



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KALLYNE LYGIA FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA NA EJA: A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O
PROJETO FILHOS DA EJA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB**

João Pessoa - PB

2020

KALLYNE LYGIA FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA NA EJA: A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O
PROJETO FILHOS DA EJA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista

João Pessoa-PB

2020

Catlogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Kallyne Lygia Ferreira da.

Educação Compensatória na EJA: a concepção docente sobre o Projeto Filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa - PB / Kallyne Lygia Ferreira da Silva. - João Pessoa, 2020.

118 f.: il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/de Educação.

1. EJA. Educação Compensatória. Projeto Filhos da EJA.

I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

KALLYNE LYGIA FERREIRA DA SILVA

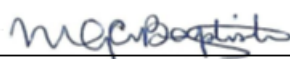
EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA NA EJA: A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROJETO FILHOS DA EJA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Resultado: Aprovado (a)

João Pessoa, 19 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Orientadora (Presidente da Banca)
Universidade Federal da Paraíba



Prof^a. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco
Membro da Banca (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof^a. Dra. Tânia Rodrigues Palhano
Membro da Banca (Avaliador Interno)
Universidade Federal da Paraíba



Prof^a. Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes
Membro da Banca (Avaliador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus por me proporcionar o privilégio de cursar uma pós-graduação e por me dar discernimento e sabedoria para enfrentar as adversidades da vida.

À professora Dr^a Maria das Graças de Almeida Baptista, que esteve presente em minha vida acadêmica desde o início da minha caminhada de orientanda.

À professora Dr^a Tânia Rodrigues Palhano e à professora Dr^a Ana Paula Furtado Soares Pontes pelas valiosas contribuições desde a qualificação deste trabalho.

Aos meus pais e à minha querida irmã que sempre me apoiaram e me motivaram nessa caminhada com palavras de confiança.

Às minhas colegas de mestrado Aline, Jéssica e Valdinélia pelo companheirismo e troca de experiências ao longo desses dois anos.

Ao meu esposo, que esteve comigo nesse processo me estimulando e incentivando a concluir o mestrado.

Ao meu querido grupo de estudos Ágora, que teve papel fundamental para a minha inserção no mundo acadêmico. Sem eles, nada disso seria possível.

Às minhas amigas, Larissa e Jaqueline que sempre estiveram e estão presentes em minha vida, a amizade de ambas é muito importante para mim.

Às minhas amigas do trabalho, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

À Divisão de EJA e às escolas objeto deste estudo, que foram bastante solícitas ao autorizarem o desenvolvimento da Pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse trabalho e o tornaram possível.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Cruzada ABC
AC	Ações Compensatórias
CEPLAR	Movimento de Cultura Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Educação Compensatória
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento Cultura Popular
MOBRAL	Movimento
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PC	Programas Compensatórios
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UNIESP	Centro universitário
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas atendidas e não atendidas pelo Projeto.....	77
Tabela 2 – Relação matrícula inicial e permanência em EJA	79
Tabela 3 – Sujeitos da pesquisa, formação e experiência	79

RESUMO

O presente estudo refere-se à Educação compensatória e ao *Projeto Filhos da EJA em escolas públicas e municipais de João pessoa-PB*, bem como objetiva compreender a concepção dos professores da modalidade EJA a respeito do Projeto Filhos da EJA em escolas públicas do município de João Pessoa-PB. Este trabalho foi desenvolvido no período de 2018 a 2019 sob a perspectiva da abordagem qualitativa, fundamentando-se teoricamente no Materialismo Histórico e Dialético. O Materialismo Dialético, enquanto método, possibilita investigar o fenômeno em sua interação com o mundo e com o contexto em que está inserido, identificando causa e efeito, bem como as contradições aí existentes. A pesquisa empírica foi realizada em três escolas públicas e municipais de João Pessoa- PB, com oito (8) professores que atuam na modalidade de ensino EJA. Dessa forma, utilizamos, como instrumento de coleta de informações, a entrevista semiestruturada, com a finalidade de elucidar as questões pertinentes à pesquisa. O estudo sobre a Educação compensatória e o *Projeto Filhos da EJA em escolas públicas e municipais de João pessoa-PB* expôs não só a trajetória histórica de negação ao acesso à educação, como também a reprodução de projetos paliativos para a modalidade EJA, a contradição na relação teoria e prática na educação básica e a relação quantidade e qualidade na oferta e no desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Historicamente, apontamos avanços e retrocessos que reproduzem uma educação assistencial, compensatória e pontual. A pesquisa versou sobre as categorias empíricas acesso, permanência e evasão. Em relação ao acesso, observamos que se faz essencial no campo educacional, mas não é condição suficiente para a manutenção do estudante na escola, uma vez que a permanência é um processo difuso que se encontra relacionado a fatores internos e externos à escola, entre eles a condição socioeconômica do estudante, o que acaba por acarretar a evasão escolar. Logo, tais categorias possibilitaram a apreensão do fenômeno empírico e o desenvolvimento da pesquisa. Nas considerações finais, constatamos que os docentes evidenciam que o Projeto Filhos da EJA proporciona segurança e acolhimento. No entanto, consideram que este não é um fator determinante para que o aluno permaneça na escola. Por outro lado, os projetos assistenciais e compensatórios em EJA, a exemplo do Projeto Filhos da EJA, sofrem um processo de naturalização pelos docentes, sendo incorporados aos projetos da escola. Contudo, verificamos que o desenvolvimento do projeto na rede municipal de ensino amplia a oferta de acesso e acentua o processo de permanência como fator condicionante na modalidade EJA.

Palavras-chave: EJA. Educação Compensatória. Projeto Filhos da EJA.

ABSTRACT

The present study refers to Compensatory Education and to the *Filhos da EJA Project* in public and municipal schools in João Pessoa - PB, and aims to understand the perception that teachers of the EJA (Youth and Adult Education) modality have regarding the project *Filhos da EJA* in public schools of João Pessoa-PB. This study was conducted in the period of 2018-2019, from the perspective of qualitative approach and based theoretically in the Historical and Dialectical Materialism. Dialectical Materialism, as a method, enables the investigation of a phenomenon in its interaction with the world and the context it is inserted in, identifying cause and effect, as well as the existing contradictions. The empirical research was performed in three public municipal schools in João Pessoa-PB, with eight (08) teachers that work in adult education. Thus, we used the semi structured interview, as an information gathering instrument, in order to elucidate the questions relevant to the research. The study on compensatory education and the *Filhos da EJA* project in public and municipal schools in João Pessoa-PB exposed not only the historical trajectory of denial of access to education, but also the reproduction of palliative projects for the EJA modality, the contradiction between theory and practice in basic education, and the relationship between quantity and quality in the offer of this teaching modality. Historically, we have pointed out advances and setbacks that reproduce an education that is aid-based, compensatory and does not addresses the full-picture. The research dealt with the empirical categories of access, permanence, and evasion. Regarding the access, we observed that it is essential in the educational field, but is not enough to keep the student in the school by itself, since permanence is a diffuse process that is related to factors both internal and external to the school, such as the socioeconomic condition of the student, which ends up leading to school dropout. Therefore, these categories allowed the assimilation of the empiric phenomenon and the research's development. In the final remarks, we verified that the teachers point that the *Filhos da EJA* Project provides security and acceptance. However, they consider that this is not a determinant factor for the student's permanence in school. On the other hand, aid-based and compensatory projects in EJA, like the *Filhos da EJA* Project, undergo a process of naturalization by teachers, being incorporated into school projects. However, we found that the development of the Project in the municipal education system increases the offer of access and accentuates the permanence process as a conditioning factor in the EJA modality.

Keywords: Adult Education. Compensatory Education. *Filhos da EJA* Project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA EM EJA NO BRASIL.....	21
2.1 Contexto histórico da EJA no Brasil.....	21
2.1.1 A luta pela democratização do ensino: da Colônia à República.....	22
2.1.2 A luta pela universalização do direito à educação para todos.....	31
2.1.3 A educação como um direito público, obrigatório e gratuito a todos.....	39
2.2 As bases da educação compensatória.....	45
2.2.1 Acesso.....	46
2.2.2 Permanência.....	54
2.2.3 Evasão.....	59
3 OS PROJETOS E PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS EM EJA.....	63
3.1 Projetos e Programas em EJA no Brasil.....	64
3.2 Projetos e Programas em EJA na Paraíba.....	72
3.3 Projetos e programas em João Pessoa e o projeto filhos da EJA.....	76
4 A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROJETO FILHOS DA EJA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA.....	79
4.1 O Projeto Filhos da EJA.....	81
4.2 O acesso à educação.....	86
4.3 A permanência na escola.....	92
4.4 a evasão escolar.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido- TCLE.

