) tem dois; dois alunos (4%) têm um; um aluno (2%) tem cinco netos.

É possível afirmar, com base nos dados apurados, que o aluno do CESEC se configura em geral como jovem. Dos alunos pesquisados, 22 (44%) têm até 30 anos; 13 (26%) têm de 31 a 40, apenas 14 (28%) têm 41 anos ou mais; um aluno (2%) não declarou a idade.

O Gráfico 8 mostra que, quanto à inserção no mercado de trabalho, 23 alunos estavam empregados na data do preenchimento do questionário; 23 estavam desempregados; quatro se declararam autônomos.

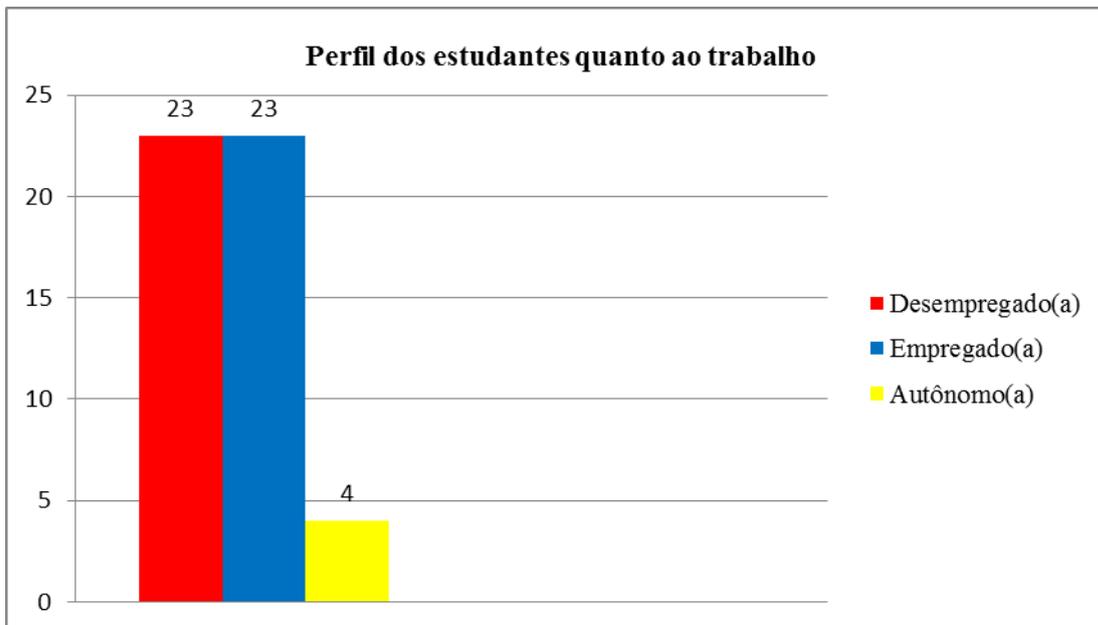


Gráfico 8 – Perfil dos estudantes quanto ao trabalho
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Esses dados apontam para a dificuldade de conciliar escola e trabalho. É comum, no CESEC, recebermos pessoas que se encontram sem emprego (ou cumprindo aviso prévio) ou ainda em licença de saúde ou de férias, pessoas que aproveitam o momento em que não estão trabalhando para estudar. A fala a seguir corrobora essa informação “[...] durante as minhas férias, ficava o dia todo já que tinha boa merenda não precisava ir em casa” (Egresso 3).

É possível, com base nessa fala, compreender a importância da merenda para os alunos de EJA. Sem a merenda, para muitos fica difícil, para outros fica inviável permanecer na escola, pois alguns ficam direto de um turno para o outro, como o Egresso 3, e a grande

maioria vai para a escola direto do trabalho. Inclusive, em períodos em que a escola não oferece merenda em virtude da falta de verba, a frequência é afetada.

Como podemos ver, a continuidade dos estudos para muitos desses alunos exige diversos sacrifícios, sendo que vários deles, por falta de tempo, acabam comprometendo a qualidade de seus estudos ou mesmo de suas vidas. Em virtude de muitas vezes ocorrer um cansaço maior do que o suportável, muitos desistem.

Em relação à aposentadoria, como já foi dito que a maioria dos participantes são pessoas jovens, 46 (92%) não são aposentados; três (6%) são aposentados e um (2%) não declarou (Gráfico 9).

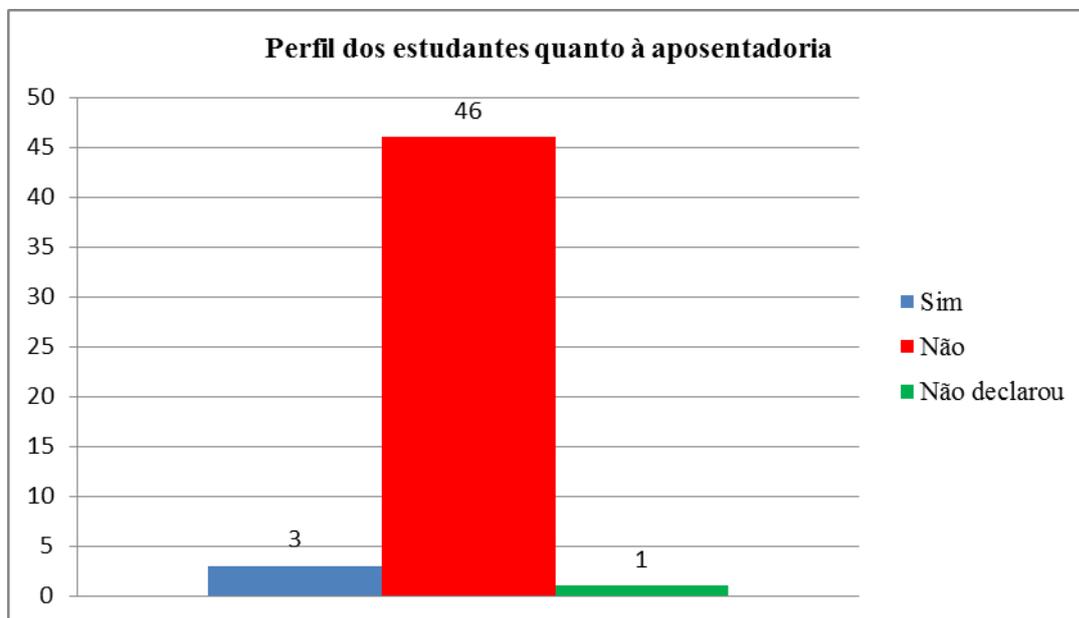


Gráfico 9 – Perfil dos estudantes quanto à aposentadoria
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Os dados do Gráfico 10 podem ser também indicadores da difícil condição econômica. O gráfico revela que 19 participantes (38%) vão a pé para a escola. Considerando que a grande maioria mora fora do bairro em que a escola se situa e que a escola fica no alto de um morro bastante íngreme, o fato de irem a pé pode não ser fruto de uma escolha, mas de uma necessidade. Nove alunos (18%) vão de moto; nove (18%), de ônibus; oito (16%), de carro; um (2%) vai de bicicleta; um (2%), ora de ônibus ora a pé; um outro (2%), ora a pé ora de moto; um (2%) de carro, de moto ou de transporte da Prefeitura de sua cidade; um (2%) vai de transporte da Prefeitura de sua cidade. Ou seja, podemos perceber a dificuldade de acesso à escola, uma vez que apenas 16% vão à escola de carro, 18% vão de moto e um (2%) estudante usa três meios: carro, moto e transporte da prefeitura, ora um, ora outros. Os demais, 64%,

chegam à escola a pé ou de ônibus, de bicicleta, a pé ou ônibus (ou seja, nem sempre têm dinheiro para o ônibus), a pé ou de moto (de moto, neste caso, normalmente quando é carona), de transporte de prefeitura, ou usando alguns meios combinados, sendo que, do total, 38%, a maioria, vão a pé. Esses últimos costumam sair de bairros longínquos da cidade, tais como Cardoso de Melo, Dornelas, São Joaquim etc., levando uma hora ou mais para chegarem à escola.

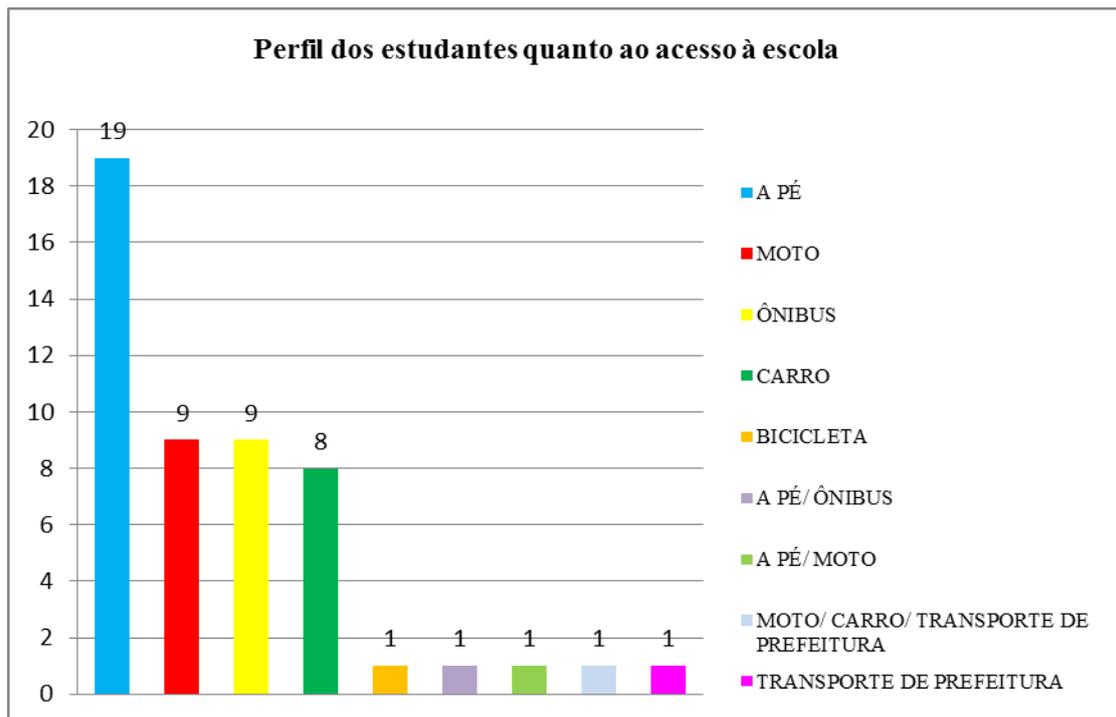


Gráfico 10 – Perfil dos estudantes quanto ao acesso à escola
 Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

O Gráfico 11 revela que a escola atende estudantes de faixas etárias bem diversas, são pessoas que ficaram afastadas da escola por até 45 anos.

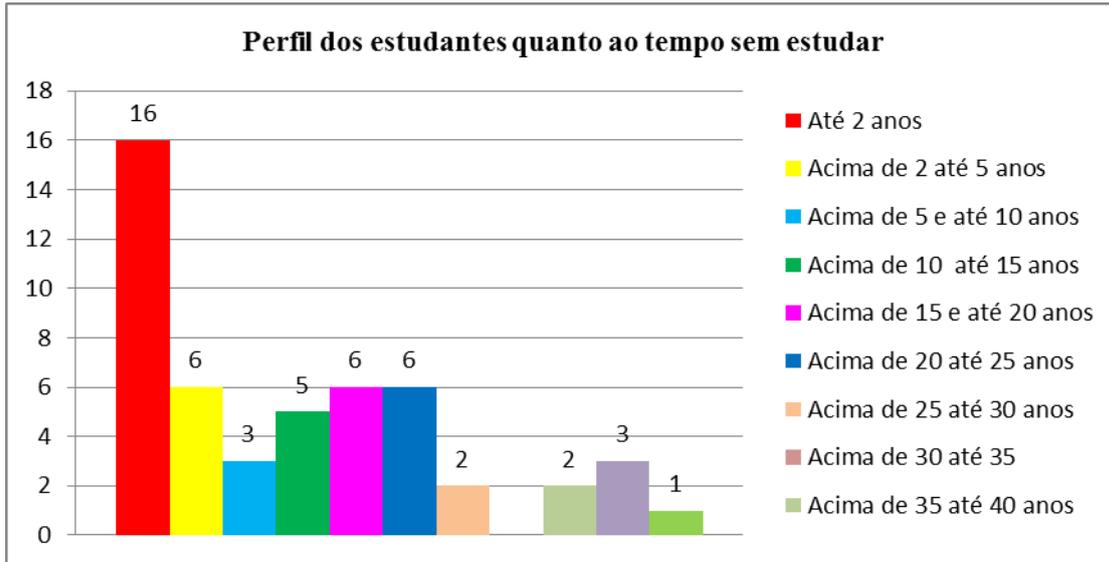


Gráfico 11 – Perfil dos estudantes quanto ao tempo sem estudar
 Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Dentre os estudantes pesquisados, um participante (2%) afirmou não ter parado de estudar por muito tempo. Passou por algumas reprovações e abandonos no ensino fundamental e, quando concluiu esse nível de ensino, já tinha a idade mínima, 18 anos, para iniciar o ensino médio no CESEC e para lá foi, tendo se atrasado apenas um pouco, questão de um ou dois meses, por problemas de saúde da mãe, para recomeçar os seus estudos.

A maioria, 16 alunos (32%), retornou à escola depois de passados até dois anos. Seis participantes (12%) ficaram afastados da escola por um período acima de dois até cinco anos. Três participantes (6%) afirmaram ter ficado acima de cinco até dez anos sem estudar. Cinco (10%) ficaram afastados dos bancos escolares por um período acima de dez até 15 anos. Assim como seis (12%) ficaram afastados por um período acima de 15 até 20 anos, e outros seis (12%), por um período acima de 20 até 25 anos. Dois participantes (4%) revelaram ter ficado acima de 25 até 30 anos sem poder voltar para a escola. Nenhum participante apontou ter ficado sem estudar no período acima de 30 até 35 anos. Dois participantes (4%) ficaram sem estudar durante o período acima de 35 até 40 anos. Três (6%) ficaram afastados da escola por um período acima de 40 até 45 anos.

Esses dados, que revelam a volta à escola por pessoas cujo retorno aos bancos escolares se deu depois de tanto tempo, nos mostram o quanto estudar e concluir a educação básica é importante para elas.