Apêndice B – Roteiro de Entrevista semiestruturada.

Apêndice C – Carta de Apresentação.

ANEXO

Anexo A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem e teve como objetivo compreender a concepção docente acerca do Projeto intitulado “Filhos da EJA” em escolas públicas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tal fim, discorreremos sobre a história da EJA, bem como sobre a proposta de desenvolvimento e andamento dessa modalidade na rede municipal de ensino frente a esse Projeto. A partir dessas análises, destacaremos inicialmente os enfrentamentos à evasão escolar, a discussão e reflexão sobre o acesso à educação e a permanência dos educandos, considerando a intervenção do Projeto Filhos da EJA.

Com base em discussões abordadas e desenvolvidas, Silva (2016) esclarece que o principal objetivo no desenvolvimento de projetos interventivos na educação, a exemplo do Projeto em tela, é estabelecer o enfrentamento da evasão escolar nas redes de ensino, de modo que possibilitem o acesso à EJA e contribuam para a permanência dos educandos.

A presente pesquisa surge de indagações manifestadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Projeto filhos da EJA: uma proposta interventiva da prefeitura municipal de João Pessoa – PB*, no qual desenvolvo reflexões acerca do Projeto Filhos da EJA, sob a minha coordenação, em uma escola municipal de João Pessoa. Nessa perspectiva, o estudo buscou responder a questões sobre acesso, permanência e evasão junto aos professores da modalidade de ensino EJA das escolas em que o referido projeto foi e continua sendo desenvolvido.

Com o objetivo de fundamentar a atual pesquisa, fez-se necessário recorrer à minha trajetória como educadora do *Projeto Filhos da EJA* na rede pública municipal de ensino. A minha experiência com a modalidade de ensino EJA teve início durante o quinto semestre acadêmico da graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando conheci o referido projeto e realizei atividades de cuidadora/educadora de alunos atendidos pelo mesmo em uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

Desde então, surgiram questionamentos acerca da importância do Projeto para as escolas que atendiam a modalidade de ensino EJA, bem como do papel

desempenhado por esse Projeto junto aos alunos/pais¹ por ele atendidos, visto que as ações nele pressupostas possibilitavam aos alunos/pais a oportunidade de ingressar no ambiente escolar e/ou de retomar seus estudos.

No tocante à EJA, a pesquisa investigou como o Projeto Filhos da EJA tem viabilizado a entrada de pais/alunos na escola; como a sua vigência tem contribuído para o acesso escolar; como o projeto tem fortalecido o processo de permanência dos alunos nas escolas; que retorno o Projeto Filhos da EJA tem garantido às escolas que atendem a esse público; como o professor avalia o projeto em relação a sua sala de aula. Dentre essas questões, ressaltou-se mais um questionamento determinante para esse estudo: que mudanças têm ocorrido na modalidade educacional em questão a partir da implementação e execução do Projeto Filhos da EJA.

O Projeto Filhos da EJA foi elaborado no ano de 2006 pela Diretoria de Gestão Curricular (DGC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB e implementado na rede escolar municipal no mesmo ano, conforme registro no PME 2015-2025 da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. No ano de 2014, foi reelaborado e sistematizado pela Divisão de EJA. Entretanto, o projeto não apresenta número de protocolo. Registre-se aqui também a dificuldade para definirmos os criadores deste Projeto antes do ano de 2014, em virtude das mudanças na gestão educacional do município.

O principal objetivo do Projeto Filhos da EJA, é “cuidar dos/as filhos/as dos/as estudantes da EJA durante o período das aulas” JOÃO PESSOA (2015), intervindo na evasão escolar na citada modalidade de ensino, e também dar oportunidade aos alunos para voltarem a estudar, mesmo os que já possuem família e filhos.

Contudo, a EJA, como uma modalidade da educação básica que possui como preceito básico ofertar educação àqueles que não tiveram oportunidade de escolarizar-se na idade correta, torna-se alvo de discussões e reflexões que geram debates acerca dessa temática, através dos quais questiona-se a eficácia da referida modalidade de ensino em relação aos seus níveis de alfabetização e permanência.

A Educação de Adultos ou EJA constituiu-se de forma lenta e conflituosa, pautada nos interesses das classes sociais menos favorecidas, denominadas como camada popular. Sendo assim, foi desenvolvida por intermédio de movimentos populares e sindicais. Conforme afirma Lopes (1987), as primeiras décadas do século XX, mais especificamente as décadas de 1920 a 1930, foram marcadas por lutas e

1 Alunos/Pais são alunos que frequentam a modalidade da EJA – EJA.

conflitos dos movimentos populares em busca de seus direitos, a exemplo, do direito ao ensino primário e obrigatório extensivo aos adultos. “A constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do estado direito do cidadão” (BRASIL, 2000, p. 16)

Vale salientar que o desenvolvimento da educação, em um estado liberal e capitalista, estabelece a ideia de que o processo de escolarização é um direito de todos. No entanto, a educação veiculada no início do século XX ainda estava destinada à classe dominante, excluindo da escola, com o avanço da escolaridade, alunos oriundos das classes populares. As questões vinculadas à EJA passam a ganhar ascensão a partir de políticas de financiamento da educação (1942 - fundo nacional do ensino primário) por meio de projetos de reformas que visavam o desenvolvimento da educação em nível nacional. Entretanto, o que se tinha era uma educação que não atingia a educação popular em seu contexto e desenvolvimento.

Para Bomewitz (2003, p. 119), “o sistema escolar cumpre essa função de legitimação impondo as classes dominadas o reconhecimento do saber das classes dominantes e negando a existência de outra cultura legítima”. Nesse sentido, a função legítima da escola estava em fomentar a educação em seus moldes dominantes, trazendo o processo de reprodução conhecido como “capital cultural”.

A EJA traz diversos problemas que se materializam na sociedade e na comunidade escolar. Tal diversidade é refletida no espaço escolar, provocando conflitos e causando o não acesso e a evasão dos alunos. Diante dessa realidade, a EJA passou a ser exercida através das ações políticas de assistencialismo.

Conforme afirma Fávero (2011), a EJA em sua dimensão escolar ainda não conseguiu descaracterizar o caráter assistencialista direcionado a essa modalidade, que, por sua vez, tenta erguer-se diante da sociedade como proposta educacional minimizadora dos problemas sociais como a pobreza.

A trajetória histórica da já mencionada modalidade de ensino ainda é um campo da educação não consolidado que precisa ser enfatizado e disseminado em todo país. Embora tenhamos políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de professores e intervenções pedagógicas, ainda há muito a se fazer por essa educação (ARROYO, 2009).

A presente investigação apresenta-se a partir da hipótese de que o Projeto intitulado “Filhos da EJA” tem contribuído para o fortalecimento da EJA e favorecido o acesso e a permanência do educando na EJA de modo a contribuir para a não evasão.

Para tanto, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão geradora: Qual a contribuição do Projeto Filhos da EJA para o acesso e a permanência na modalidade de ensino EJA?

A partir do exposto, apresentamos, como objetivo geral, compreender a concepção dos professores da modalidade EJA sobre o Projeto Filhos da EJA em escolas públicas do município de João Pessoa-PB.

Com a finalidade de atender o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: verificar as escolas públicas municipais que integram o Projeto Filhos da EJA; identificar junto às secretarias das escolas o número de matrículas efetuadas junto ao Projeto Filhos da EJA; examinar, junto à Secretaria Municipal de Educação e às escolas, as informações referentes ao acesso e à permanência após a implementação do projeto; analisar a concepção dos professores sobre o acesso, a permanência e a evasão após a implementação do projeto; e apontar as contradições existentes nesse processo.

O presente estudo será desenvolvido com base na pesquisa qualitativa, que, por sua vez, compreende as ciências humanas e sociais. Para Triviños (1987, p.129), “A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência.” Assim, essa pesquisa debruça-se sobre “as causas da existência dele, procurando explicar a sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.” Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca compreender as indagações exercidas com base nos fenômenos sociais e permite a sua investigação de acordo com as informações empíricas.

Desta feita, a pesquisa qualitativa proporciona ainda o questionamento e desvelamento do fenômeno desde a aparência à sua essência. Vale salientar que, ao trabalharmos nessa perspectiva, buscamos os elementos pertencentes ao fenômeno investigado a partir de sua totalidade e, por esse motivo, fez-se mister que o pesquisador estivesse inserido no contexto em que o fenômeno foi investigado.