Nos Quadros 5, 6, 7 e 8, mais alguns dados complementam o perfil dos alunos e dos egressos participantes.

Alunos	Profissão do pai	Escolaridade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe
Educanda A	Trabalhador rural	Assina o nome.	Trabalhadora rural	Lê alguma coisa.
Educanda B	Servente de pedreiro	Analfabeto	Do lar	Antiga 2. ^a série.
Educando C	Agricultor	Ensino fundamental	Professora	Ensino médio
Educanda D	Agricultor	Escreve o nome.	Do lar	Não sabe ler.
Educando E	Pedreiro	Ensino médio	Merendeira	Primário
Educando F	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
Educanda G	Pedreiro	Ensino fundamental	Garçonete	Primário

Quadro 5 - Profissão e escolaridade do pai e da mãe dos alunos entrevistados

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE C).

Alunos	Idade	Escolaridade
Educanda A	Não tem irmãos.	Não tem irmãos.
Educanda B	Tem 4 irmãos. 1- 17 anos 2- 12 anos 3- 10 anos 4- 1 ano e meio	1- Antiga 7. ^a série (8. ^o ano) 2- Antiga 6. ^a série (7. ^o ano) 3- Antigo 3. ^o ano (4. ^o ano) 4- Não estuda.
Educando C	Tem 3 irmãos. 1- 72 anos 2- 70 anos 3- 68 anos	1- Ensino fundamental 2- Ensino fundamental 3- Ensino médio
Educanda D	Tem 3 irmãos. 1- 46 anos 2- 41 anos 3- 38 anos	1- Ensino médio 2- Ensino fundamental 3- Ensino médio
Educando E	Tem 5 irmãos. 1- 45 anos 2- 42 anos 3- 42 anos 4- 41 anos 5- Não informou.	1- Antiga 3. ^a série 2- Antiga 3. ^a série 3- Antiga 5. ^a série 4- Antiga 8. ^a série 5- Ensino médio
Educando F	Não informou.	Não informou.
Educanda G	Tem 3 irmãos 1- 36 anos 2- 34 anos 3- 30 anos	1- Ensino médio 2- Curso primário 3- 6. ^o ano (antiga 7. ^a série)

Quadro 6 - Idade e escolaridade dos irmãos dos alunos entrevistados

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE C).

Egressos	Profissão do pai	Escolaridade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe
Egresso 1	Trabalhador rural	Primário	Do lar	Primário
Egressa 2	Pedreiro	Analfabeto	Do lar	Ensino fundamental
Egresso 3	Não informou.	Não informou.	Não informou.	Não informou.

Quadro 7 - Profissão e escolaridade do pai e da mãe dos egressos entrevistados

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE D).

Egressos	Idade	Escolaridade
Egresso 1	Tem dois irmãos. 1) 27 anos 2) 26 anos	1) Ensino fundamental 2) Ensino Fundamental
Egressa 2	Tem 4 irmãos. Não informou a idade.	Todos têm o ensino médio.
Egresso 3	Não informou.	Não informou.

Quadro 8 - Idade e escolaridade dos irmãos dos egressos entrevistados
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE D).

Podemos perceber, pela profissão e escolaridade dos pais, pela escolaridade dos irmãos, o quão difícil foi e ainda certamente tem sido para os alunos participantes da pesquisa prosseguirem com seus estudos. A condição de vida deles, até mesmo o seu jeito de falar e a sua postura corporal os levam a carregar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que as identificam, uma vez que essas marcas acabam por tornar-se parte que constitui a sua subjetividade (BOURDIEU, 2015). Na citação a seguir, Bourdieu (1998) fala a respeito de uma condição inversa que nos permite compreender o que ocorre com aqueles que vêm de famílias que possuem um capital cultural elevado:

Como sabemos, em matéria de cultura, a maneira de adquirir perpetua-se no que é adquirido sob a forma de uma maneira de usar o que se adquiriu. Assim, quando acreditamos reconhecer por *nuances* ínfimas, infinitas e indefiníveis que definem a “destreza” ou o “natural”, as condutas ou os discursos socialmente designados como autenticamente “cultivados” ou “requintados” pois neles nada lembra o esforço ou o trabalho de aquisição, na verdade, referimo-nos a um modo particular de aquisição, a saber, a aprendizagem por familiarização insensível cujas condições de realização só se realizam nas famílias que têm por cultura a cultura erudita, ou melhor, para aqueles que, possuindo por cultura maternal a cultura erudita, podem manter com ela uma relação de familiaridade que implica na inconsciência da aquisição (BOURDIEU, 1998 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 77).

Assim, segundo Bourdieu (1998, p. 11 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 84), a relação de naturalidade com a linguagem e com a cultura ocorre sem esforço, inconscientemente quando está encarnada na pessoa na forma do *habitus*³⁷.

Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de “pequenas percepções” de classe e que não contribuam para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres.

³⁷ O conceito de *habitus* permite, assim, a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram, através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso [...]

Segundo o autor, os menos favorecidos carregam consigo marcas que fazem com que fiquem em desvantagem em relação aos estudantes mais abastados, que se encontram em condições de conquistar benefícios no meio escolar em consonância com o seu capital cultural e com a sua classe social. Antes de qualquer coisa, os mais pobres são julgados na escola, ainda que de forma inconsciente, como inferiores e/ou incapazes, com base nessas marcas. Isso faz com que o combate às desigualdades sociais por meio da escola seja pouco provável.

Os Quadros 5-8, portanto, apontam para as dificuldades inerentes àqueles que não detêm a cultura dominante. Dificuldades que, certamente, não estão presentes somente na escola, mas na sociedade como um todo.

No Gráfico 12, um dado surpreendente foi a não participação da grande maioria dos alunos pesquisados em nenhum programa do governo federal. É provável que essa não participação seja resultado dos inúmeros cortes a esses programas feitos pelo atual governo (2016-2018), 43 (86%) declararam não participar de qualquer programa do governo federal; um (2%) estava recebendo seguro desemprego; quatro (8%) informaram receber Bolsa família; um (2%) informou participar de um programa, mas não informou qual; um (2%) estava vinculado ao Baixa Renda.

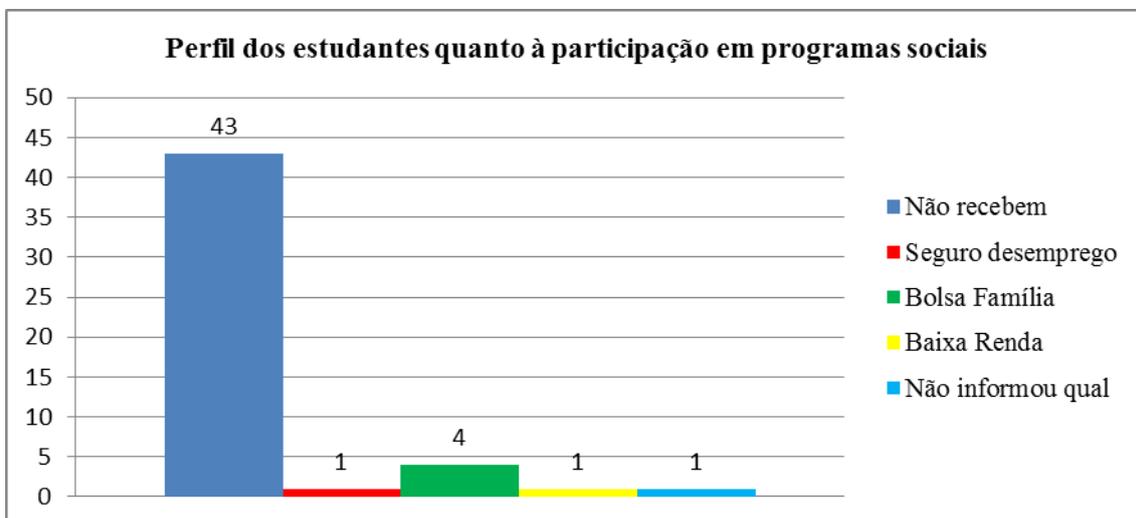


Gráfico 12 - Perfil dos estudantes quanto à participação em programas sociais
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

No Gráfico 13, vemos que a maioria dos participantes da pesquisa, 46 (92%), moram na cidade em que o CESEC pesquisado se situa, Muriaé, mas vemos também que a escola recebe estudantes de outras cidades.

Participaram da pesquisa alunos que moram em outras quatro cidades: Patrocínio do Muriaé; Silveira Carvalho; Barão do Monte Alto e Rosário da Limeira, sendo 8% no total.

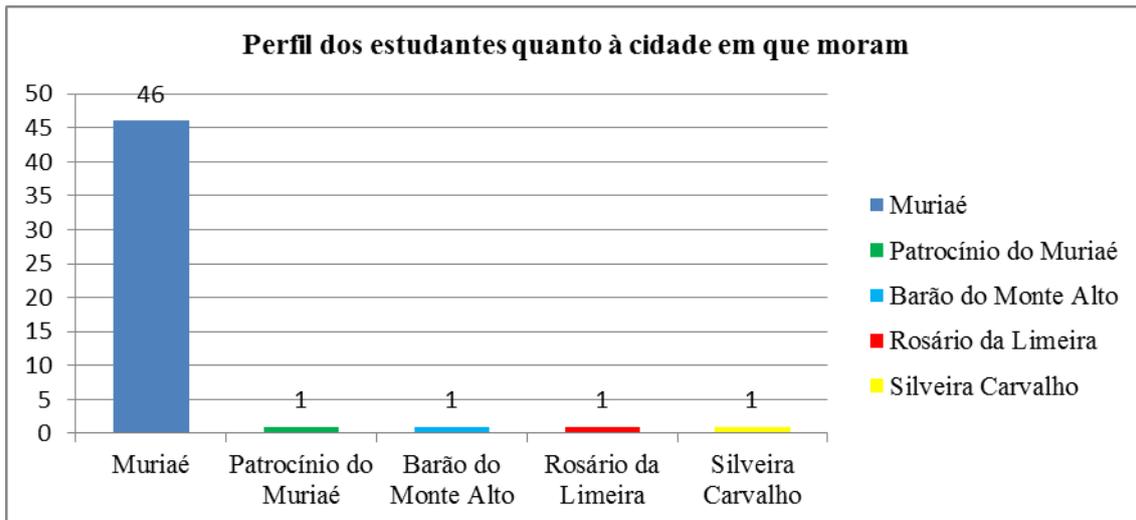


Gráfico 13 - Perfil dos estudantes quanto à cidade em que moram

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Quanto ao acesso à internet, o resultado foi surpreendente. Como podemos ver a seguir, o Gráfico 14 aponta que 35 estudantes (70%) têm acesso à internet em casa. Porém é válido dizer que não foi perguntado com que frequência possuem acesso e a qualidade da internet que acessam. Quatro (8%) têm acesso em casa e no trabalho; dois (4%) têm acesso em casa, no trabalho e na casa de parentes e amigos; quatro (8%), em casa e na casa de parentes e amigos; um aluno (2%) tem acesso no trabalho; quatro (8%) não têm acesso.

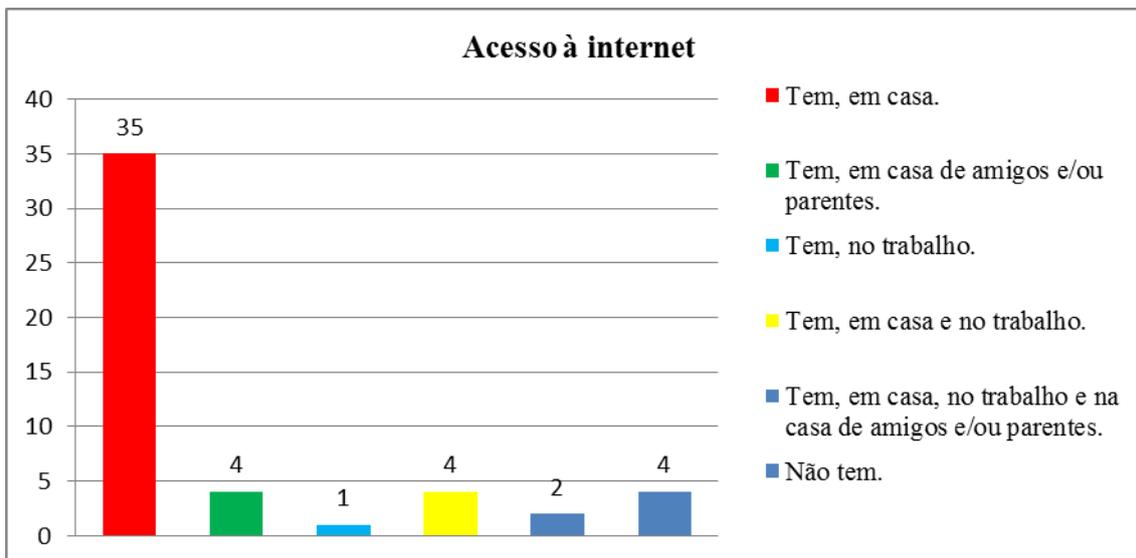


Gráfico 14 - Perfil dos estudantes quanto ao acesso à internet

Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

No Gráfico 15, considerando que, na pergunta do questionário relacionada a saber usar o computador, não foi feita nenhuma menção ao que poderia ser considerado como saber usar o computador, o fato de terem respondido que sabem usá-lo pode se referir a um uso

bastante restrito. Podem, por exemplo, saber unicamente acessar a internet. Em função disso, a porcentagem dos que disseram saber usar o computador foi bastante alta (80%). Entretanto, é fato que 18% não sabem usar o computador, ficando claro que nove dos participantes não sabem utilizar o computador de nenhuma forma. Destacamos que um participante (2%) não respondeu.



Gráfico 15 - Perfil dos estudantes quanto ao uso do computador
Fonte: dados da pesquisa (APÊNDICE A).

Os educandos e egressos, ao serem perguntados sobre as estratégias de permanência (e poderíamos dizer estratégias de resistência, uma vez que, para eles, continuar os estudos se caracteriza como uma luta, dadas as dificuldades que tal feito representa!) que utilizam na luta pela continuidade e conclusão do ensino médio, alguns deixam transparecer que conscientemente não possuem estratégias, que algumas das ações realizadas por eles ao longo da sua trajetória escolar, embora possam ser válidas, não obedecem exatamente a um plano ou esquema mais específico ou detalhado.

Manter a frequência, para não perder o ritmo (Educanda A).

Bom, conseguir assim, fazer alguma coisa eu faço, né? Mas... não é bem assim pra diretamente não, mas as dificuldades de qualquer jeito eu vou ter que tentar passar por cima porque, se eu não conseguir, eu vou ficar frustrada e isso num... jamais eu vou permitir pra minha vida Educanda B).

[...] chegando em casa, eu respiro, tento tirar isso um pouco da cabeça com alguma coisa que eu goste de fazer em casa. Tento aliviar esse conflito entre a minha cabeça e eu mesma (Educanda B).

Trabalho por conta própria e pretendo continuar estudando no CESEC (Educando C).

Tenho foco e meta, vir as aulas paulatinamente (Educando E).

Formular uma tabela semanal, criando regras para trabalho, estudo, leitura, tempo com a família e as demais coisas importantes para mim (Educando F).

Reservo os poucos tempos que tenho para estudar, permaneço no cesecc, porque tenho o objetivo de ingressar na faculdade (Educando G).

Esforço, determinação e dedicação (Egresso 1).

Tive que estudar bastante, deixar muitas coisas para fazer depois e focar nos estudos para assim aprender e conseguir concluir o ensino médio (Egressa 2).

Persistência. Aproveitei a oportunidade e durante as minhas férias, fiquei o dia todo (na escola) já que tinha boa merenda não precisava ir em casa (Egresso 3).

Vemos que a Educanda A utiliza a frequência como estratégia. Ela percebe que, quanto mais vai à escola e quanto mais segue uma rotina, melhor é o seu desempenho.

A Educanda B diz que faz alguma coisa e cita algumas ações que estão mais ligadas ao plano emocional, “eu respiro, tento tirar isso um pouco da cabeça [...]. Tento aliviar esse conflito entre a minha cabeça e eu mesma”, como se os problemas pessoais fossem maiores do que a ação de estar estudando propriamente dita.

O Educando C diz que trabalha por conta própria como forma de conciliar o trabalho com a escola. Alguns estudantes realmente dizem que dão baixa na Carteira de Trabalho e realizam temporariamente um trabalho autônomo para viabilizarem a conclusão de seus estudos.

A Educanda D, assim como o Educando A, usa a frequência como estratégia para não desistir, inclusive fica ininterruptamente nos dois turnos e usa o intervalo entre os turnos para ler, fazer exercícios e conversar com colegas e até mesmo com funcionários da escola que por vezes passam pelo pátio.

O Educando E procura não dispersar, segue sempre tentando manter-se firme, focado nos estudos para não desistir, como se colocasse um filtro para não permitir que outras atividades tirem o seu foco. E usa de um recurso que o CESEC lhe permite, que é ir vencendo as etapas aos poucos, de acordo com a sua disponibilidade, como ele mesmo diz: “paulatinamente”.

O Educando F realiza estratégias bem específicas, tais como a imposição para si mesmo de regras regulamentando o trabalho, a escola e a leitura e a otimização do uso do tempo para melhor aproveitar momentos com a família e para melhor se dedicar a coisas que julga importantes.

A Educanda G reserva o pouco tempo que possui para estudar e “aposta” no CESEC como uma escola que lhe permitirá concluir o ensino médio. Ao dizer “aposta” no CESEC,

ela se refere ao sistema especial semipresencial da escola, que realmente lhe dá condições de estudar.

O Egresso 1 disse que mantém o esforço, a determinação e a dedicação, mas não informa como consegue fazê-lo.

A Egressa 2 também, assim como o Educando E, julga que o importante é ter foco e estabelecer a conclusão do ensino médio como prioridade, deixando outras coisas para depois.

O Egresso 3 apresenta como primordial a persistência, usou como estratégia estudar em seu período de férias, momento em que ficou direto na escola e adiantou o máximo que pôde.

Ainda, para continuarmos traçando o perfil do aluno do CESEC semipresencial, é válido destacar que o estudante da EJA, uma vez que é adulto e com muitas vivências, geralmente é alguém que passou por muitos reveses e, em seu retorno à escola, chega muito resabiado, desconfiado, chega duvidando de sua própria capacidade de retomar os seus estudos. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (FREIRE, 2011c, p. 69).

A marca dessa incapacidade tantas vezes atribuída a ele muitas vezes pelos próprios familiares, por amigos ou mesmo por alguns professores vai se acentuando com o passar do tempo até ficar totalmente impregnada na visão que esse estudante tem de si mesmo. Comprovamos esse sentimento de inferioridade presente em muitos estudantes da EJA por meio de suas falas cotidianas em conversas que travamos com eles, como já foi dito anteriormente: “Sou muito burro! Fui parar de estudar!”; “Não dá mais pra aprender, estou muito velho!”; “Pra que que parei de estudar?”; “Se arrependimento matasse, eu já estava morto!”

Entretanto, contrapondo-se a isso, o aluno da EJA também é geralmente alguém que chega como quem teve uma revelação repentina e descobriu que o estudo é algo que vai lhe proporcionar a abertura de muitas portas, que vai lhe oferecer muitas oportunidades.

Depois dessa descoberta de que os estudos irão mudar o curso de sua vida, ocorre no jovem, adulto ou idoso um desejo muito grande, desmedido mesmo, de estar sentado na cadeira de uma escola e ver a sua vida deslanchar de repente.

Os relatos dos professores sobre a chegada ou sobre o retorno dos estudantes à escola corroboram a existência dessa pressa, que é característica dos estudantes nesta modalidade. Essa constatação é assunto recorrente nas reuniões da escola. Eles, involuntariamente, seduzidos pelo imediatismo, chegam afoitos, chegam como se não houvesse amanhã. Não

gostam de feriados, recessos e férias, não querem perder tempo. Já houve, inclusive, vez de a energia cair, e eles não quererem ir embora. Queriam, de verdade, que a escola ficasse funcionando com a luz de emergência e, posteriormente, à luz de velas.

Na nova leitura que passam a fazer de suas vidas, parece viverem, em relação à educação escolar, a urgência do imediato, como se os anos que viveram até então passassem a ser nulos, transformando-se em um tempo do qual se arrependem, uma fase em que o que foi feito realizou-se de forma equivocada, devendo, a partir de então, acontecer um novo recomeço instantâneo e urgente que anule esse tempo fatídico e coloque ou recoloca a vida em outros trilhos.

Enfim, somando todos os sentimentos envolvidos nessa volta à escola – desejos, autoestima baixa, grandes expectativas, pressão, urgência, sonhos de uma vida melhor, de melhores relacionamentos, de melhores empregos –, temos aí uma situação de grande incentivo, mas, em virtude dos antagonismos presentes, também de muita fragilidade. Pensamos que ocorre aí a metáfora da “menina do leite”, pois a história de mesmo nome, de La Fontaine (2008), ilustra muito bem essa realidade:

[...] Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata. A menina também, não conseguia parar de pensar. Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia. Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos. Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas. Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos. Choco os ovos e terei mais galos e galinhas. Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas. Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e... A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo. Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares [...]

A fábula transcrita caracteriza os pensamentos expressos pelos alunos do CESEC, uma vez que inúmeros jovens e adultos chegam à escola com objetivos semelhantes aos da menina do leite (fazem planos que não se sustentam devido ao imediatismo de seus desejos).

Embora tragam com eles o estigma de tantas derrotas, ao saberem de alguns colegas que voltaram à escola e de outros que conseguiram êxito escolar ou algum tipo de ascensão socioeconômica em decorrência do nível de escolaridade (“Meus colegas conseguiram então posso conseguir também”, alguns dizem), juntam as forças que lhes restam e conseguem alimentar a esperança mais uma vez e seguem o seu caminho para a escola como a menina segue para o mercado.

Esse embate de forças que, por um lado os torna fracos e por outro os fortalece, fazendo-os acreditar em um possível retorno, vai se configurar mais para frente em uma

culpabilização que os próprios alunos irão atribuir a si mesmos ao se depararem com o fracasso que vez por outra se avizinha. Assim, quando o insucesso ocorre, eles, então, atribuem a eles mesmos, mais uma vez, a culpa por terem parado de estudar e, conseqüentemente, a culpa por não conseguirem retomar os estudos. Marchesi e Pérez (2004, p. 17) alertam quanto ao uso da expressão “fracasso escolar³⁸”.

O termo “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno “fracassado” não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar o futuro.

Dessa forma, uma dificuldade enfrentada pelos educandos pode levá-los a ser considerados fracassados pela escola e/ou por eles mesmos. Nem sempre a ideia de fracasso designa um conjunto de insucessos dos estudantes, muitas vezes um fato isolado pode conferir a eles o estigma da derrota.

Quando, mais uma vez, eles retornam à escola, no afã de concluir os seus estudos o mais rápido possível para atender a uma demanda do mundo do trabalho que lhes impõe urgência, muitos alunos (consciente ou inconscientemente) parece não pensarem nos conteúdos que a escola irá cobrar, nas leituras, nos trabalhos e nas provas que deverão fazer.

Eles voltam em busca de recuperar o tempo perdido, de virar uma página malsucedida de suas vidas e, nessa busca, acostumados que estão a tantas renúncias, a tantos adiamentos, parece que ficam se esquivando das dificuldades, uma vez que muitos vislumbram apenas o histórico escolar de conclusão de curso, o documento que lhes falta e que, para eles, será a chave para a porta do sucesso, para o início de uma nova vida que começará de repente.

Na tabela a seguir, relacionamos os motivos apresentados pelos alunos para buscarem a conclusão do ensino médio. Vejamos:

³⁸ No Dicionário de Educação (2011, p. 432), Stéphane Bonnèry, acerca do fracasso escolar, diz que ele “[...] não é em si um objeto de estudo para os pesquisadores que retomam pouco este termo indicador de um problema social. As pesquisas publicam antes os fenômenos que seu uso designa ou encobre, problematizando-os mais como desigualdades sociais de sucesso escolar que efeito de práticas docentes etc.”

Tabela 7 - Motivos apresentados pelos alunos para a volta à escola

O que o(a) levou a voltar a estudar foi a necessidade de concluir o ensino médio	Total de incidências Primeira resposta (Prioridade)	Total de incidências Respostas que também foram marcadas
para conseguir um trabalho?	7	21
em menor tempo?	3	13
para realizar um sonho?	5	26
para melhorar o salário?	3	18
para melhorar as condições de trabalho?	2	22
para não perder o emprego?	-	2
para ingressar em curso superior?	13	32
para orientar o(s) filho(s) nas tarefas escolares?	-	8
para preparar-se para um concurso público?	6	23
para ampliar os seus conhecimentos?	3	32
para elevar a autoestima e não se sentir excluído(a) ?	-	14
para conseguir um emprego melhor?	6	19
para estudar para satisfazer a vontade de alguém (pai, mãe, namorado(a), cônjuge) ?	2	6
Total	50	236

Fonte: dados da pesquisa.

Na segunda coluna, a Tabela 7 nos mostra que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa voltaram a estudar para ingressarem posteriormente em uma instituição de ensino superior. O segundo objetivo em relação à volta às aulas é a inserção no mercado de trabalho, seguido da preparação para um concurso público e do aumento das possibilidades de conseguir um emprego melhor.

Na terceira coluna da tabela, vemos que “ingressar em curso superior” aparece novamente como a alternativa mais assinalada, mas, dessa vez, empatada com a alternativa “ampliar os seus conhecimentos”. Ambas alternativas foram marcadas por 32 alunos, o que parece ter sido uma associação consciente que eles fizeram entre ter mais conhecimento e ingressar em curso superior, demonstrando compreensão do fenômeno causa e consequência.

Ainda analisando a tabela, é importante destacar que a segunda alternativa mais marcada na terceira coluna é “realizar um sonho”. Diante desse resultado, podemos perceber o quão importante e inatingível parece ser para os alunos o alcance da conclusão da educação básica. É tão inatingível que ganha o *status* de sonho, palavra que nos dicionários podemos ver com o significado figurado de “utopia; imaginação sem fundamento; fantasia; devaneio; ilusão; felicidade; que dura pouco; esperanças vãs; ideias quiméricas”. O ensino médio, que é apenas mais uma etapa para os alunos

mais abastados que têm garantida a continuidade dos seus estudos, é para esses alunos da EJA um bem que tomou uma dimensão maior diante da dificuldade que tiveram (ou estão tendo) para alcançá-lo.

Em vista disso, os profissionais da escola devem, certamente, conhecer e compreender a realidade de seus alunos de modo a realizar um trabalho que contribua para transformar o sonho, algo para os alunos inatingível, naquilo que Paulo Freire chama de “inédito viável”, que é a realização historicamente possível do sonho almejado. A luta pelo inédito viável é uma proposta de superação, uma decorrência de natureza utópica, uma perspectiva metodológica que faz do ato de sonhar coletivamente algo transformador.

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A educação dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável, não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora (*sic*) e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora (*sic*), do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. [...] eu diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles e daquelas que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e rotina (FREIRE, 1982, p. 100).

A capacidade de sonhar coletivamente busca a superação das situações-limite e rechaça o princípio de que elas são determinantes históricos diante dos quais não se tem alternativas que não sejam a de aceitar e a de se adaptar.

O inédito viável, como foi dito, é resultado da luta pela superação dessas situações, e é uma luta diária, pois remotas são as possibilidades de haver progressos instantâneos como os educandos jovens, adultos e idosos desejam e/ou necessitam. A visão que eles possuem de que tudo vai ocorrer de repente pode, inclusive, contribuir para dificultar para eles o entendimento de que dedicar, de fato, um tempo à educação, por mais que isso seja difícil para eles, faz parte da luta por superação e é fundamental. O inédito viável é fruto do entendimento de que as situações-limite poderão ser superadas, embora seja necessário para isso o empreendimento de uma luta diária e coletiva.

A despeito de tudo isso, os alunos chegam ao CESEC, paradoxalmente, com autoestima historicamente baixa e expectativas temporariamente lá no alto, tentando apenas vislumbrar o êxito, o sucesso. Assim sendo, muitos deles se tornam criaturas muito frágeis,

extremamente vulneráveis, suscetíveis à desistência, que tem como pano de fundo as desigualdades socioeconômicas e culturais, diante dos primeiros obstáculos, nos quais, logo no início, eles começam a se esbarrar.

Antes disso, é preciso ressaltar que vivenciaram muitos empecilhos em suas trajetórias na escola regular, dentre as quais citamos a homogeneização das turmas, a negação da criatividade, o impedimento à participação, o disciplinamento, a desconsideração das idiosincrasias de cada indivíduo e das particularidades de cada lugar.