Para tanto, consideramos que toda e qualquer pesquisa requer conceitos de rigorosidade que valide o objeto a ser investigado e a pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa busca responder a fatos sociais que estão presentes no cotidiano dos sujeitos. Minayo, (2009, p. 21) esclarece que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, como um

nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, informações essas que não são quantificáveis, mas sim contestadas a partir de teorias já existentes.

Toda pesquisa é construída a partir de um fenômeno empírico junto a um pressuposto teórico-metodológico que embase o método de investigação de forma consciente. Nessa perspectiva, trabalhamos com a abordagem do Materialismo Histórico Dialético e o método da Hermenêutica Dialética. Gamboa (2010, p. 113) aponta que “a abordagem dialética também não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento”, contudo, a dialética vai à gênese do objeto investigado para entender suas especificidades e contrapô-las com as teorias já existentes. Para Konder (2012, p. 8), “dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória em permanente transformação”.

O materialismo dialético, enquanto método científico é um procedimento de investigação que nos possibilita a interação com o mundo e com o contexto em que o fenômeno está inserido, identificando causas e efeitos, bem como as contradições existentes, assim podemos analisar a realidade e contrapô-la com as hipóteses e teorias postas.

O materialismo dialético tem suas bases filosóficas fundantes no Marxismo que, por sua vez, busca interpretar os fenômenos naturais, sociais e do pensar por meio de sua materialidade histórica e dialética. Compreender o mundo por meio do materialismo dialético implica relacionar três fatores importantes como a matéria, a dialética e a prática social.

Triviños (1987) esclarece que a ideia básica da dialética compreende o movimento histórico do mundo e a sua transformação por meio dos contrários, sendo assim, a dialética é uma ciência que explica o movimento em suas dimensões histórica e/ou social, através de seus condicionantes, realizando conexões para explicar os fenômenos.

Com a finalidade de atender aos objetivos elencados e elucidar nosso objeto de estudo optamos pelos seguintes instrumentos de pesquisa: a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental e bibliográfica.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como principal instrumento de coleta. Este tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), além de favorecer a espontaneidade e a

liberdade de expressão, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, enriquecendo a investigação.

Conforme Triviños (1987), as questões fundamentais que compõem uma entrevista semiestruturada resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado, o que justifica a escolha dos informantes. Este instrumento favorece não só a descrição, mas também a explicação e uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

De acordo com Gil (2008, p.51) “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, e a “pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB atendidas pelo Projeto Filhos da EJA. Do universo de cinquenta e seis escolas (56), cinquenta (50) possuem funcionamento em horário noturno, cinco (5) funcionam à tarde e uma (1) funciona pela manhã. Destas, trinta e quatro (34) implementam o Projeto Filhos da EJA, do sistema educacional de ensino do município que atende a jovens, adultos e idosos. Deste subgrupo, escolhemos três (3) escolas localizadas em diferentes áreas da capital que desenvolvem o Projeto Filhos da EJA, a partir da determinação da Secretaria Municipal de Educação, que delimitou a pesquisa a apenas quatro (4) escolas da rede municipal de ensino.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito (8) professores da EJA, que externaram o interesse por participar voluntariamente, através da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a seleção da amostra, definimos os seguintes critérios: ter trabalhado no mínimo os últimos três (03) anos no magistério e na modalidade da EJA e estar atuando em alguma das escolas selecionadas. Como critério de exclusão, adotamos o fato de o referido profissional não ter experiência anterior na EJA e/ou se recusar a participar da pesquisa.

As informações obtidas nas entrevistas são transcritas e analisadas a partir das demais informações obtidas pela pesquisadora, em consonância com o estudo do referencial teórico dessa pesquisa. Minayo (2009, p. 27) destaca que “a busca da compreensão e interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

Na busca em estabelecer um diálogo entre o referencial teórico-metodológico e o objeto de estudo investigado, levantamos alguns conceitos e categorias do fenômeno, que se apresentam como elementos fundantes para a sustentação e o desenvolvimento da pesquisa. Nesse direcionamento, compreender as categorias a partir do método dialético implica dizer que estas são formadas a partir do desenvolvimento do movimento histórico e não da consciência humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Conforme sinaliza Cheptulin (1982 p.141), “as categorias refletem, de uma maneira ou de outra, as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática”, ou seja, as categorias não se desenvolvem apenas no plano ideológico, mas também no campo da prática social dos homens, fazendo relações e correlações entre si e com o meio. Nesse estudo, foram identificadas as seguintes categorias analíticas: quantidade-qualidade, reprodução, contradição, enquanto elementos fundantes para compreensão e apreensão do objeto de estudo. Em relação às categorias empíricas, destacamos: acesso, permanência e evasão.

A trajetória da EJA constitui-se aos poucos por meio de discussões e reflexões acerca da negação à educação e da falta de uma sociedade totalmente escolarizada. Com base nesse pressuposto, o estado e a sociedade civil perceberam a educação como uma via para a transformação social e econômica do nosso país.

Haddad e Pierro (2000) expõem que a grande finalidade da educação se estabelecia em educar para o mundo do trabalho, ou seja, a aprendizagem estabelecia-se para formar para o trabalho. Dessa forma, era objetivo da escola inserir a camada popular nas fábricas e, por conseguinte, a educação ofertada estava pautada em uma formação profissional.

A educação compensatória surgiu, como exposto no próprio conceito, com o caráter de compensar e equiparar as desigualdades sociais existentes no país por intermédio de Programas e Projetos Federais e Estaduais que se incorporaram ao sistema educacional, tentando suprir as carências culturais e econômicas que estão presentes na grande massa popular.

Soares (1997, p.33) aponta que “É preciso reconhecer que, tanto no Brasil quanto em outros países, os programas de educação compensatória não se limitam à pré-escola, mas invadem a própria escola”, ou seja, as perspectivas de tais programas procuram sanar as carências atreladas à vida do sujeito por meio do espaço escolar

e dessa forma estão correlacionadas à educação de uma forma geral e atingem a modalidade de EJA.

A educação escolar busca, como principal objetivo, um equilíbrio social diante da marginalização da sociedade por intermédio do conhecimento. Assim, uma de suas funções na modalidade EJA corresponde à função reparadora que se preocupa em garantir o direito à educação a quem lhe foi negado outrora, permitindo a esses sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, através da inserção destes no espaço escolar. Davok (2007, p.506) aponta que “[...] qualidade educacional tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.”

Entretanto, o acesso aos parâmetros de qualidade na educação está associado às propriedades a que pertencem, o que, por sua vez, pode distinguir ou expor suas semelhanças, ou seja, o aspecto *qualidade* está incluso em uma série de elementos pertencentes à educação. Conforme aponta Cheptulin (1982, p. 208), “Parece-nos mais exato definir a qualidade como um conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa o que ela é”.

Definir qualidade em educação demanda a definição e compreensão de diversas propriedades “A qualidade inclui não apenas as propriedades que distinguem uma coisa das outras, mas igualmente as que indicam sua semelhança com elas.” (CHEPTULIN, 1982, p.204). Logo, compreender qualidade implica ir do aspecto singular para o geral e do geral para o particular.

A *reprodução*, para Cury (1986, p.42), “é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação”, ou seja, a reprodução de relações no interior da história da educação demonstra-se vigente até os dias atuais nas relações sociais, no interior das escolas e na composição de projetos voltados para o andamento e a melhoria da educação.

A educação relaciona-se com a reprodução a partir das correlações de produção geradas pelas classes dominantes que impulsionam o modo de pensar e agir da escola a seu favor. Logo, “A educação, ao se produzir e reproduzir no seio da práxis social varia em sua função política segundo o tipo de formação social” e “dentro dessa, segundo a correlação de forças existentes entre as classes em um momento historicamente considerado.” (CURY, 1986, p.62)

Dessa forma, o capitalismo usa a educação como instrumento potencializador e reprodutor de suas ideias, fomentando o acesso à educação profissional e dicotomizando o fazer social do técnico. Contudo, a educação como instrumento de disseminação abrange as classes populares que entram em contradição com o mesmo.

Cury (1986, p.27) aponta que, “A categoria contradição é a base de uma metodologia dialética”, ou seja, essa categoria desenvolve-se dentro de um contexto real e está articulada ao desenvolvimento de conceitos inerentes à sociedade, ao fazer das práticas sociais.