Depois disso, já na EJA, outros mais surgem pelo caminho, tais como a dificuldade de acesso à escola, o estresse imposto pelo trânsito, a violência que encontram pelo caminho e até mesmo, por vezes, dentro da própria instituição, o currículo escolar, que, em grande parte, não faz sentido para eles, o cansaço decorrente da dupla ou tripla jornada, a falta de tempo, a família, que exige a sua presença, as drogas, que apontam caminhos mais rápidos para uma ilusória ascensão social, a precariedade da escola, traduzida, por exemplo, pela falta de merenda, de material didático adequado e/ou pela falta de necessárias ferramentas tecnológicas que poderiam trazer forte estímulo, o regime de meritocracia, que os exclui, entre outros. Sobre meritocracia, Freitas (2012) alerta e vale a pena ressaltar:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Dessa forma, é preciso considerar o que pode levar ao abandono escolar, sem incorrer nos riscos de rotular os estudantes com o estigma do fracasso escolar. Ainda sobre esta questão, Rovira (2004, p. 82) afirma que:

O conceito de “fracasso escolar” é demasiado concludente, não deixa espaço para nuances. Fala-se de fracasso escolar de uma maneira global: o aluno fracassado o é em sua totalidade. Em troca, sabe-se que nem todos os fracassados são iguais que ninguém fracassa de todo e em tudo, que às vezes o fracasso esconde esforços muito valiosos, ou que um fracasso pode ser apenas um mal menor, tanto no plano pessoal como no social.

Faz-se necessária a reflexão da escola sobre o que pode levar à evasão escolar, sem, entretanto, marcar os estudantes com o rótulo do fracasso escolar. Segundo Rovira (2004),

embora se saiba que ninguém fracassa sempre em tudo, na escola, corre-se o risco de se considerar que o aluno é fracassado de forma total.

Em muitas escolas, quando um estudante apresenta as primeiras dificuldades, é comum que já receba o rótulo de fracassado. Isso revela a presença da baixa expectativa por parte dos profissionais de que esse educando venha a ter sucesso em qualquer atividade. A partir daí, a ideia de fracasso é generalizada, fazendo com que o próprio educando passe a duvidar da sua capacidade de ter sucesso em qualquer coisa que venha a fazer.

Portanto, é preciso considerar que os resultados dos alunos, dentre outros fatores, são decorrentes das dificuldades vividas por eles, dentre elas, o pouco tempo que esses estudantes dispõem para se dedicarem aos estudos, o que certamente não se trata de uma escolha, como podemos ver nos discursos dos alunos pesquisados:

O motivo pela escolha da conclusão do ensino médio no CESEC, foi pela sua estrutura de ensino (não há obrigatoriedade presencial), A qual viabilizou minhas condições. O que destaca no colégio CESEC é a capacidade que ele oferece aos alunos de dedicarem aos estudos ao alcance de suas disponibilidades (Egresso 1).

Parei de estudar com 15 anos, após o término da 8.^a série do ensino fundamental. Porque eu morava na zona rural e na época para concluir o ensino médio eu teria que estudar à noite, devido a isso meu pai não permitiu a continuação dos estudos (Educanda A).

[...] O caso foi que, no final do ano passado, eu formei normal. Porém... com a gravidez da minha mãe... ah, foi até em fevereiro, tal, ela teve umas complicações na gravidez dela, então eu tive que ficar por conta disso pra ajudar ela e tal e, nisso, não pude ir mais pro Olavo Tostes (escola onde estudava até então), então, nesse meio período, não deu aí, eu procurei meios (Educanda B).

De acordo com as falas dos sujeitos acima, fica evidenciada a necessidade de compreender as condições precárias de vida que os estudantes tiveram ao longo de sua trajetória e continuam tendo.

No primeiro relato, o Egresso 1 toca em um ponto crucial para os alunos da EJA, que é o fator tempo, ou melhor, a falta de tempo. Nesse relato, podemos perceber que há relações de poder no modo como a sociedade capitalista se organiza em função do modo de produção, que impõe aos pobres e aos menos favorecidos uma situação de quase inviabilidade em relação àquilo que é direito constitucional, a conclusão da educação básica.

No segundo relato, a Educanda A atribui a descontinuidade de seus estudos à decisão do seu pai em fazê-lo, o que, à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough, revela relações de poder ligadas a fatores culturais de gênero nas relações internas de poder dos arranjos sociais. Nesse relato, percebemos o poder patriarcal que toma para si a decisão da

vida escolar da filha, sem que haja um diálogo do qual participem os demais atores envolvidos, a mãe da educanda e a própria educanda, no caso. Essa decisão do pai, exclusivamente do pai, como informa a estudante no questionário, acarretou para ela um afastamento dos estudos por 19 anos. Somente depois de passado esse tempo, ela encontrou, ainda que adversas, considerando a difícil conciliação dos estudos com o trabalho e com as tarefas domésticas, condições para regressar à escola.

No terceiro relato, podemos perceber que a continuidade dos estudos por parte do estudante adulto e menos favorecido é constantemente ameaçada por fatores ligados às condições socioeconômicas do núcleo familiar nas quais está inserido. No caso em questão, a Educanda B acabou perdendo o período de matrícula em sua escola em virtude de ter ocorrido um problema familiar, ela precisou cuidar da mãe, ou seja, a mãe não pôde contar com nenhuma outra pessoa para ajudá-la em seu problema na gravidez. Isso demonstra como as pessoas menos favorecidas têm a continuidade dos seus estudos constantemente ameaçada.

Além disso, dadas as suas precárias condições socioeconômicas, os alunos de EJA, em geral, chegam com uma grande defasagem do que Bourdieu (2015, p. 83) chama de capital cultural:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus³. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.).

Esse baixo capital cultural dos estudantes de EJA, fruto das condições socioeconômicas precárias que impuseram a eles a “opção” pelo trabalho, representa uma lacuna que, somada ao pouco tempo que continuam a dispor para a conclusão de seus estudos, vai representar para eles uma grande dificuldade.

[...] eu vejo assim, meus pais não teve... tiveram os estudos complementares, não tiveram e tudo, eu fico pensando... que se eu ficar frustrado ou pa... não tentar passar por cima disso, vou ficar igual a eles lá atrás, entendeu? não vou, não vou até a fundo, não vou ter um prosseguimento na minha vida [...] Eu ainda tô assim tendo que refazer algumas coisas na minha vida, mas tô tranquila, eu quero prosseguir nessa vida que eu tô, nos estudos, porque é um modo que eu tenho de garrá o que eu quero. [...] tá muito difícil hoje em dia conseguir trabalho sem estudo e outras porque eu quero uma coisa mais à frente. Eu sei que eu vou conseguir. Não olho pela opinião dos outros. Eu vou pela minha cabeça. [...] Meu raciocínio... às vezes a minha cabeça vai a mil. Tem hora que eu nem assim consigo estudar porque às

vezes eu venho com problemas, entendeu? Venho às vezes com a cabeça cheia, num dá pra estudar, mas mesmo assim, chegando em casa, eu respiro, tento tirar isso um pouco da cabeça com alguma coisa que eu goste de fazer em casa. Tento aliviar esse conflito entre a minha cabeça e eu mesma. Aí eu acalmo. Vou respirando dez mil vezes. E é um modo que eu tenho assim comigo mesma. Chegando ao ponto de querer de tentar passar por cima pra vê se dá, se vai. (Educanda B).

Por meio da fala da Educanda B, percebemos as inúmeras dificuldades socioeconômicas que transversalizam sua história de vida, bem como a questão da aquisição do capital cultural. No entanto, a expectativa da estudante, depositada na continuidade dos estudos, rompe com a ideia de fracasso total, tendo em vista que a Educanda B mantém-se firme na busca dos seus objetivos formativos, ou seja, não se coloca na posição de vencida ou derrotada. O mesmo pode ser observado nas falas a seguir:

Tive uma visão de que, não só porque paramos de estudar na escola regular, quer dizer que não possamos prosseguir na carreira profissional, por isso meu pensamento em relação ao CESEC, é de visão de crescimento e desenvolvimento (Educanda B).

Tive que estudar bastante e deixar muitas coisas pra fazer depois e focar nos estudos para assim aprender e conseguir concluir o ensino médio [...] agora consigo ensinar meus filhos nos seus estudos, pois fiquei mais inteligente [...] me sinto mais inteligente, posso até passar em algum concurso. Todos me acham mais esperta, em relação aos estudos que aprendi. Meu marido mim acha mais inteligente. Todos mim acham mais educada até pra conversar com eles, meus planos é conseguir seguir em frente sempre com muita sabedoria e com muito sucesso (Egressa 2).

É até pra preencher um documento, você vai num médico, as pessoa pergunta, vai preencher um documento... Aí coloca lá o grau de estudo que a gente tem... a gente sente aquela autoestima. Porque quando eu tinha só a quarta série ...que eu ia preencher algum documento, fazer aqueles exames de rotina mesmo, aí perguntavam “você estudou até que série?” Aí preenchi. Pra preencher o documento perguntava. “Ah, eu estudei até a quarta”. Aí eu me sentia vergonha. Não é bobeira, né? Mas eu ficava com vergonha daquilo. Aí até agora não, quando vai preencher um documento eu não sinto mais aquela vergonha que eu tinha (Educanda D).

As falas ou discursos apresentados até aqui refletem o que Fairclough define como exercício de poder de um grupo dominante sobre os demais. De acordo com Resende e Ramalho (2014, pp. 44-45):

Em primeiro lugar, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em intervenções verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade – hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas em discurso. Em segundo lugar, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordem de discurso que as sustentem.

Ou seja, as relações de poder refletem tanto dentro dos grupos familiares – definição de papéis dos indivíduos que formam o grupo familiar – e também o grupo em nível

macrossocial. Em outras palavras, os estudantes entrevistados relatam as dificuldades que os impediram de continuar seus estudos no passado, atribuindo à realidade sociofamiliar essas dificuldades, sem, no entanto, conectá-las às causas macrossociais.

Parei de estudar, tinha 18 anos, parei porque constitui família [...] (Parei) por um tempo, por que meu filho era pequeno e então parei por um tempo, mas deu pra retornar, pois ele já está crescendo (Educando G).

Parei de estudar porque casei e fiquei desanimado (Educanda C).

Meu pai até hoje não sabe que eu voltei a estudar, e acredito que quando vier a saber não apoiará. Porque do mesmo modo que não deixou naquela época por manter um conservadorismo, acha que estudar não é necessário. (Educanda A).

Eu parei com 15 anos, porque estive que trabalhar (Educando D).

15 anos, em busca de remuneração (Educando E).

Portanto, fica suspensa a percepção da estrutura capitalista que define a sociedade em classes. Os alunos e as alunas, nesses depoimentos, apontam o fato de constituir família ou de ter que trabalhar como motivos corriqueiros para interromper os estudos. Não fazem nenhum questionamento, por exemplo, sobre o fato de outras mulheres terem constituído família em classes abastadas sem terem precisado parar de estudar. Não questionam também se caberia ao marido ou ao pai fazer alguma coisa para evitar que tivessem que abandonar os estudos. Também os homens não questionam o fato de terem que parar de estudar para trabalhar, tamanha a precariedade em que vivem, não somente precariedade de bens materiais, mas também de esperança, de sonhos, de indignação. Segundo Bourdieu (1998, p. 120),

[...] a precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher expostos a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

Aceitam a situação, a precariedade como se não houvesse nada a fazer, a transgredir, como se fosse comum em seu contexto que as mulheres e os homens nessas situações fizessem a mesma coisa, demonstrando que parar de estudar devido a esses fatos são modos de pensar e agir já naturalizados. São os “condenados da terra” (FREIRE, 2011c, p. 42), de quem, em virtude da precariedade em que vivem, foi roubado o direito de estudar, de viverem com dignidade. São usurpados de seus direitos e ainda se culpabilizam. Não acham que são vítimas de um mercado cruel que não viabiliza a continuidade de seus estudos.

Assim se mostrou de forma geral o aluno do CESEC, como alguém que não se percebe como oprimido, que não vê a sua trajetória escolar interrompida como resultado das desigualdades socioeconômicas, que são, verdadeiramente, a razão de muitos não terem concluído a educação básica na idade própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta pesquisa para investigar a evasão escolar e as estratégias de permanência desenvolvidas pelos alunos e pela própria escola na modalidade da EJA semipresencial do ensino médio do CESEC Governador Bias Fortes, de Muriaé, Minas Gerais.

Optamos pela pesquisa qualitativa com aplicação de questionário, de entrevista semiestruturada mais análise documental, pois seria a mais adequada, uma vez que observaríamos e analisaríamos o nosso objeto a partir da ótica dos alunos, o que significaria a presença de subjetividade da qual uma pesquisa quantitativa não daria conta. Entretanto, os números obtidos por meio dos instrumentos de coleta utilizados corroboraram as análises feitas, complementando a pesquisa qualitativa.

O número de matriculados (4.868) e de concluintes (748) ao longo da totalidade dos anos da existência do ensino médio na escola pesquisada, de fevereiro de 2004 a dezembro de 2017, mostrados na Tabela 1 deste estudo revelaram a realidade da escola, que, de um lado, é sinônimo de evasão e, de outro, de oportunidade.

A escola, embora tenha uma grande evasão, tem alimentado a esperança de jovens, adultos e até mesmo de idosos de Muriaé e região que almejam a conclusão da educação básica. Os 748 (15,36%) concluintes corroboram isso.

Pelos discursos dos 50 alunos e três egressos que participaram da pesquisa, na fase do questionário, percebemos que o sistema semipresencial que a escola oferece é o que torna exequível para eles a continuidade de seus estudos. Por meio de suas falas nos questionários, fica evidente que, para a grande maioria, não há compatibilidade entre escola regular (com extensa frequência obrigatória) e trabalho. É importante destacar que os participantes reafirmaram na entrevista que a procura pelo CESEC se deve ao fato de nele poderem contar com o sistema semipresencial.

Assim sendo, esse sistema oferecido pela escola pesquisada apresenta-se como a única alternativa para aqueles que pretendem concluir a educação básica pela via do estudo das disciplinas, podendo contar com o suporte do professor no esclarecimento de dúvidas, e não simplesmente por meio de provas, como no caso do ENCCEJA³⁹ ou das Bancas de Avaliação Permanente.

³⁹ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. No Brasil e no exterior, o Enceja pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame.

Isso não quer dizer que o oferecimento da oportunidade de conclusão por esses meios não seja importante. Aliás, muitos alunos alcançam conclusão por intermédio da combinação de dois dos meios, sistema semipresencial e ENCCEJA; sistema presencial e Banca; ou até mesmo das três ferramentas disponíveis, sistema presencial, ENCCEJA e Banca.

O referencial teórico sobre o qual a pesquisa se ancora é sobretudo Paulo Freire, pois percebemos a sua importância e participação ao longo da História da EJA desde a década de 1950, quando se registrou a sua efetiva participação, por exemplo, nas discussões anteriores ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, sendo enorme a sua contribuição para transformar a concepção que se tinha dos adultos como meros repetidores para sujeitos críticos, criativos e protagonistas. Também, com a experiência realizada em Angicos-RN, que promoveu a alfabetização de 300 adultos em tempo recorde, Freire mostrou que o Método criado por ele foi elaborado para considerar os saberes dos alunos, homens e mulheres, como algo deflagrador de uma educação libertadora e democrática. Além disso, precisamos considerar que a sua obra dedicada à educação de jovens e adultos é um legado grandioso por sua extensão e importância no Brasil e no mundo na formação de professores e alunos dentro de uma perspectiva que considera a educação em seu caráter político, abominando a educação bancária, que, segundo ele, não liberta os oprimidos da opressão imposta pelas forças hegemônicas das elites.

O Brasil é um país que, graças à difusão do método criado por Paulo Freire, nas décadas de 1960 e 1970, ajudou a erradicar o analfabetismo no mundo. Infelizmente, neste mesmo período, esse educador era proibido de ajudar a combater o analfabetismo no seu próprio País, exilado que foi pela ditadura militar que via em seu método, um elemento de subversão da ordem estabelecida. De fato, uma educação verdadeira é sempre libertadora e, portanto, é uma ameaça aos ditadores, aos que temem a liberdade e a democracia. Contudo, fora dela não há saída, se queremos, de fato, construir uma nação civilizada e mais justa e igualitária.⁴⁰

A ditadura significou grande atraso para o Brasil no que diz respeito à erradicação do analfabetismo. É gratificante saber que Paulo Freire pôde contribuir com outros países, mas é lamentável que tenha sido impedido de combater o analfabetismo em seu próprio País. Isso corrobora a afirmação de que o que é libertador não escapa do controle e corte das forças hegemônicas dos (des)governos e das elites que não querem desenvolvimento, que não querem distribuição de renda, querem, sim, concentração de renda para uma minoria em

A certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

⁴⁰ <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acessado em 12 março de 2018.

detrimento do povo, que, inclusive neste momento, após o Golpe de 2016, experimenta o gosto amargo da Reforma Trabalhista e vive a expectativa do desmonte dos direitos conquistados com muita luta diante da possibilidade de aprovação da Reforma da Previdência⁴¹.

Além de Freire (1974; 1983; 2001; 2011a; 2011b; 2011c;), dialogamos com vários outros autores nesta pesquisa, tais como Frigotto (1995; 2010), Dubet (2004), Romão (2011), dentre outros, por meio dos quais pudemos ver e discutir a educação, em especial a educação de jovens e adultos, sob várias perspectivas, seja para falar da sua importância, das suas precariedades, das suas quimeras e contradições.

Além disso, à luz de Fairclough (2016), por meio da Análise do Discurso Crítica, analisamos os discursos dos alunos, por meio dos quais pretendemos compreender as trajetórias desses importantes atores no processo ensino-aprendizagem e identificar as variáveis que, segundo eles, contribuem para a evasão e também para a permanência na escola.

É importante ressaltar que, no Brasil, a educação de jovens e adultos existe mais como consequência da miséria social do que do desenvolvimento (HADDAD, 1992) e, em vista disso, é preciso que a educação seja oferecida a esse público de quem foi roubado, por questões socioeconômicas, o direito de conclusão da educação básica, previsto em nossa Constituição Federal.

Assim sendo, casos como o fechamento do CESEC Luiz Elesbão Lopes dos Reis, de Varzelândia, da SRE de Januária-MG (ANEXO I), por exemplo, citado nesta pesquisa, precisam ser analisados considerando as necessidades dos moradores da cidade e região e não apenas considerando o número de concluintes. É preciso que haja plena discussão entre todos os atores envolvidos, SRE, direção, professores, demais profissionais da educação e alunos, para que o prejuízo causado aos menos favorecidos e as alternativas de solução sejam levados em conta sempre.

Em relação aos números de analfabetos e de analfabetos funcionais entre pessoas com 15 anos ou mais, no Brasil, a Tabela 2 deste estudo revela uma triste realidade: são 41.199.710 brasileiros com nenhuma ou com baixa escolarização, são 8,3% analfabetos e 17,6%

⁴¹ Assim, em vez de submeter os aposentados e pensionistas com a contínua subtração de direitos, nossos governantes deveriam estar convocando debates para decidir como melhorar os benefícios previdenciários, a assistência social e a saúde pública, tendo em vista o bilionário superávit da Seguridade Social, como apontam os dados compilados a cada ano pela ANFIPiv. Disponível em: <<https://auditoriacidadada.org.br/wp-content/uploads/2014/10/Previdencia-Social-e-Divida-Publica.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

analfabetos funcionais, respectivamente, que correspondem a 13.170.342 e a 28.029.368 brasileiros. Trata-se, certamente, de uma realidade a ser transformada.

Certamente, essa é uma realidade que decorre das difíceis condições socioeconômicas desses jovens e adultos, pois podemos ver relação entre os índices mais altos de analfabetismo e analfabetismo funcional e as regiões mais pobres do Brasil, sempre envolvendo sobretudo mais negros, pardos e indígenas.

Não há como falar sobre a Educação de Jovens e Adultos sem que se diga que as desigualdades socioeconômicas são o detonador dos problemas que afligem essa modalidade. No CESEC pesquisado, não é diferente. Os alunos padecem das dificuldades mais variadas, dentre as quais podemos citar como principais a dificuldade de conciliação do trabalho com a escola e a família, o cansaço decorrente da dupla ou tripla jornada, a baixa autoestima, resultado de consecutivos insucessos, entre outras.

Em virtude disso, para os alunos do ensino médio da escola pesquisada, a conclusão do ensino médio, além de ser vista como uma necessidade, também é vista como um sonho, pois ganha *status*⁴² de algo utópico, inatingível. Assim sendo, é compreensível que a trajetória deles seja marcada por altos e baixos, por frequência e abandono, por conclusão e evasão.

Mas, embora possamos concluir, mediante o que foi exposto nesta pesquisa, que as desigualdades socioeconômicas estejam no âmago do problema do CESEC pesquisado, não pode a escola se abster da sua tarefa nesse âmbito específico de buscar, no cotidiano, a realização de um trabalho comprometido com a transformação dessa realidade, com a transformação da sociedade.

Sabemos que essa não é uma tarefa fácil e que o ideal seria que a situação se resolvesse ou pelo menos se tornasse mais amena a partir de uma justa distribuição de renda que colocaria fim a tais desigualdades. Entretanto, sabemos que, em tempo algum, isso será colocado em uma bandeja e oferecido ao povo de forma geral.

Como diz Freire (1982, p. 101), “[...] eu diria a nós como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar”.

Assim, se faz imprescindível uma educação de EJA semipresencial que promova, na escola como um todo, a capacidade de fazer com que os alunos invistam nos seus sonhos, não os tenham como algo impossível, que tenham esperança que possam vir a se realizar, que, de

⁴² De acordo com a Antropologia, diz-se da condição (de alguém ou de algo) aos olhos do grupo humano em que vive.

fato, possa ocorrer o que Freire (2011) chama de inédito viável, aquilo que ainda não é, mas pode vir a ser.

É preciso também que a escola promova o acordar de todos os envolvidos para o reconhecimento da importância do engajamento dos profissionais da educação na luta contra as ideologias presentes no chão da escola que, por vezes, a transformam em espaço de mera repetição e de manutenção dos interesses das classes hegemônicas.

O perfil que pudemos traçar dos participantes da pesquisa, com base nos instrumentos de coleta, revelou que eles, embora quase 50% apresentem o trabalho como motivo para não terem concluído o ensino médio em idade própria, explicitamente não se reconhecem como pessoas que tiveram o direito de estudar negado, não veem dessa forma. Não associam o fato de terem parado de estudar para trabalhar como consequência das desigualdades sociais que impuseram a eles um caminho diferente daquele que gostariam de ter trilhado, sendo necessário que se reconheçam como vítimas da opressão para que possam lutar contra ela.

São estudantes que, em sua maioria, vão à escola a pé, de ônibus ou de moto, são sobretudo solteiros, moram em bairros periféricos da cidade, afirmam ter acesso à internet em casa, o que não quer dizer que a utilizam, pois muitos, em seus discursos, demonstram depender dos filhos ou de parentes mais jovens para realizar qualquer tarefa que dependa do uso de informática, assim como fazer inscrição on-line em processos seletivos como ENCCEJA ou ENEM.

Em relação à raça, cor ou etnia, dos 50 participantes, a maioria, 22 alunos (44%), se declarou parda, sendo que os que se declararam de cor preta, 11 alunos (22%), além de estarem em menor número do que os que se declararam pardos, também estão em menor número que os brancos, 14 alunos (28%), revelando que os de cor preta, historicamente mais desfavorecidos, ainda têm um acesso menor do que os demais. Isso comprova a exclusão maior envolvendo negros e a necessidade de políticas de inclusão. É válido observar a semelhança desses dados com os mostrados na Tabela 2 deste estudo. Ambos resultados mostram as pessoas de cor preta com menor acesso à educação.

Continuando a observação dos dados, percebemos que os grupos com maior concentração de pessoas são formados por alunos que pararam de estudar por até dois anos, 16 estudantes (32%); por um período acima de 2 até 5 anos, 6 alunos (12%); acima de 5 até 10 anos, 6 alunos (12%) e acima de 10 até 15 anos, também 6 alunos (12%), revelando que quanto menor o tempo fora da escola, maior é o estímulo para voltar a ela.

Os alunos entrevistados dizem usar algumas estratégias para conseguirem permanecer na escola, tais como: manter uma regularidade na ida à escola; ficar de um turno para o outro;

trabalhar por conta própria até conseguir a conclusão. Observamos, entretanto, que essas estratégias não são acessíveis àqueles alunos que estejam trabalhando. Os alunos participantes apontam também como estratégias focar nos estudos, abrindo mão de outras atividades, fazer as disciplinas aos poucos de acordo com a disponibilidade que possuem e respirar fundo, tentando aliviar os conflitos.

A escola também usa de algumas estratégias tendo em vista contribuir para a permanência dos alunos, por meio do oferecimento da “Aula Inaugural” para garantir a compreensão por parte deles de como é o sistema do CESEC e para estabelecer um diálogo com eles; por meio da realização de projetos, de eventos (rodas de leitura, exibição de filmes, campanhas de conscientização na comunidade, feira de ciências, entre outros) que promovam a interação dos alunos com os seus pares e com a comunidade escolar em geral. Contribui também por meio do oferecimento de oportunidades para garantir pontos na nota com a confecção de trabalhos relacionados à participação dos alunos nesses eventos e também por meio do oferecimento da disponibilização de monitores para os alunos com mais dificuldade.

Para tanto, embora não existam receitas prontas, significaria um grande avanço para a sociedade que esta escola, que pode ser espaço de repetição, de relações opressoras e de dominação, ceda sempre lugar à transformação, a uma educação que seja libertadora, verdadeiramente transformadora, que desperte criatividade, protagonismo e senso crítico nos profissionais da educação e nos estudantes.

Essa transformação de espaço de repetição em espaço de transformação certamente passa pela reflexão que cada professor deve fazer acerca do seu trabalho. Assim, todo professor deve se questionar até que ponto tem contribuído para garantir a repetição do círculo vicioso que culmina com o abandono e com a evasão e o que pode fazer para contribuir para a desconstrução da cultura do fracasso. De acordo com Liana Borges (2011, p. 117):

O papel que o professor de jovens e adultos precisa desempenhar para, a partir do que sabe, desenhar esta nova escola, depende do seu envolvimento com toda a complexidade que abarca a compreensão dos processos de construção do conhecimento e a análise da trajetória da Educação Popular. Nesse sentido, o engajamento do professor passa pela reflexão do fazer pedagógico, pela produção coletiva do compromisso com a criação de professores-pesquisadores; cujas ações da prática docente e da pesquisa se interpenetram e se imbricam.

É fundamental que os professores conheçam o sentido do seu trabalho e reflitam sobre a sua práxis, pois, segundo Vázquez (2007, p. 15), uma práxis reflexiva, questionadora e criativa é instrumento de transformação social.

A práxis criadora, não se dá apenas no âmbito da arte, mas também no âmbito da inovação teórica e da práxis revolucionária enquanto transformadoras da realidade; uma no nível conceitual, e a outra no nível da organização social, são exemplos de práxis criadoras na medida em que mostram a unidade do objetivo e do subjetivo ao longo do processo prático, assim como porque produzem algo único e irrepetível, e que era imprevisível no início da atividade.

Cabe aos profissionais da educação se debruçar sobre o trabalho que realizam, buscando compreender as razões e os sentidos apresentados pelos educandos com relação à educação, bem como o sentido que dão ao próprio ato de educar, tendo em vista o seu papel de mediador.

Sabemos que a História revela que muitas inadequações já foram feitas (e ainda são) no âmbito educacional, inclusive sob a alegação e justificativa de serem inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Certamente, os alunos do CESEC, assim como os demais, vivenciaram experiências negativas nas escolas de onde vieram: “Uma vez que é aluno [...] terá de recitar a lição diante de seus colegas embora lhe seja especialmente embaraçoso, terá que estudar a literatura clássica embora suas preferências se inclinem para o romance policial, etc” (ENGUITA, 1989, p. 169).

Dentre essas incongruências, podemos citar a homogeneização das turmas, a negação da criatividade, o disciplinamento, o princípio da meritocracia, a desconsideração dos saberes de cada um e das particularidades de cada lugar, a escassez de recursos didáticos, de merenda, a dificuldade de acesso à escola e às novas tecnologias. Mas, a despeito de tudo isso, não podemos deixar de reconhecer o poder transformador da escola.