A categoria contradição explica e reflete o desenvolvimento do real, ou seja, ela desenvolve-se a partir das práticas sociais humanas e dessa forma relaciona-se com estas de modo a explicar a problemática do fenômeno. A educação classifica-se como uma prática social vigente nos espaços escolares, entretanto, mostra-se como contraditória na sociedade capitalista, essa relação de contrariedade apoia-se na educação ora a partir de seu saber, ora em função desse saber.

Contudo, Cury (1986) afirma que o conhecimento se torna intenção e produção, enquanto intenção difunde ideias e pensamentos e enquanto produção determina as relações sociais a favor do capital.

Nessa direção a educação enquanto instrumento de disseminação do conhecimento, apresenta-se como um divisor de águas entre as classes dominadas e dominantes. O papel desempenhado pela educação junto às classes dominadas traz à tona a busca e luta dos contrários, uma vez que a educação sistematizada do espaço escolar se contradiz com a prática social vigente nas classes subalternas e com os interesses das classes dominantes. Logo, Cury (1986, p. 71) aponta que “A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista”.

Cury (1986) esclarece ainda que a escola como instrumento de conhecimento para a sociedade passa a ser mercadoria para o capital. Dessa forma, impõe seus interesses através do processo de ensino e busca articular os interesses da classe popular e trabalhadora.

Nesse sentido, o capital utiliza-se da educação como um instrumento difusor do conhecimento, no entanto, esse conhecimento é disseminado a favor de seus ideais e de seus interesses, portanto, suas ações são neutralizadas diante a sociedade e tornando as contradições invisíveis diante da sociedade. Dessa forma,

as escolas técnicas e/ou profissionais são criadas e inseridas na sociedade para atender ao capital, bem como à sociedade.

Cury (1986) ressalta que os processos educativos são designados de acordo com as necessidades que o capitalismo impõe à sociedade. Para tanto, o processo de reprodução encontra-se latente na sociedade. Desse modo, “A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. (CURY, 1986, p. 74).

Essa pesquisa justifica-se por objetivar contribuir com o debate e a reflexão acerca da execução de projetos interventivos que visam à diminuição da evasão escolar na EJA. Nesse sentido, foi necessário adentrar a realidade e aproximar-se do fenômeno empírico a fim de contribuir para a discussão e a ampliação do conhecimento no que se refere à intervenção de projetos na modalidade EJA.

Nessa direção, observamos que há programas e projetos destinados a alunos da EJA, de modo a fornecer alimentos, passagens para conduzi-los ao espaço escolar, livros e material didático, no entanto, essas compensações ainda são acompanhadas de um alto índice de infrequência, o que contribui significativamente para o insucesso educacional desses estudantes.

A presente pesquisa suscita dois direcionamentos que se articulam entre si e estão situados no âmbito educacional e social. No que diz respeito ao educacional temos a escola como instrumento de inclusão e no que se refere ao social temos as dificuldades do alunado que os impede de regressarem ao espaço escolar, uma vez que muitos pais/alunos da EJA, que pertencem ao sexo feminino e possuem família, se veem impossibilitados de regressar ao chão da escola.

Por outro lado, essa pesquisa justifica-se teoricamente pelo fato de buscar compreender como se desenvolve a EJA na rede municipal de ensino de João Pessoa – PB, frente aos Projetos por esta direcionados, mais especificamente o Projeto Filhos da EJA, dando, assim, visibilidade a essa modalidade de ensino.

Cabe salientar que a pesquisa busca valorizar as ciências humanas a partir do desenvolvimento e movimento histórico dos fenômenos sociais e educacionais manifestos na sociedade ao dar ênfase a constructos oriundos da prática social, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

Observando um passado próximo, constatamos que a educação voltada aos adultos ainda traz relações com Programas e Projetos que subsidiam o seu andamento. Portanto, fez-se necessário compreender as dimensões e situações

históricas que levaram à execução de tal Projeto na EJA de João Pessoa – PB, assim como discutir se o seu desenvolvimento tem colaborado com desenvolvimento das atividades de sala de aula, com vistas à viabilização da permanência desses educandos na escola.

Esse trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Introdução*, apresentamos a problematização do objeto de estudo, explicitamos a natureza da pesquisa, seus aspectos teóricos-metodológicos, o método de análise e as categorias que perpassam este estudo.

O segundo capítulo, intitulado *EJA e a Educação Compensatória no Brasil*, apresenta a trajetória da educação e a constituição da EJA, a partir de seu contexto histórico de lutas e conflitos pela democratização da educação. Nesse direcionamento, identificamos na literatura blocos históricos que dimensionam essa educação, utilizando as abordagens pedagógicas em cada época ao longo da história. Tais contribuições demonstraram as causas e os efeitos e denotaram as contradições existentes no cenário da educação brasileira e, neste, da EJA.

No terceiro capítulo, intitulado *Os projetos e programas compensatórios em EJA*, apresentamos o caráter da educação por meio da criação de Programas Compensatórios (PC) para o desenvolvimento da educação. O capítulo aponta a importância de democratização e universalização da educação.

No quarto capítulo, *A concepção docente acerca do Projeto Filhos da EJA em escolas públicas de João Pessoa*, é apresentada a concepção dos professores sobre o Projeto Filhos da EJA e sobre a contribuição deste para a referida modalidade de ensino. A análise destas concepções é feita a partir das categorias empíricas e analíticas e do referencial teórico que orienta a pesquisa.

O quinto capítulo, *Considerações finais*, traz uma síntese, a partir das análises e da interpretação do estudo realizado.

2 A EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA EM EJA NO BRASIL

Neste capítulo, trataremos da exposição do movimento histórico da EJA pela perspectiva da educação compensatória. Para isso, recorreremos a alguns autores, entre eles, Lopes (1987), Paiva (1972), Saviani (2013) Fávero (2009), Patto (1993), Galvão e Di Pierro (2013),

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se através de marcos históricos que desvelam avanços e retrocessos que deram início ao processo de educação voltado para os adultos. De acordo com Saviani (2013, p. 26) “a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas.” Vale ressaltar que o processo educacional se iniciou a partir de ordens religiosas e destinava-se à domesticação e aculturação dos povos indígenas.

Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governador geral. (SAVIANI, 2013, p. 31)

Nessa perspectiva, o processo de educação servia não só como fonte de dominação da população indígena por parte dos religiosos, mas como poderio sobre todos. Com a queda e expulsão dos religiosos, o Marquês de Pombal insere no país novas formas de ofertar a educação à população, no entanto, as aulas régias restringiam-se a grupos seletos e deixavam de fora os populares.

Mediante esses fatos, observamos uma significativa restrição do processo de educação e, por essa razão, inicia-se a construção do processo de negação da educação às camadas populares, que servia apenas de mão de obra aos mais abastados. Nesse sentido, Paiva (1972, p.73), aponta que “[...] a educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte.”

Contudo, o número de pessoas sem acesso à educação aumentava de forma desenfreada. Embora existisse uma Reforma de Educação, o desenvolvimento desse processo pouco se sobressaiu.

Destaca-se ainda as poucas reformas voltadas à educação de adultos que obtiveram êxito. Como exemplo, Galvão e Di Pierro (2013, p.39) apontam “A primeira

constituição republicana (1891) havia referendado por um lado, a proibição ao voto do analfabeto e, por outro, eliminada a seleção de eleitores por renda.” Dessa forma, a constituição destituía o direito ao voto e excluía, por conta de sua renda, a camada popular, ou seja, a falta de acesso à educação e a condição socioeconômica negavam o acesso aos direitos cidadãos.

Iniciada em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) repercutiu como um dos maiores marcos em prol da educação de jovens e adultos. Além disso, a campanha ganha ênfase com o apoio de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário – (FNPE).

Destacamos ainda que, na década de 1950, têm início os movimentos de educação e cultura popular em prol da educação de adultos, assim como as aulas supletivas e o método Paulo Freire, que visava ofertar a educação de modo a transformar a camada popular.

Por fim, compreendemos que o processo de desenvolvimento da educação de jovens e adultos foi marcado por avanços e retrocessos que levaram grande parte da camada popular a ter o direito à educação negado.

2.1.1 A luta pela democratização do ensino: da Colônia à República

O advento da educação tradicional surge no Brasil com o início da colonização dos europeus e com estas as primeiras iniciativas em torno do desenvolvimento da educação. A educação tradicional se configura como a primeira abordagem pedagógica leiga e se insere em escolas geridas por religiosos que tinham como foco o ensino das letras e instrumentos clássicos.

A abordagem da educação tradicional atravessa séculos e se insere na sociedade como um método pedagógico autoritário e rígido. Com o propósito de disseminar a educação para todos, a sociedade burguesa e capitalista cria o ideal de liberdade e igualdade difundido e reconhecido como liberalismo.

Cury (1986) esclarece que as relações de classes se relacionam ideologicamente com a concepção liberal. Então, o ideal de liberdade e igualdade, difundido pelas classes dominantes a todos os cidadãos das classes populares, buscava vincular-se à educação para atuar em prol dos interesses da elite.

De acordo com Lopes (1987, p.40) “[...] restrita às escolas de primeiras letras – aprendizado da leitura, da escrita e da conta; enfim aquela educação aristocrática e acadêmica que atribuía pouca importância à educação popular.” A abordagem da educação tradicional restringia-se às escolas de primeiras letras com o ensino focado na leitura, escrita e conta. Desse modo, pouca ênfase se dava à educação popular e isso tem se perpetuado por séculos no Brasil.

Nessa direção, a educação tradicional inseria-se nas escolas de primeiras letras através do ensino elementar. Seu método tinha como centro do ensino o professor, que era responsável pela transmissão do conhecimento.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural dos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. (SAVIANI, 1985, p.10)

Logo, o processo educacional ganha ênfase e passa a ser o foco da sociedade burguesa dominante e a abordagem da educação tradicional traduz-se em métodos autoritários e conteúdos voltados apenas à leitura e à escrita.

A inserção da educação no Brasil tem sua gênese desde a época colonial, quando os portugueses chegaram ao Brasil com intuito de colonizar, catequizar e converter os povos nativos que aqui viviam. A fé católica, desse modo, submetia-os à cristianização e aculturação.

Partindo desse pressuposto histórico, dá-se início à instrução no Brasil, tendo como pioneiros a ordem religiosa dos Jesuítas, que disseminava a religião católica de forma pública para as crianças e para os adultos indígenas.

Segundo Galvão e Pierro (2013) os religiosos passaram a ofertar maior instrução às crianças do que aos adultos, pois estes eram vistos pelos religiosos como “tomado por vícios” por não conseguirem compreender os ensinamentos disseminados pelos religiosos. Portanto, o processo inicial de escolarização se limitava às crianças e aos meninos órfãos que eram trazidos de Portugal com a finalidade de atrair as crianças nativas para a escola.

Contudo, as companhias religiosas exerceram o domínio e a hegemonia no campo da educação no Brasil durante um período de dois séculos, fomentando o ensino elementar regido por um Plano Instrucional, constituindo-se apenas do saber elementar elaborado e instituído por Manoel da Nóbrega.

Durante sua estadia no país construíram escolas e seminários voltados para a formação religiosa, e, mesmo com a abrangência dessas escolas, eram poucas as manifestações de escolarização voltada ao povo. Nessa perspectiva, o pouco processo de escolarização que se mantinha estava condicionado a uma relação de submissão imposta pelos religiosos.

A chegada do Marques de Pombal ao Brasil marca o início de uma nova etapa no processo de escolarização no país, despertando novas formas e métodos de ampliação da educação. Baseado em ideias iluministas, o Marques de Pombal tenta difundir um novo ideário pedagógico, porém, era necessário estruturar e instituir o processo de ensino existente à época, a fim de sistematizar novos planos educacionais.

É válido salientar também que, mesmo com o afã das ideias iluministas, a falta de articulação e organização de um Plano Educacional sólido ocasionou a busca por novos métodos que viessem a elucidar e substituir os anteriores. A partir disso, dá-se início à inserção de aulas régias, ministradas por pessoas leigas sem instrução adequada para tal fim. Evidenciemos ainda que essas aulas passaram a ser disseminadas apenas nas cortes das principais províncias. As ideias de Pombal “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”, ou seja, uma escola que atendesse aos interesses do Estado. (SAVIANI, 2013, p.107)

Com base nessa afirmativa, iniciavam-se os primeiros indícios de dominação por parte do estado capitalista burguês em relação ao povo, todavia a educação ainda não assumia um nível de muita relevância para a época. Nesse período, o crescimento da máquina mercante elevou a necessidade por mão de obra no Brasil e, mais uma vez, o processo de escolarização não passa a ser visto como uma necessidade local naquele momento. De acordo com Saviani (2013, p.123),

Com a dissolução da Assembléia Constituinte, o imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179), do último título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’.

Nessa concepção, a primeira Constituição de 1824 estabelece a ideia de que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos, no entanto, essa mesma constituição restringia esse direito aos livres e libertos.

Nesse período, houve diversas reformas educacionais, dentre estas, a reforma Couto Ferraz, que difundia o ensino primário para todos, e a Reforma Leôncio de Carvalho, que suscitava a criação de Cursos noturnos para jovens e adultos em estado de analfabetismo.

Galvão e Di Pierro (2013) esclarecem que no início do século XIX o processo de escolarização e democratização do ensino ainda não era exitoso e que a maioria da população era composta por analfabetos. Por isso, é importante esclarecer que fazendeiros e homens de posse também eram analfabetos, e assim exerciam sua influência na sociedade por conta de seu poder aquisitivo, podendo até elegerem e serem eleitos, ou seja, ser analfabeto não era condição de ser pobre e ignorante, porém uma condição de grande parte da população daquela época desassistida no tocante à escolarização. Na década de 1891 institui-se a primeira constituição republicana conforme afirmam Galvão e Di Pierro (2013, p. 39-40),

A primeira Constituição Republicana de 1891 havia referendado, por um lado, a proibição ao voto do analfabeto e, por outro, eliminado a seleção de eleitores por renda. O censo de 1890 mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta, o que gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de 'vergonha' diante dos países 'adiantados'.

A constituição retira de sua redação 'a gratuidade da instrução', excluindo do povo o direito à educação e ao voto e instituindo o exercício do voto apenas para o povo letrado. Dessa forma, a educação avançava e retrocedia ao mesmo tempo.

O processo de escolarização no país começava timidamente por meio de três vertentes que estabeleciam uma nova visão do mundo, a começar pelo iluminismo, com a inserção da ciência e da filosofia no processo educacional, bem como do neoliberalismo, que traz consigo a ideia de igualdade a todos, de modo que não se deveria transmitir a desigualdade social por meio da herança familiar e, nessa esteira, assumia-se também o nacionalismo, que despertava a ideia de estabelecer políticas educacionais no Brasil. (PATTO,1993)

O paradigma do liberalismo começa a se difundir na sociedade burguesa, perpetuando o ideal de democratização do ensino para todos. Portanto, essa vertente evoca a ideia de um processo democrático de educação para todos, havendo, por isso, a disseminação, à época, de campanhas e políticas que introduzissem e viabilizassem o processo de ensino escolar. Dessa forma, o liberalismo assumido nos primeiros séculos do nosso país tem perpetuado seus ideais produzidos através de ideologias burguesas dominantes.

Na metade do século XIX, inicia-se o processo de escolarização de adultos através de cursos noturnos e do método do ensino elementar. Vale salientar que esse processo de ensino acontecia de forma precária e sem qualquer tipo de estrutura. De acordo com Paiva, (1972, p. 85)

[...] à educação dos adultos, ela se desenvolve de forma precária e irregular a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas.

No tocante à educação de adultos, os cursos noturnos não prosseguiram por muito tempo, pois a falta de estrutura física e o pouco financiamento contribuíram para o atraso do processo de escolarização de adultos.

Ainda no século XIX, a Lei Saraiva entra em vigor, excluindo o direito ao voto às pessoas com pouco poder aquisitivo e também a pessoas analfabetas.

Pode-se afirmar que em razão da falta de desenvolvimento do processo de ensino para todos, a burguesia dominante da época começara a se importar com o processo de democratização do ensino, uma vez que visava alcançar seus interesses na sociedade e, para tal alcance, verbalizava um discurso de igualdade a todos. De acordo com Lopes (1987, p.37),

Era importante para a burguesia nacional da época acenar com a escolarização para todos e incluí-la em seus textos legais. Escolarizar todos os brasileiros era condição de convertê-los em cidadãos e, como tais, participantes do processo político. Ora participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática – democracia burguesa é obvio. A escola, portanto, era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática, residindo neste o seu papel político.

Para tanto, era necessário haver projetos, reformas e reformas de projetos que tinham como finalidade consolidar a proposta de um processo de ensino.

Em face da realidade que se tinha, o país ainda apresentava um baixo índice de alfabetização. Nessa perspectiva, pode-se inferir que o processo de democratização, universalização e obrigatoriedade do ensino público passa a ser visto como fundamental para a nação.