Perguntados sobre o que aconteceu depois que voltaram a estudar, ou seja, sobre quais foram os impactos dos estudos na vida deles, eles dizem que agora têm mais conhecimentos, podem ensinar os filhos. Alguns dizem que deram continuidade aos estudos em curso superior. Uma aluna disse que tinha muita vergonha ao ter que preencher um documento e colocar a sua escolaridade, mas que agora fica muito feliz por poder informar que possui o ensino médio completo. Outra disse que melhorou o relacionamento com os filhos, agora é capaz de ensinar as tarefas da escola para eles e que se sente realizada por poder dar um bom exemplo para eles por também estar estudando.

[...] O fato de Voltaire nunca ter perdido o temor das massas a ponto de, inclusive, reechar o esclarecimento popular, poderia ser interpretado como sendo o medo de que a educação tivesse, como efeito, a minimização das desigualdades entre as classes, ameaçando com isso a burguesia [...] (CUNHA, 1985, p. 37).

Voltaire temia o esclarecimento popular, pois entendia que ele poderia levar o povo a diminuir as desigualdades entre as classes, ameaçando, assim, a burguesia (CUNHA, 1985) (p. 37). Assim como Voltaire, aqueles que detêm o poder e a riqueza temem que a escola possibilite ascensão social aos desfavorecidos e sempre não de desejar que as desigualdades sociais permaneçam, pois não pretendem perder seus privilégios. Em virtude disso, a escola sofre o controle imposto pelas classes dominantes. Como afirma Althusser⁴³ (apud ARANHA, 1996, p. 189), a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, pois o sistema escolar capitalista reproduz a ideologia dominante.

Portanto, é comum em um *feedback* da educação detectarmos pontos negativos, mas podemos registrar positivos também. Significará um grande avanço se pudermos alcançar, contrapondo-nos aos interesses das classes dominantes, a compreensão da escola, que, na perspectiva gramsciana, se apresenta como *aparelho privado de hegemonia (APH)*, como espaço de disputa por melhores condições de vida e de combate às desigualdades.

É necessário que construamos sempre a ideia de que os resultados do trabalho de promoção da consciência crítica realizado nas escolas não ficam contidos entre seus muros, nem restritos àqueles que nelas se encontram, daí a inquestionável importância da educação democrática e libertadora. É essencial que compreendamos que esses resultados se expandem na sociedade como um todo e promovem cidadania.

Portanto, longe de se ter esgotado (como afirmam os ‘pós-modernos’), ou de se identificar com o capitalismo (como dizem os liberais), a modernidade continua a ser para nós uma tarefa: a tarefa de prosseguir no processo de universalização efetiva da cidadania e, em consequência, na luta pela construção de uma sociedade radicalmente democrática e socialista, na qual – como disseram Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista – ‘o livre desenvolvimento de cada um seja o pressuposto do livre desenvolvimento de todos’ (COUTINHO, 2000, p. 69).

Vale lembrar Freire (2011c, p. 48) em sua frase “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Assim sendo, é imperioso que, cotidianamente, empreendamos esforços para a construção da mentalidade que alcançará o entendimento de que uma educação libertadora é o caminho para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Além disso, é primordial que, coletivamente, todos, autoridades competentes, professores, gestores, alunos, movimentos sociais, sindicatos e demais atores, empreendam

⁴³ De acordo com o capítulo 20, do livro *Filosofia da Educação*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha, que trata das teorias crítico-reprodutivistas, a escola, em Althusser, é apresentada como *aparelho ideológico do Estado (AIE)*.

esforços para promover o debate contínuo sobre a importância do fortalecimento da EJA semipresencial e do seu reconhecimento como espaço de oportunidades.

Esperamos, portanto, com esta pesquisa despertar, na escola, novos olhares, novas posturas e também difundir, em âmbito geral, o valor do amplo diálogo sobre a EJA semipresencial, a importância da elaboração de políticas públicas mais específicas e eficazes para o público jovem, adulto e idoso, traduzidas em ações de valorização desta modalidade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 179-204.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BONNÉRY, S. Fracasso escolar. In: ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORGES, L. O SEJA de Porto Alegre. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 115-119.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.
- COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRUZ, E.; GONÇALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R. de. **A educação de jovens e adultos no Brasil: políticas e práticas**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

CUNHA, L. A. A Educação e a construção de uma sociedade aberta. In: CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. p. 27-63.

DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Apontando soluções. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos** – teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 379-404, maio/ jun./ jul./ ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais na nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. et al. (Orgs.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 90-101.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Prefácio. In: ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 61-74.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A. et al. (Orgs.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 77- 108.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a Cidadania Global Emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília. MEC/INEP/COMPED, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1864/1835>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LA FONTAINE, J. **Fábulas de La Fontaine: obra-prima da literatura universal**. v. 2. Tradução e adaptação de René Ferri. São Paulo: Editora Escala, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A; PÉREZ, E. M. A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. et al. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MUCCI, L. I. **Da interdisciplinaridade, segundo o código de Roland de Barthes**. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/Da-interdisciplinaridade-segundo-o-c%C3%B3digo-de-Roland-de-Barthes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NEVES, L. M. W. (Org.) et al. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.
NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009. p. 17-32.

REZENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 48-68.

ROVIRA, J. M. P. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, A; GIL, C. H. et al. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 82-90.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001. Cap. 5.

SAUL, A. M. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão de Paulo Freire, no município de São Paulo. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 16., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP, 2012.
Disponível em:
<http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/0103s.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-558, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. In: **V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO A (para alunos do CESEC)

1- Nome: _____

2- Idade: _____ **3- Sexo:** () Fem. () Masc.

4- Como você se declara em relação à sua cor/ raça ou etnia?

() Amarela () Branca () Parda () Preta () Indígena

5- Você fez o ensino fundamental aqui no CESEC? () Não. () Sim.

6- Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a)

7- Tem filho(s)? () Não. () Sim.

Quantos? _____

8- Tem neto(s)? () Não. () Sim. Quantos? _____

9- Está empregado(a)? () Não. () Sim.

10- É aposentado(a) ou pensionista? () Não. () Sim.

11- Participa de algum programa do governo federal ou municipal?

() Não. () Sim.

Caso tenha respondido que sim, qual?

() Bolsa Família () Minha Casa Minha Vida

() BPC (Benefício de Prestação Continuada/ LOAS) () Outro(s)

Qual / Quais? _____

12- Cidade em que mora: _____

13- Estado: _____

14- Como você vem para a escola?

() de ônibus () de moto () a pé () com transporte de uma prefeitura

Outro: _____

15- Você tem acesso à internet? () Não () Sim.

Caso tenha marcado a opção sim, assinale o local onde o acesso à internet ocorre:

() no local de trabalho;

() em casa;

() em casa de amigos e parentes;

() em *lan houses*. () Outro(s): _____

16- Você sabe utilizar o computador? Sim () Não ()

17- O que o(a) levou a voltar a estudar foi a necessidade de concluir o ensino médio:

(Se achar pertinente, poderá marcar mais de uma opção e em ordem de prioridade, sendo 1 (um) para a mais adequada e 13 (treze) para aquela que mais se distancia do seu objetivo no CESEC. Não numere a alternativa que não tem a ver com o que você quer.)

- a) () para conseguir um trabalho.
- b) () em menor tempo.
- c) () para realizar um sonho.
- d) () para melhorar o salário.
- e) () para melhorar as condições de trabalho.
- f) () para não perder o emprego.
- g) () para ingressar em curso superior.
- h) () para orientar o(s) filho(s) nas tarefas escolares.
- i) () para preparar-se para um concurso público.
- j) () para ampliar os seus conhecimentos.
- k) () para elevar a autoestima e não se sentir excluído.
- l) () para conseguir um emprego melhor.
- m) () para estudar para satisfazer a vontade de alguém (pai, mãe, namorado(a), cônjuge).

18) Estuda no CESEC porque:

(Caso julgue necessário, pode marcar mais de uma opção)

- a) () não tem frequência obrigatória.
- b) () pode concluir o ensino médio no seu ritmo (mais rápido ou mais devagar)
- c) () pode fazer uma disciplina de cada vez. .
- d) () pode fazer a matrícula em qualquer época do ano.
- e) () Outro(s) motivo(s). Qual(Quais)?

19) Por quanto tempo ficou afastado(a) dos estudos antes de se matricular no CESEC?

Informações pedidas posteriormente (no questionário):

Bairro em que mora.

Profissão.

Por que parou de estudar?

APÊNDICE B - Questionário B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO B (para egressos)

1- Nome: _____

2- Idade: _____ **3- Sexo:** () Fem. () Masc.

4- Como você se declara em relação à sua cor/ raça ou etnia?

() Amarela () Branca () Parda () Preta () Indígena

5- Você fez o ensino fundamental aqui no CESEC? () Não. () Sim.

6- Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a)

7- Tem filho(s)? () Não. () Sim. Quantos? _____

8- Tem neto(s)? () Não. () Sim. Quantos? _____

9- Está empregado(a) () Não? () Sim

10- É aposentado(a) ou pensionista? () Não. () Sim.

11- Participa de algum programa do governo federal ou municipal?

() Não. () Sim.

Caso tenha respondido que sim, qual?

() Bolsa Família () Minha Casa Minha Vida

() BPC (Benefício de Prestação Continuada/ LOAS) () Outro(s)

Qual / Quais? _____

12- Cidade em que mora: _____

13- Estado: _____

14- Como você vem para a escola?

() de ônibus () de moto () a pé () com transporte de uma prefeitura

Outro: _____

15- Você tem acesso à internet? () Não. () Sim

Caso tenha marcado a opção sim, assinale o local onde o acesso à internet ocorre:

() no local de trabalho;

() em casa;

() em casa de amigos e parentes;

() em *lan house*.

() Outro: _____

16- Você sabe utilizar o computador? () Sim () Não

17- O que o(a) levou a voltar a estudar foi a necessidade de concluir o ensino médio para:

(Se achar pertinente poderá marcar mais de uma opção e em ordem de prioridade, sendo 1 para a mais adequada e assim sucessivamente)

- a) () para conseguir um trabalho.
- b) () em menor tempo.
- c) () para realizar um sonho.
- d) () para melhorar o salário.
- e) () para melhorar as condições de trabalho.
- f) () para não perder o emprego.
- g) () para ingressar em curso superior.
- h) () para orientar o(s) filho(s) nas tarefas escolares.
- i) () para preparar-se para um concurso público.
- j) () para ampliar os seus conhecimentos.
- k) () para elevar a autoestima e não se sentir excluído(a).
- l) () para conseguir um emprego melhor.
- m) () para estudar para satisfazer a vontade de alguém (pai, mãe, namorado(a), cônjuge).

18) Estuda no CESEC porque:

(Pode marcar mais de uma opção caso seja preciso)

- a) () não tem frequência obrigatória.
- b) () pode concluir o ensino médio no seu ritmo (mais rápido ou mais devagar).
- c) () pode fazer uma disciplina de cada vez.
- d) () pode fazer a matrícula em qualquer época do ano.
- e) () Outro(s) motivo(s). Qual(Quais)?

19- Depois que voltou a estudar (no CESEC), você:

(Marque com um "X". Pode marcar mais de uma opção caso seja preciso)

- a) () deu continuidade aos estudos em curso superior.
- b) () conseguiu arranjar um emprego.
- c) () melhorou o seu salário devido à conclusão do ensino médio.
- d) () passou a ter melhores condições em seu trabalho devido à conclusão do ensino médio.
- e) () Outro:

20) Por quanto tempo ficou afastado(a) dos estudos antes de se matricular no CESEC?

Informações pedidas posteriormente (no questionário):

Bairro em que mora.

Profissão.

Por que parou de estudar?

APÊNDICE C - Entrevista A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTA A

(para alunos do CESEC)

- 1- Nome: _____
- 2- Bairro em que mora _____ 3- Profissão: _____
- 4- O que mudou em sua vida depois que retomou os estudos no CESEC? Procure pensar nos vários campos:
- a) pessoal (como você se vê agora, como se sente, mudou alguma coisa na sua autoestima? Passou a ter expectativas, planos, projetos?
 - b) no trabalho (com seus patrões, com seus colegas de trabalho);
 - c) na sua família, no relacionamento com os seus filhos;
 - d) na sua família, no relacionamento com o seu cônjuge (marido ou esposa) ou com os seus pais;
 - e) no relacionamento com as demais pessoas (colegas, amigos, parentes).
- 5- Alguém o(a) incentiva a estudar? Quem? De que maneira?
- 6- O que ocorre no CESEC que serve de motivação para você? O que existe de bom no sistema CESEC que o(a) estimula a continuar?
- 7- O que ocorre no CESEC que o(a) desestimula? O que precisa ser melhorado?
- 8- Quem (pai, mãe, filho(a), namorado(a) o(a) desestimula a prosseguir os seus estudos? Por quê?
- 9- Quais são os pontos que mais dificultam os seus estudos?
- 10- Depois que você se matriculou, você desistiu alguma vez? Se sim, quantas vezes desistiu e por quê?

Informações pedidas posteriormente (na entrevista):

Tem irmãos?

Se tem, quantos?

Qual é a escolaridade dos irmãos? E a idade?

Qual é a escolaridade do seu pai? E a profissão dele?

Qual é a escolaridade da sua mãe? E a profissão dela?

APÊNDICE D - Entrevista B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTA B
(para egressos)

- 1- Nome: _____
- 2- Profissão: _____ 3- Bairro em que mora: _____
- 4- O que mudou em sua vida depois que concluiu os estudos no CESEC? Procure pensar nos vários campos:
- a) pessoal (como você se vê agora, como se sente, mudou alguma coisa na sua autoestima?
 - b) passou a ter expectativas, planos, projetos?
 - c) no trabalho (com seus patrões, com seus colegas de trabalho);
 - d) na sua família, no relacionamento com os seus filhos;
 - e) na sua família, no relacionamento com o seu cônjuge (marido ou esposa) ou com os seus pais;
 - f) no relacionamento com as demais pessoas (colegas, amigos, parentes);
- 5- Alguém o(a) incentiva a estudar? Quem? De que maneira?
- 6- O que ocorre no CESEC que serve de motivação para você? O que existe de bom no sistema CESEC que o(a) estimula a continuar?
- 7- O que ocorre no CESEC que o(a) desestimula? O que precisa ser melhorado?
- 8- Quem (pai, mãe, filho(a), namorado(a) o(a) desestimula a prosseguir os seus estudos? Por quê?
- 9- Quais são os pontos que mais dificultam os seus estudos?
- 10- Depois que se matriculou, você desistiu alguma vez? Se sim, quantas vezes desistiu e por quê?