Nesse contexto, chegamos ao século XX e logo surge a preocupação com o problema da alfabetização, pois o censo identificava que 55% da população ainda se encontrava em condição de analfabetismo. Dessa forma, a implementação das redes

de ensino buscava erradicar o analfabetismo junto à criação e ampliação da rede de ensino supletivo. (PAIVA, 1972).

A falta de acesso ao ensino contrapunha-se ao exercício da cidadania, pois a negação do direito à educação excluía o indivíduo de participar do processo político do país. Em virtude disso, as pessoas pertencentes às camadas populares não tinham o direito de votar, sendo esse, portanto, mais um estigma do analfabetismo.

Em contrapartida, as camadas populares se unem aos partidos, aos sindicatos e às igrejas com a finalidade de reivindicar o direito ao acesso à educação pública, gratuita e obrigatória para todos.

Em meados da década de 1920, houve uma grande urgência em ampliar a educação e torná-la um direito público de todos, inclusive dos adultos. Contudo, para pensar a educação de adultos era necessário pensar práticas pedagógicas e políticas específicas que atendessem a esse público. Logo, alguns intelectuais brasileiros realizaram estudos sobre a educação e diante disso começaram a manifestar preocupações em relação à abordagem tradicional e a sua efetivação na escola.

Estes intelectuais compreenderam que a educação tradicional não contemplava as classes populares e o grande contingente de pessoas iletradas, pois possuía um caráter muito ditatorial e tradicional em sua configuração.

Bittar e Bittar (2012) afirmam que mudanças estruturais e políticas agiram diretamente na construção de um sistema nacional de educação. No tocante ao aspecto estrutural, o capitalismo de produção refletiu-se diretamente no aparelho escolar. Já no aspecto político, o país passava por uma transição de agrário-exportador para industrial-urbano.

A respeito das discussões sobre políticas em prol da Educação de Adultos, e do seu reconhecimento como um direito público e obrigatório, vale salientar que iniciaram-se por meio de frentes sindicalistas e partidárias, com o apoio dos intelectuais da época.

A partir da década de 1930, o governo Vargas institui a Constituição de 1934, que reconhece a educação como um direito de todos. Tal direito deveria ser concretizado por meio do ensino primário e gratuito, sendo extensivo aos adultos.

[...] fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da união, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e dever do estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a

responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110)

Dessa forma, reconhece-se a educação como direito dos cidadãos e dever do estado, de modo que este a disponibilize de forma pública, gratuita e obrigatória a todos, ou seja, “A constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do estado e direito do cidadão”. (BRASIL, 2000, p.16)

Destaque-se ainda que a década de 1940 foi marcada pela ênfase na Educação de Adultos através de campanhas e movimentos que eram idealizados e liderados por partidos, sindicatos e movimentos e tinham como objetivo erradicar o analfabetismo vigente naquela época. Tais frentes lutavam pelo reconhecimento da educação de adultos e pela efetivação de seus direitos como cidadãos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, “O Decreto-lei nº 8529 de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reserva o capítulo III do título II ao curso primário supletivo, voltado para adolescentes e adultos”, assim como normatiza que deveria haver “disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental”.

Em 1942, cria-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNPE) pelo decreto nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, a fim de atender as necessidades financeiras do processo educacional e com vistas a atender as crianças, os jovens e os adultos do Ensino Supletivo. Galvão e Di Pierro (2013) afirmam que em 1947 dá-se início à primeira campanha de erradicação do analfabetismo com o apoio financeiro da primeira política federal do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNPE.

Segundo Lopes (1987), a criação de uma política internacional, como a UNESCO, possibilitou o aprimoramento das iniciativas em defesa da educação de adultos, proporcionando medidas de caráter interno. Desde então, tais medidas e posicionamentos da UNESCO estimularam a realização de programas nacionais para a educação de adultos analfabetos.

A Campanha de Educação Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira Campanha de erradicação do analfabetismo criada no país a fim de suprir as carências da educação. Era apoiada pela política do FNPE e pela Organização das Nações Unidas, Ciência e Cultura - UNESCO, como uma forma diminuir as altas taxas de analfabetismo.

Segundo Fávero (2009, p.11), “Acredita-se que a CEAA era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias”, ou seja, embora houvesse iniciativas políticas de cunho nacional e internacional em prol de promover a educação de adultos, ainda existiam contradições latentes que tornava essa oferta meramente compensatória.

De acordo com Lopes (1987), as iniciativas voltadas à educação de adultos apresentavam-se a partir de mobilizações e colaborações financeiras com o intuito de promover e desenvolver tal ação, no entanto, existiam fatores internos e externos à EJA que logo mais viriam a se converter em problemas nacionais. Nessa perspectiva, se instituiu o Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947 pela portaria de nº 57 de 30 de janeiro de 1947, e o primeiro Congresso de Educação de Adultos².

Ressalta-se que, em meio a reivindicações e reformas de projetos, se institui o primeiro Plano Nacional de Educação Supletiva para Adolescentes e Adultos Analfabetos, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1947, contemplando o investimento e financiamento para a educação em níveis de ensino primário, supletivo e superior. Vale destacar que embora essa iniciativa fosse favorável à educação de adultos, a mesma tinha outros interesses como, por exemplo, aumentar as bases eleitorais do país.

De acordo com Fávero (2009), uma das primeiras medidas tomadas pela União para combater o analfabetismo foram fixadas em lei e tinha como princípio difundir o ensino por intermédio da iniciativa de empresas privadas que deveriam manter as escolas para seus alunos analfabetos, ou seja, eram ações abordadas por entidade civis e não pelo estado.

Paiva (1972) aponta que o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1958) não trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento da EJA e afirma que a única iniciativa realizada em sua gestão foi a chamada educação para a indústria, ou seja, consistia na formação de mão de obra voltada para o trabalho nas indústrias do país. Assim como Paiva, Lopes (1987, p.57-58) ratifica dizendo que “a educação era restrita à formação técnico-profissional. Empreendimento de maior vulto somente seria inaugurado em 1958, com a instituição da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”.

2 O I Congresso Nacional de Educação de Adultos aconteceu em 1947 na cidade do Rio de Janeiro e tinha como objetivo conhecer melhor as especificidades da educação de adultos.

A década de 1958 foi marcada pelo II Congresso Nacional de Educação de Adultos³, que versou sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico do país. Neste período, foram criadas campanhas de alfabetização e erradicação do analfabetismo que, apesar dos esforços, não obtiveram tanto êxito.

Vale ressaltar que a EJA foi constituída inicialmente através da abordagem do ensino tradicional e hegemônico daquela época, no entanto, tal abordagem da educação não conseguiu solucionar a problemática do analfabetismo. Dessa forma, compreendemos que o modo como a escola, em sua tendência tradicional, se constituiu apresentava indícios de um processo de exclusão e reprodução social, uma vez que fora pensada exclusivamente para atender a um grupo privilegiado e não para as camadas populares.

Nessa perspectiva, considera-se que a abordagem educativa da época pouco corroborou para o processo de democratização do ensino e escolarização das grandes massas, tornando o ensino enviesado, travestido e restrito apenas ao saber ler e escrever pelo método do ensino elementar. Além do mais, observa-se que as políticas voltadas para a educação de adultos ainda eram escassas e tal abordagem pouco solucionou o problema do analfabetismo nem tampouco converteu as camadas populares em grandes intelectuais e formadores de opiniões.

A criação de escolas noturnas, a Serviço da Educação de Adultos e o Plano Nacional de Educação Supletiva para Adolescentes e Adultos Analfabetos possibilitou um avanço no que se refere ao direito à educação por parte dos adultos, entretanto, seu propósito inicial foi pouco exitoso por causa da ausência de recursos e investimentos nessa modalidade educacional.

As primeiras iniciativas, criadas ao longo dos séculos, pouco conseguiram estruturar e estabelecer um sistema nacional de educação. Até o fim do século XIX e início do século XX percebeu-se que as primeiras estratégias restringiram-se a criar políticas assistencialistas e compensatórias para a educação. A partir dessa lógica, os programas e projetos não conseguiram conduzir a educação e elevá-la a novos patamares.

Destaca-se ainda que o surgimento das campanhas de erradicação do analfabetismo corroborou com a disseminação de propostas para a educação com

3 O II Congresso Nacional da Educação de Adultos aconteceu em 1958 na cidade do Rio de Janeiro.

propósitos assistencialistas e compensatórios, visto que parte da população pertencia à camada popular.

2.1.2 A luta pela universalização do direito à educação para todos

Evidencia-se que em meio à luta pela disseminação e democratização do ensino para toda a população, incluindo os jovens e adultos analfabetos, surge em 1920 a abordagem da Escola Nova.⁴ Essa abordagem chega ao Brasil na primeira metade do século XX, com o advento do escolanovismo, oriundo nos Estados Unidos e disseminado pelo teórico John Dewey, que pensava em uma escola nova que mudasse sua postura e seus moldes no processo do fazer educativo. Sendo assim, a Escola Nova tinha como centralidade o aluno.

Vale ressaltar que no início do século XX não se tinha nenhum conhecimento sobre formas e métodos educacionais voltados para os adultos. Diante dessa escassez, existia uma discussão acerca de políticas e abordagens pedagógicas específicas que atendessem a essa população.

No afã de tornar a educação um processo democrático e com o intuito de institucionalizar o ensino para jovens e adultos, começa a surgir, timidamente e de forma precária, a educação de adultos. Primeiramente essa educação surge como um princípio norteador para o povo e a instrução deste serve de aparato e como forma de controle social. Paiva (1972).

Com base no exposto, são criadas as “aulas noturnas” ou “cursos noturnos”, como assim eram conhecidos, ministrados em prédios cedidos e de forma precária e por muitas vezes até insalubre. As aulas eram ministradas por professores voluntários que utilizavam o ensino elementar como método para ensinar a ler e escrever. Tais professores não recebiam qualquer remuneração pelo exercício de sua docência. Paiva (1972) afirma que a obrigatoriedade do ensino em 1854 tornou-se uma problemática, diante da falta de estrutura, recursos, professores e investimentos e até mesmo pela falta de condição do alunado.

De acordo com esses desdobramentos históricos da educação, o problema do analfabetismo se fazia presente em todo o país, provocando um sentimento de

⁴ Escola Nova movimento advindo dos Estados Unidos e tem como teórico John Dewey.

impotência e inferioridade que diminuía e separava as classes populares das classes mais abastadas, colocando em evidência a luta de classes. Nessa perspectiva, as décadas de 1920 e 1930 revelam um grande entusiasmo em favor da educação a partir dos ideais da Escola Nova, ou escolanovismo, e das políticas voltadas à educação.

Saviani (1985, p. 55) aponta que “nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, se pensava a escola como uma função política”, ou seja, acreditava-se que pela difusão da educação pudéssemos democratizar o ensino, entretanto, “com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu”, dessa forma, a atual preocupação voltava-se para o plano técnico pedagógico.

Ao tratar o ideário da Escola Nova como uma vertente educacional que priorizava o indivíduo como um ser ativo capaz de ser protagonista do seu próprio conhecimento, tinha-se um método novo que modificava o ideário tradicional, porém, cabe ressaltar que a abordagem da Escola Nova também tinha seus entraves e dicotomizava o ser social do ser educacional, visto que não contemplava a educação e seus educandos como um todo.

Vale salientar que o escolanovismo criticava a abordagem tradicional do ensino, apontando que suas teorias e seus métodos atendiam à população com um ensino mecânico.

A partir dessa perspectiva, a abordagem da Escola Nova ou escolanovismo superou a abordagem do ensino tradicional e trouxe consigo novas formas e métodos que, entretanto, não lograram êxito, levando a escola a um esvaziamento da educação. A Escola Nova, segundo Saviani (1985, p.70), “contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas”. Dessa forma, “houve o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares”.

Entre as décadas de 1920 e 1930, na época do Estado Novo e da era Vargas, alguns intelectuais e estudiosos da educação lutavam por uma educação universal, pública, gratuita e obrigatória. Nessa perspectiva, a década de 1930 foi o cenário de implementações de políticas em prol da manifestação da educação como a formulação do documento Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932; a Constituição de 1934, O Plano Nacional de Educação de 1937. Com a inserção desse

manifesto, tais políticas contribuíram para a democratização do ensino e para o alargamento do direito e da obrigatoriedade a EJA.

Com a finalidade de construir uma base institucional e sistematizada que consolidasse e tornasse a educação direito de todos, origina-se o manifesto dos pioneiros da Escola Nova que evidenciava ser necessária uma modificação nos planos já existentes para a formulação de um sistema educacional sólido, para que, junto à educação, as questões sociais, políticas e econômicas pudessem acompanhar os avanços tecnológicos da época.

As ideias pedagógicas que permeavam a Escola Nova objetivavam repensar os conteúdos, as formas e os métodos de pensar impregnados no sistema educacional e aplicados à educação tradicional, a fim de atender o público das camadas populares.

Tais mudanças no sistema educacional incitavam o início de uma “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, como já fora citado anteriormente. Desse modo, esta escola tinha como propósito atender as mudanças ocasionadas pela inserção da industrialização no país.

A nova abordagem educacional assumida pelo país divergia da proposta da Educação Popular, entrando em contradição com suas formas e métodos adotados pelas classes dominantes.

Nessa perspectiva, desenvolve-se uma preocupação com a educação no Brasil, visto que, em outros países latino-americanos, a questão do analfabetismo encontrava-se solucionada, porém no Brasil a população como um todo e, em particular a população adulta, tinha a educação como um direito negado. Nesse sentido, para haver o fortalecimento e desenvolvimento do país, era necessário o desenvolvimento da educação em nível nacional.

Nessa direção, tem início uma busca incessante pela difusão da educação que por sua vez se expressava de forma quantitativa, logo, se estabelecia uma busca pelo aumento quantitativo na difusão da educação que tinha como principal objetivo ampliar as bases eleitorais de parte da população, fato que explicita as metas estabelecidas pelo plano que atendia a educação de adultos em 1947.

As políticas voltadas à EJA começam a emergir em meados de 1940, mas só repercutem com maior entusiasmo na década de 1947 com as campanhas de alfabetização e mobilizações contra o analfabetismo quando populares, partidos,

sindicatos e intelectuais decidem lutar pela Educação Popular, valorizando o direito à cultura e aos costumes populares.

Canário (2008) defende que o desenvolvimento da educação e dos espaços escolares ocorreu após o fim da Segunda Guerra Mundial e que o seu crescimento está associado à inserção de políticas públicas. Nesse sentido, a democratização do ensino possibilitou o acesso à escolarização.

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento da industrialização no país começa a aumentar e com ele a busca por mão de obra qualificada passa a ser uma preocupação emergente, pois, ainda havia um grande contingente de pessoas não alfabetizadas, o que as impossibilitava de exercer o mínimo manuseio das máquinas por não saberem ler e/ou escrever comandos simples.

Logo, vê-se a urgência de uma educação para adultos e, em prol dessa modalidade educacional, engajam-se movimentos populares, congresso de adultos e até expressões internacionais como a UNESCO⁵. Assim, realizou-se a primeira Conferência sobre educação de adultos em 1949 em Elsinore na Dinamarca e tinha como objetivo coletar dados sobre a educação de Adultos. Nessa perspectiva, buscava-se a compreensão desta educação para assim atender as suas especificidades. Segundo Ireland e Spezia (2012, p.13),

A educação de adultos foi vista (o que tem sido típico nas intenções da UNESCO) como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização, nos anos 1980.

Ou seja, a educação de adultos naquele momento servia como um instrumento regulador das questões sociais e econômicas dos países em desenvolvimento. Desse modo, por meio da educação objetivava-se solucionar tais questões.

Nessa direção, a difusão do ensino aos adultos naquele momento era importante porque atendia a necessidade da indústria. A educação escolar não era fomentada como um processo de educação para o mundo, mas como uma educação doutrinária, designada para o mundo do trabalho.

O processo de industrialização-urbanização começara tardiamente e a situação local da população era preocupante, pois se tinha uma sociedade iletrada. Dessa forma, a sociedade local da época necessitava de mão de obra especializada para

⁵ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO fundada em 1945, após a Segunda guerra mundial com a finalidade de criar uma cultura de paz pelo mundo.

adentrar as indústrias e aumentar o desenvolvimento socioeconômico. De acordo com Sampaio (2009, p.17),

Na década de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da colocação do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocaram no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envia esforços para diminuir o analfabetismo adulto.

Assim, evidencia-se que as iniciativas de alfabetização de adultos eram vinculadas aos movimentos populares que defendiam uma educação direcionada à transformação social de seus pares. Por essa razão, também era necessário o construto social e educacional de adultos para o desenvolvimento urbano-social do país.

Nesse sentido, surge a necessidade de uma educação qualificadora, proveniente das necessidades geradas pelo capital. Para tanto, se enxergava que a educação como processo de escolarização deveria ser ofertada com a finalidade de produzir mão de obra qualificada para o trabalho, que viesse a atender as demandas criadas pelo estado capitalista.