Informações pedidas posteriormente (na entrevista):

Tem irmãos?

Se tem, quantos?

Qual é a escolaridade dos irmãos? E a idade?

Qual é a escolaridade do seu pai? E a profissão dele?

Qual é a escolaridade da sua mãe? E a profissão dela?

APÊNDICE E - TCLE (questionário)**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA-CEP/UFV
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) Sr(a) _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“EVASÃO E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EJA DO ENSINO MÉDIO SEMIPRESENCIAL: RETRATOS DE UMA ESCOLA”**, cuja equipe de pesquisadores é composta pelo Professor Doutor Edgar Pereira Coelho e da Pós-graduanda em Educação Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes. A pesquisa tem término previsto para junho de 2018. A pesquisa tem como objetivo analisar as variáveis que contribuem para o processo de evasão escolar e para a permanência no ensino médio da EJA semipresencial do CESEC Governador Bias Fortes.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Norman Fairclough. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. Os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação em pesquisas desta natureza são de ordem psicológica. Diante disso, os participantes poderão não se sentir à vontade sobre alguma questão e preferir não se manifestar. Nesse caso, será garantido a eles o direito de responder apenas às questões que desejarem ou interromper o estudo a qualquer momento. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, em que seja identificado e comprovado que a pesquisa trouxe algum dano, o(a) senhor.(a) tem assegurado o direito a indenizações cabíveis, conforme Resolução CNS 466/2012. As providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que podem causar danos são: os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável e depois serão destruídos. Serão descartados questionários e entrevistas, sendo incinerados após a análise dos dados obtidos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por nomes fictícios. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão apresentados à banca examinadora da dissertação de mestrado, em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária e não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, podendo a qualquer momento recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma via destinada ao participante da pesquisa e a outra via será mantida em arquivo pelo pesquisador.

Os participantes da pesquisa poderão tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Podendo também desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Qualquer informação, favor dirigir-se ao CEP no endereço: Campus Viçosa, prédio Arthur Bernardes, sala 04. Telefone: 3899-2492 Correio eletrônico: cep@ufv.br

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, declaro que concordo em participar de forma voluntária deste estudo.

Viçosa, de _____ de 2017.

Orientador

Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho

E-mail: edgar.coelho@ufv.br

Telefone: (31) 3899-1665

Endereço: Universidade Federal Viçosa
(Departamento de Educação)

Pós-graduanda

Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes

E-mail: maria.a.fernandes@ufv.br

Telefone: (32) 98801-4749

Endereço: Avenida Monteiro de Castro, 267 –
Barra - Muriaé- MG

Entrevistado(a)

APÊNDICE F - TCLE (entrevista)**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA-CEP/UFV
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) Sr(a) _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“EVASÃO E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EJA DO ENSINO MÉDIO SEMIPRESENCIAL: RETRATOS DE UMA ESCOLA”**, cuja equipe de pesquisadores é composta pelo Professor Doutor Edgar Pereira Coelho e da Pós-graduanda em Educação Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes. A pesquisa tem término previsto para junho de 2018. A pesquisa tem como objetivo analisar as variáveis que contribuem para o processo de evasão escolar e para a permanência no ensino médio da EJA semipresencial do CESEC Governador Bias Fortes.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Norman Fairclough. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas semiestruturadas, com duração de aproximadamente 30 minutos. Os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação em pesquisas desta natureza são de ordem psicológica. Diante disso, os participantes poderão não se sentir à vontade sobre alguma questão e preferir não se manifestar. Nesse caso, será garantido a eles o direito de responder apenas às questões que desejarem ou interromper o estudo a qualquer momento. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, em que seja identificado e comprovado que a pesquisa trouxe algum dano, o(a) senhor(a) tem assegurado o direito a indenizações cabíveis, conforme Resolução CNS 466/2012. As providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que podem causar danos são: a entrevista será gravada e posteriormente transcrita. Serão descartadas as entrevistas e incineradas após a análise dos dados obtidos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por nomes fictícios. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão apresentados à banca examinadora da dissertação de mestrado, em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária e não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, podendo a qualquer momento recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma via destinada ao participante da pesquisa e a outra via será mantida em arquivo pelo pesquisador.

Os participantes da pesquisa poderão tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Podendo também desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Qualquer informação, favor dirigir-se ao CEP no endereço: Campus Viçosa, prédio Arthur Bernardes, sala 04. Telefone: 3899-2492 Correio eletrônico: cep@ufv.br

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, declaro que concordo em participar de forma voluntária deste estudo.

Viçosa, de _____ de 2017.

Orientador

Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho

E-mail: edgar.coelho@ufv.br

Telefone: (31) 3899-1665

Endereço: Universidade Federal Viçosa
(Departamento de Educação)

Pós-graduanda

Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes

E-mail: maria.a.fernandes@ufv.br

Telefone: (32) 98801-4749

Endereço: Avenida Monteiro de Castro, 267 –
Barra - Muriaé- MG

Entrevistado(a)

APÊNDICE G - Solicitação de informação ao RH Responde MG

Prezados Senhores,

Gostaria que me respondessem o que é promoção e progressão na carreira do professor e quais são os critérios de concessão.

Desde já, agradeço.

Atenciosamente,
Maria Aparecida

ANEXOS
ANEXO A - Informações do SIMADE



Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE

Informações enviadas com sucesso para a base de dados de migração para o EducaCenso 2017.

RECIBO

Código da Escola: 314129 Nome da Escola: CESEC GOVERNADOR BIAS FORTES
Município: MURIAE SRE: SRE MURIAE

INFORMAÇÕES COM RECURSOS DIFERENCIADOS		
Nº de alunos enturmados que utilizam transporte escolar municipal: 1		
Residentes de Zona Urbana: 0 Residentes de Zona Rural: 1		
Nº de alunos enturmados com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades: 5		
Nº de alunos com cegueira: 0		
Nº de alunos incluídos no Ensino Regular: 0		
Nº de Docentes/Regentes: 20		Nº de Auxiliares/Assistentes Educacionais: 0
Nº de Monitores: 0		Nº de Intérpretes de LIBRAS: 0
Nº de Professores de Apoio: 0		Nº de Professores Guias Intérpretes: 0
TOTALIZAÇÃO:		
Educação Infantil - Regular	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Ens. Fund. Anos Iniciais - Regular	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Ens. Fund. Anos Finais - Regular	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Ens. Médio - Regular	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Ens. Médio Integrado - Regular	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Educação Especial	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
EJA Presencial - Fundamental - Anos Iniciais	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
EJA Presencial - Fundamental - Anos Finais	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
EJA Presencial - Ensino Médio	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
EJA Semipresencial - Ensino Fundamental	Nº de alunos: 404	
EJA Semipresencial - Ensino Médio	Nº de alunos: 515	
Curso Normal/Nível Médio	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Curso Normal - Subsequente	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Educação Profissional	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Educação Integral/Mais Educação	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Educação Integral	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
AEE	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0
Atividade Complementar	Nº de turmas: 0	Nº alunos enturmados: 0

AUTENTICAÇÃO:	2408201721572	
Nome do Diretor (a) da Escola:	CARMEN LUCIA PEREZ	Cargo do Diretor: diretor
CPF do Diretor (a) da Escola:	605.469.306-97	Masp do Diretor(a) de Escola: 3516317
Email do Diretor:	carmon.schelb@educacao.mg.gov.br	
Data e Hora de Emissão do Recibo:	24/08/2017, 20:45	Nº de páginas do recibo: 1

ANEXO B - Não autorização de movimentação para o CESEC



ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos

Orientação de Serviço SPS/DGEP

Belo Horizonte, 29 de dezembro de 2016

Encaminhamos as seguintes orientações e solicitamos o empenho de toda a equipe dessa SRE para atender aos procedimentos estabelecidos.

1 - Movimentação de pessoal:

- ✓ as vagas previstas nos Editais dos concursos de 2014, ainda não preenchidas por nomeação, devem ser preservadas;
- ✓ a planilha com a solicitação das vagas necessárias para fins de remoção estadual será encaminhada a essa SRE hoje, dia 29/12/2016, devendo retornar devidamente preenchida até o dia 03 de janeiro de 2017;
- ✓ as movimentações de pessoal (mudança de lotação/remoção regional) devem ser publicadas **impreterivelmente até o dia 07 de janeiro de 2017**;
- ✓ o cumprimento dos prazos acima mencionados são imprescindíveis para a identificação das vagas que deverão ser disponibilizadas para a designação *online*, que acontecerá em janeiro de 2017;
- ✓ lembramos que não será autorizada movimentação para o CESEC, conforme informado aos Diretores das Superintendências Regionais de Ensino pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, no dia 07/12/2016, durante a Reunião Gerencial;
- ✓ não está autorizada a movimentação de pessoal para as escolas do Sistema Prisional e para as Unidades do Sistema Sócio Educativo;
- ✓ de acordo com o Ofício Circular SEM/SB/SEE nº 227/2016, de 20 de dezembro de 2016, "*não existe vedação para a composição de cargos com turmas de ensino regular e de Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, professores efetivos podem lecionar com turmas do regular e da EJA*". Esclarecemos que, as aulas da EJA somente poderão complementar a carga horária do professor, e não devem constituir a totalidade do regime básico;
- ✓ o exercício dos servidores removidos dar-se-á no dia 1º/2/2017.

1
Wattson
Santos



ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos

2 - Designação em caráter excepcional:

2.1 - Designação Assistente Técnico de Educação Básica – ATB e Auxiliar de Serviços de Educação Básica– ASB:

- ✓ para as designações em caráter excepcional, regida pela Resolução SEE Nº 3206/2016, para as funções de Assistente Técnico de Educação Básica – ATB e Auxiliar de Serviços de Educação Básica– ASB, esclarecemos:
 - o deverá ser em cargo vago, para o exercício no período de 2/1/2017 a 27/1/2017, lançada em outra admissão, ou seja, diferente da usada no exercício de 2016;
 - o a escola deverá lançar a vaga no SYSADP, no código NATUREZA 7.68 – DESIG. CARÁTER EXCEPCIONAL PERÍODO DE JANEIRO ATB/ASB;
 - o a vaga deve ser analisada e aprovada pelo Inspetor e a SRE, selecionando no filtro o ano de 2017, e após aprovação pela SEE, segue para preenchimento do QI, sem a necessidade de gerar edital;

- ✓ somente ocorrerá designação para atendimento às escolas e Superintendências Regionais de Ensino – SRE que não possuem servidores efetivos ou estabilizados em número suficiente para o seu adequado funcionamento;
- ✓ não será autorizada designação em caráter excepcional para substituir os servidores efetivos ou estabilizados que se encontram em afastamento de férias regulamentares ou prêmio;
- ✓ o servidor com afastamento superior a 15 dias no ano de 2016, somente poderá ser designado mediante apresentação de resultado apto, emitido pela SCPMSO;
- ✓ excepcionalmente para atuar na SRE, na função de Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB, poderá ser mantido o mesmo quantitativo de servidor designado que se encontrava em exercício em dezembro de 2016. A carga horária a ser cumprida no referido período será de 30 (trinta) horas semanais, não sendo autorizada a hora extra;

2
Matos
balala



ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos

2.2 - Cargo comissionado de Diretor e Secretário de Escola:

- ✓ para os servidores designados que ocupam cargo em comissão de Diretor e Secretário de Escola deverá ser processada uma nova designação no período de 1º/1/2017 a 31/1/2017, para manutenção do vínculo.
 - o a escola deverá lançar a vaga no SYSADP, em cargo vago, no código NATUREZA 7.67 - DESIGNAÇÃO CARÁTER EXCEPCIONAL DIRETOR/SECRETÁRIO DE ESCOLA, na mesma situação que o servidor se encontrava designado em 2016. A vaga deve ser analisada e aprovada pelo Inspetor e a SRE, selecionando no filtro o ano de 2017, e após aprovação pela SEE, segue para preenchimento do Qi, sem a necessidade de gerar edital;
- ✓ para a manutenção da designação no código 7.67, para os servidores que ocupam cargo em comissão de Diretor, poderá ocorrer a prorrogação da vaga vinculada ao cargo até 31/12/2017.
- ✓ o servidor designado, em caráter excepcional, no cargo em comissão de Secretário de Escola, no código 7.67, terá sua designação encerrada em 31/01/2017. Caso não logre uma nova designação em 1º/2/2017, deverá ser dispensado do cargo comissionado;
- ✓ em caso de vacância do cargo comissionado de Secretário de Escola a nova indicação para ocupação do mesmo, deverá recair exclusivamente em servidor detentor de cargo efetivo;

Atenciosamente,

Mattos Silva

Helaine de Mattos Silva
Diretora de Gestão de Pessoal do Sistema de
Educação - DGEP

Caldas

Margareth Caldas de Souza Anício
Diretora da Superintendência de Pessoal
SPS

Ilmo (a). Sr(a).

Diretor (a) SRE

ANEXO C - Resposta do RH Responde MG à solicitação de informação

RH Responde MG <naoresponda@rhresponde.mg.gov.br>

Para

MARIA APARECIDA DE LIMA BRAGA FERNA

Jan 29 em 8:46 AM

Prezado Servidor(a);

O seu chamado aberto no RH Responde foi respondido e encerrado no nosso sistema:

Número Chamado: 1116369

Descrição: Promoção e progressão

Resposta

29.01.2018

08:44:27

M1433015

Prezada Maria Aparecida,

- Progressão é a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence (por tempo: PEB/1/A, PEB/1/B, PEB/1/C, letras).

§ 1º - Fará jus à progressão o servidor que preencher os seguintes requisitos:

I - encontrar-se em efetivo exercício;

II - ter cumprido o interstício de dois anos de efetivo exercício no mesmo grau; (Após a conclusão do estágio probatório, o servidor considerado apto será posicionado no segundo grau do nível de ingresso na carreira).

III - ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior, nos termos das normas leg

§ 2º - Nos casos de afastamento superior a noventa dias por motivo de licença para tratamento de saúde, a contagem do interstício para fins de progressão será suspensa, reiniciando-se quando do retorno do servidor, para completar o tempo de que trata este artigo.

- Promoção é a passagem do servidor de um nível para o imediatamente superior, na mesma carreira a que pertence (por escolaridade: PEB/1, PEB/2, PEB/3...)

§ 1º - Fará jus à promoção o servidor que preencher os seguintes requisitos:

I - encontrar-se em efetivo exercício;

II - ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo nível;

III - ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua promoção anterior, nos termos das normas leg

IV - comprovar a titulação mínima exigida.

§ 2º - Para promoção aos níveis em que a titulação mínima exigida seja a pós-graduação "lato sensu", o mestrado ou o doutorado, o servidor poderá comprovar, alternativamente, a aprovação em exame de certificação ocupacional realizado pela SEE ou por instituição por ela credenciada, nos termos do regulamento.

§ 3º O posicionamento do servidor no nível para o qual for promovido dar-se-á no grau equivalente àquele em que estava posicionado no nível anterior, na data da promoção.

Colocamo-nos ao inteiro dispor para esclarecimentos que ainda se façam necessários.

Atenciosamente,

Diretoria de Pessoal
SRE/Muriaé

Descrição problema
23.01.2018 12:42:30 RBT0001

Código MASP: 2956522
Número CPF: 41134877668
Email: cidabrafernan@yahoo.com.br
Servidor: MARIA APARECIDA DE LIMA BRAGA FERNANDES
Telefone: 32988014749

** Email enviado automaticamente. Favor não responder **

SEPLAG - Secretaria de Planejamento de MG
Best Wishes - System Administration

ANEXO D - Texto Rádio Muriaé

Muriaé poderá ganhar, em breve, uma unidade do Colégio Tiradentes - instituição educacional gerida pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Conforme adiantado pela Rádio Muriaé, através do programa “Plantão de Polícia”, o comando do 47º Batalhão da PM, já iniciou os esforços para a instalação do colégio, que abrange os ensinos fundamental e médio.

No último sábado (10), o assunto foi tratado em reunião entre comandante e o subcomandante do 47º Batalhão, respectivamente, tenente coronel Raniere e major André Cotrim, com o diretor educacional da Superintendente Regional de Ensino (SRE) de Muriaé, e assessoras técnicas da SRE.

Em nota, a assessoria de comunicação do Batalhão informou que o encontro deu início aos trâmites para a instalação do colégio em Muriaé, com a deliberação sobre o espaço físico a ser destinado ao colégio que, na prática, deverá ser implantado nas dependências de uma escola estadual da cidade.

Ainda segundo p comunicado, o passo seguinte será uma reunião em Belo Horizonte, com o coronel diretor Diretoria de Educação e Assistência Social (DEEAS) da PMMG, visando ao “*alinhamento das necessidades e execução das próximas etapas*” do processo.

O Colégio Tiradentes é conhecido pela qualidade do ensino oferecido e pelo bom despenho de seus alunos. E assim como em outros municípios mineiros, a unidade de Muriaé atenderá à estudantes de famílias de militares, da ativa e reformados, e também da sociedade civil.

Texto: Rádio Muriaé - reprodução na íntegra ou parcial permitida somente mediante crédito.

Fonte: Rádio Muriaé / PM

Disponível em: <http://radiomuriae.com.br/noticias/pm-d-sequencia-aos-esforos-para-instalao-do-colgio-tiradentes-em-muriae>

Acesso em: 08 abr. 2018

ANEXO E - Abaixo-assinado

ABAIXO-ASSINADO

Nós, abaixo assinados, estamos, por meio deste documento, lutando pelo direito de nossa escola permanecer no prédio onde, desde o ano de 2003, tem realizado um trabalho sério, responsável e de extrema importância, um trabalho por meio do qual tem devolvido, ao longo desses nossos 15 anos de existência, a esperança aos jovens e adultos de Muriaé e região que não tiveram a oportunidade de concluírem os seus estudos na idade própria.

A escola de que estamos falando é o CESEC Governador Bias Fortes, situada no Bairro São Francisco, na Rua Irmã Gertrudes Monozi, sem número. É uma escola que atende mais de 900 alunos, nos níveis fundamental e médio.

Sabemos que existem outras escolas em Muriaé que atendem o público jovem, adulto e idoso, mas nenhuma delas proporciona o que o CESEC oferece: o sistema semipresencial e a Banca Permanente de Avaliação.

Para muitas pessoas, por funcionar em regime semipresencial, o CESEC é a única escola que torna possível a continuidade dos estudos, pois, nas demais, a obrigatoriedade de frequência torna a conclusão dos estudos inviável, principalmente para os alunos trabalhadores, em virtude da impossibilidade de conciliação entre trabalho e escola. Assim sendo, essas pessoas encontram nesse diferencial do CESEC a possibilidade de realizarem o sonho de darem continuidade aos seus estudos e de concluírem o ensino fundamental e/ou médio, tendo em vista o acesso à melhor qualidade de vida e à melhor colocação no mercado de trabalho.

Outro diferencial do CESEC que viabiliza a todos o acesso ao direito de conclusão da Educação Básica é a Banca Permanente de Avaliação, que oferece aos jovens, adultos e idosos de nossa cidade e região a oportunidade de conclusão dos níveis fundamental e médio através da realização de provas por áreas de conhecimento.

Esclarecemos que atendemos não somente os estudantes vindos de todos os bairros e distritos de Muriaé, mas também aqueles que vêm de outras cidades (e até de outros estados!) em que não há unidade do CESEC, tais como: Mirai, Leopoldina, Juiz de Fora, Rosário da Limeira, Carangola, Laranjal, Fervedouro, Miradouro, Patrocínio do Muriaé, Vieiras, Eugenópolis, Leopoldina, Cataguases, Ubá, Carangola, São Francisco do Glória, além de outros estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Bahia.

Para explicar os motivos deste documento, informamos que soubemos há algum tempo que está para vir para Muriaé uma unidade do Colégio Tiradentes e que há possibilidade de essa unidade vir a funcionar no prédio de uma escola pública de nossa cidade e que esse prédio pode vir a ser o de nossa escola.

Queremos deixar claro que nada temos contra haver um Colégio Tiradentes em nossa cidade, muito pelo contrário, fazemos votos para que, de fato, ele venha para Muriaé, pois a sociedade muriaeense muito terá a ganhar com isso. O que não queremos é que a vinda do referido colégio esteja condicionada a qualquer prejuízo aos nossos alunos, ao nosso corpo docente e aos demais profissionais que aqui trabalham, seja pela perda do direito de a escola continuar realizando as suas atividades, seja pela realocação de nossa escola em outro espaço, certamente inadequado e impróprio, o que, caso venha a acontecer, consistirá em um grande

retrocesso para Muriaé e região. Certamente será altamente negativo para todos que a criação de uma escola cause a destruição de outra.

Assim, sabedores da importância do CESEC Governador Bias Fortes para Muriaé e região, pedimos a todos que lutem por esta importante causa: a de garantir que os nossos alunos continuem podendo contar com esta escola que lhes dá acesso à conclusão da Educação Básica e aos benefícios que daí podem advir. Que ninguém lhes roube este direito!

Nome:

CPF:

ANEXO F - Carta à Secretária de Estado de Educação

CARTA À SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Muriaé, 11 de agosto de 2017

Prezada Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais,

Gostaríamos, antes de tudo, de dizer que ficamos felizes quando soubemos da indicação do seu nome para o cargo mais alto dentro da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Naquela ocasião, por conhecermos a sua trajetória, entendemos que chegava ao poder alguém que lutaria pela educação, principalmente pela educação dos mais desfavorecidos.

Agora, para nós de forma surpreendente em virtude de ser incoerente com a sua postura de lutadora aguerrida contra toda forma de preconceito e desigualdade, está na iminência de ocorrer, na sua gestão, uma grande injustiça, uma grande prova de que a Educação de Jovens e Adultos deve sempre ser relegada a segundo plano.

Acreditamos até que ainda não tenha tomado conhecimento do problema que está nos afligindo aqui no CESEC Governador Bias Fortes, em Muriaé-MG. Em virtude disso, resolvemos colocá-la a par de nossas angústias e pedir-lhe ajuda.

O problema a que nos referimos tem a ver com a vinda do Colégio Tiradentes para a nossa cidade. Soubemos há algum tempo que está para vir para cá uma unidade do Colégio Tiradentes e que há possibilidade de essa unidade vir a funcionar no prédio de uma escola pública de nossa cidade e que esse prédio pode vir a ser o de nossa escola.

Queremos deixar claro que nada temos contra haver um Colégio Tiradentes em nossa cidade, muito pelo contrário, fazemos votos para que, de fato, ele venha para Muriaé, pois a sociedade muriaeense muito terá a ganhar com isso. O que não queremos é que a vinda do referido colégio esteja condicionada a qualquer prejuízo aos nossos alunos e ao nosso corpo docente, seja pela perda do direito de a escola continuar realizando as suas atividades, seja pela realocação de nossa escola em outro espaço, certamente inadequado e impróprio, o que, caso venha a acontecer, consistirá em um grande retrocesso para Muriaé e região. Certamente, será altamente negativo para todos que a criação de uma escola cause a destruição de outra.

Sabemos que existem outras escolas em Muriaé que atendem o público jovem, adulto e idoso, mas nenhuma delas proporciona o que o CESEC oferece, o sistema semipresencial e a Banca de Avaliação Permanente.

Para muitas pessoas, por funcionar em regime semipresencial, o CESEC é a única escola que torna possível a continuidade dos estudos, pois, nas demais, a obrigatoriedade de frequência torna a conclusão dos estudos inviável, principalmente para os alunos trabalhadores, em virtude da impossibilidade de conciliação entre trabalho e escola. Assim sendo, essas pessoas encontram nesse diferencial do CESEC a possibilidade de realizarem o sonho de darem continuidade aos seus estudos e de concluírem o ensino fundamental e/ou médio, tendo em vista o acesso à melhor qualidade de vida e à melhor colocação no mercado de trabalho.

Outro diferencial do CESEC que viabiliza a todos o acesso ao direito de conclusão da Educação Básica é a Banca de Avaliação Permanente, que oferece aos jovens, adultos e idosos de nossa cidade e região a oportunidade de conclusão dos níveis fundamental e médio através da realização de provas por áreas de conhecimento.

Esclarecemos que atendemos não somente os estudantes vindos de todos os bairros e distritos de Muriaé, mas também aqueles que vêm de outras cidades em que não há unidade do CESEC, tais como: Mirai, Leopoldina, Juiz de Fora, Rosário da Limeira, Carangola, Laranjal, dentre outras.

Assim, sabedores da importância do CESEC Governador Bias Fortes para Muriaé e região e da sua luta ferrenha pela garantia de direitos para a classe trabalhadora, para as classes mais desfavorecidas, pedimos a sua adesão à nossa luta!

Estamos, neste momento, pedindo também a todos que lutem por esta importante causa: a de garantir que os nossos alunos continuem podendo contar com esse prédio que é nosso, com essa escola que lhes garante acesso à conclusão da Educação Básica e aos benefícios que daí podem advir. Que ninguém lhes roube este direito!

Atenciosamente,

Comunidade escolar do CESEC Governador Bias Fortes

Rua Irmã Gertrudes Monozi, s/n.º - Bairro São Francisco
Muriaé – MG
(32) 3721-2095

ANEXO G - Carta a pessoas da sociedade muriaeense que possam intervir em favor da escola

CARTA A PESSOAS DA SOCIEDADE MURIAEENSE QUE POSSAM INTERVIR EM FAVOR DA ESCOLA

Muriaé, 10 de agosto de 2017

Exmo. Senhor Deputado Estadual _____

Estamos empenhados na luta para defendermos a nossa escola da possibilidade de perder o prédio em que está funcionando desde 2003.

Para que compreenda o problema que estamos vivenciando, encaminhamos anexo o abaixo-assinado que fizemos.

Contamos com o seu empenho na resolução desse problema.

Certos do pronto atendimento, agradecemos.

Atenciosamente,

Comunidade escolar do CESEC Governador Bias Fortes

Rua Irmã Gertrudes Monozi, s/n.º - Bairro São Francisco
Muriae – MG
(32) 3721-2095

ANEXO H - Encerramento das tratativas em relação à implantação do Colégio Tiradentes em Muriaé-MG

27/11/2017

E-mail de Secretaria de Estado de Educação - COLÉGIO TIRADENTES

educacao.mg.gov.br
Secretaria de Educação de Minas Gerais

CESEC 314129 <escola.314129@educacao.mg.gov.br>

COLÉGIO TIRADENTES

1 mensagem

Gabinete SRE Muriaé <sre.muriae.gab@educacao.mg.gov.br>

4 de setembro de 2017 17:19

Para: "EE. Gov. Bias Fortes - CESEC" <escola.314129@educacao.mg.gov.br>, "EE. Padre Maximino Benassati" <escola.98671@educacao.mg.gov.br>

Cc: Cláudia Antônia <claudia.vale@educacao.mg.gov.br>, Geisa Maria Pedrosa Nogueira <geisa.nogueira@educacao.mg.gov.br>, Leise Maria Teixeira Siqueira Ferreira <leise.ferreira@educacao.mg.gov.br>, Lillyann Magalhães Nantes Valadão <lillyann.valadão@educacao.mg.gov.br>, Maria Inês Leandro Pereira da Costa <maria.costa@educacao.mg.gov.br>, Maristela Santos de Andrade Freitas <maristela.freitas@educacao.mg.gov.br>, Marizete Martins de Almeida <marizete.almeida@educacao.mg.gov.br>, renata soares <renata.simao.soares@educacao.mg.gov.br>, "sre.muriae dipe" <sre.muriae.dipe@educacao.mg.gov.br>, sre dire <sre.muriae.dire@educacao.mg.gov.br>, sre muriae dafi <sre.muriae.dafi@educacao.mg.gov.br>, sre divae <sre.muriae.divae@educacao.mg.gov.br>

Prezadas Diretoras, boa tarde!

Comunicamos que em reunião realizada no 47º BPM, na data de hoje, fomos informados do encerramento das tratativas em relação a implantação do Colégio Tiradentes em Muriaé. Destaca-se que tais tratativas eram extraoficiais e sendo assim, toda documentação remetida pelas escolas CESEC Gov. Bias Fortes e E.E Padre Maximino Benassati em relação a esse assunto serão arquivadas. Favor dar ciência à comunidade escolar.

Atenciosamente,

Sandro Areal Carrizo
Diretor Educacional
SRE - Muriaé

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO


**MINAS
GERAIS**
GOVERNO DE TODOS

ANEXO I - Encerramento das atividades do CESEC Luiz Elesbão Lopes dos Reis 3