Compreende-se que a educação em sua dimensão educacional teve início de forma imposta e arbitrária por meio de um aparelho ideológico do estado chamado escola, ambiente em que se buscava o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento de um processo de ensino por meio da sistematização dos conteúdos historicamente acumulados em virtude do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Saviani (1985, p.28) “O aparelho ideológico do estado escolar, em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.” Ou seja, a escola em sua forma dominante produz e reproduz os ideais do estado capitalista burguês.

Desde então, a abordagem da educação nova passou a desempenhar o papel de educação ativa e prática que beneficiava o fazer do educando aliada à educação profissional, mas tal processo de formação tinha suas lacunas e ia de encontro ao processo de educação formal. O entusiasmo pelo ideário da escola nova era grande, mas mesmo com um método novo não se assumiu uma abordagem que englobasse a educação de adultos juntamente à educação popular.

A partir desse direcionamento, Mello (1984) aponta para as características inerentes à abordagem do escolanovismo implantado em nosso país, demonstrou que a Escola Nova se propôs a ensinar tudo, porém o ato de ensinar de tudo esvaziou-se do acesso aos conteúdos científicos e formais, deixando uma lacuna entre o saber sistematizado e o saber social.

A educação sistematizada funcionava como direcionamento para a educação profissionalizante, no entanto, exercia uma relação dicotômica, pois mesmo com o advento da escola nova não se conseguia realizar pontes entre o mundo do trabalho e a escola, ou seja, havia uma necessidade urgente de alfabetizar os adultos analfabetos para atuar no mercado de trabalho, entretanto não existia uma relação direta entre trabalho e escola, nem tampouco com a educação popular.

Ademais, o processo de democratização e universalização do ensino para todos tornou-se uma bandeira de luta para os partidos e sindicatos daquela época que lutavam em prol da disseminação da educação popular. Desse modo, tais reivindicações eram revertidas em propostas, projetos e reformas que viriam a se transformar em políticas públicas para resguardar a camada popular.

Destaca-se que, com a aproximação do processo de redemocratização do Brasil, surgem Movimentos de Cultura e Educação Popular, dentre eles destacam-se: Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Movimento de Educação de Base (MEB) criado em 1961, Movimento Cultura Popular – (MCP) criado em 1960, Centro Popular de Cultura (CPC) criado em 1961,(CEPLAR) em 1961. Todos esses movimentos foram criados com a intenção de promover a educação, a cultura e emancipação das camadas populares.

Fávero (2009) afirma que o MCP, conhecido como um dos primeiros movimentos de cultura popular do Recife, pregava a ideia de educação e cultura nas praças. O movimento difundiu escolas primárias para crianças e adolescentes e escolas radiofônicas para jovens e adultos.

A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, implantada no Rio Grande do Norte em 1961, “teve início com a implantação do ensino primário de quatro anos para crianças de bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias desses bairros” (FÁVERO, 2009, p.63). Contudo, o movimento priorizava ofertar acesso à educação para as camadas populares.

De acordo com Paiva (1972, p.259) “o Centro Popular de Cultura, surgido em 1961, em íntima ligação com a União Nacional de Estudantes”, possibilitava às

classes populares e marginalizadas o atendimento através da oferta de teatro e cinema a essa população.

O movimento de Educação de Base – MEB, criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, foi um movimento que recebeu apoio do governo federal. “O MEB tinha como objetivo inicial desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela UNESCO, por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de emissoras católicas.” (FÁVERO, 2009, p.66).

Segundo Fávero (2009), o CEPLAR foi criado em 1962 por um grupo de estudantes de filosofia, Ciências e Letras da Paraíba. Motivados pelo momento político e suas contradições, o grupo realizou a alfabetização de um grupo de empregadas domésticas, proporcionando o acesso à educação.

Para Fávero (2009), os movimentos de cultura e educação popular surgem como um compromisso em favor das classes populares e foram liderados pelos governos municipais e órgãos civis que objetivavam uma educação igualitária e destinada a todos. Nessa perspectiva, vê-se que o acesso à educação não era ofertado a todos e que entidades civis e movimentos populares lutavam pelo livre acesso a ela. Nestes movimentos, o caráter da educação estava atrelado ao desenvolvimento da ação educativa, ensinando-se a ler e escrever, bem como ao desenvolvimento da educação com caráter político, ensinando os sujeitos da camada popular a discutir e refletir de forma crítica por meio do diálogo.

No início das décadas de 1950 e 1960, os Movimentos Populares são amplamente disseminados pelo Brasil e, nesse período, começa a destacar-se um dos grandes intelectuais e idealizador do método da palavra geradora: o intelectual Paulo Freire, que tinha como principal propósito fortalecer a educação popular e instituir políticas públicas afirmativas. Dentre estas, destacamos a política populista voltada para o povo e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 4.024/61 de 1961, que, por sua vez, foi um grande marco legal na história do país, responsável pelo construto e pela disseminação da escolarização.

Em 1964, o Brasil foi surpreendido com o Golpe Militar que disseminou ideologias contrárias aos movimentos e às campanhas educacionais decorrentes do método Paulo Freire. Com o período ditatorial, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, destinado à alfabetização da população adulta, que perdurou por dez anos. Após este período, o Programa Supletivo torna-se efetivo no contexto escolar da educação de adultos.

O Movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL, criado em 1967 pelo governo militar, tinha como finalidade erradicar o analfabetismo e era regido por militares, não seguindo o método Paulo Freire. Logo, suas ações eram autoritárias e arbitrárias em detrimento de uma educação libertadora e transformadora.

Percebe-se que o processo de escolarização no Brasil é reflexo de um contexto histórico marcado por lutas e contradições inerentes à educação. Desta feita, tais turbulências políticas geraram constituições, decretos, reformas, projetos de reformas, programas, projetos e ações que acabam por resultar em um sistema educacional frágil e inconsistente que tenta a cada dia compensar e assistir os estudantes da EJA por meio de programas e projetos.

Na tentativa de erguer e ofertar uma educação de qualidade aos jovens e adultos, criam-se programas e projetos com o objetivo de ampliar a educação, oportunizando o acesso e a permanência no sistema educativo do país. Diante dessa perspectiva, originam-se os Programas de Educação Compensatória – EC conhecidos popularmente como Programas de Assistência ao Estudante e os programas suplementares.

Para amparar e ofertar a Educação de Adultos, são criados aparatos legais a fim de assistir essa modalidade de ensino. Dessa forma, a política pública de educação compensatória e inclusiva consiste em disponibilizar aparatos emergenciais, com a criação de programas e projetos que compensem o tempo perdido na educação. Sampaio (2009, p. 17), esclarece que

Como expressão dessa história de relação de domínio, tensões e ambiguidades da EJA, até hoje ainda sobressai sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições.

A partir do exposto, compreendemos que a função educativa da EJA foi estabelecida por um longo processo histórico de ambiguidades e que, por isso, sua função está vinculada à função supletiva e compensatória da educação. Vale ressaltar que as questões como acesso e permanência estão vinculadas ao construto de programas e projetos e, por consequência, ainda fazem parte da realidade dessa modalidade de ensino. Diante desse aspecto, tentaremos identificar as teorias relacionadas à permanência de tais perspectivas na EJA.

2.1.3 A educação como um direito público, obrigatório e gratuito a todos

A educação escolar criada e fomentada para atender a um público seletivo não conseguiu derrubar a barreira entre as questões sociais e o processo educacional, tornando a classe popular massa de manobra e expropriada de seus direitos.

Segundo Lopes (1987), a educação profissionalizante começada pela ordem dos jesuítas que se colocaram à disposição para ensinar ofícios de tecelão, padeiro e ferreiro, ou seja, a educação desde o início de sua disseminação no país já estabelecia uma relação entre trabalho e educação.

A partir desse direcionamento, compreendemos que a falta de formação educacional no Brasil reflete as desigualdades sociais de outrora na contemporaneidade. Desse modo, a educação suscita atenção para o seu papel e a sua dimensão social, repercutindo assim nas políticas públicas de compensação. De acordo com Rocha e Dias (2012, p.38),

É, para atender a essa realidade que são criadas, na conjuntura atual, as políticas sociais em sua forma *compensatória*, voltadas exclusivamente aos pobres, como medidas paliativas, sob o discurso de ajudar, com 'generosidade', esse contingente populacional a se 'inserir' no mercado de trabalho.

Com base nessa afirmativa, vê-se que, para compreender a realidade social das camadas populares, são necessárias as políticas sociais em sua forma compensatória, pois contribuem para os interesses sociais e econômicos de uma sociedade capitalista. Vale destacar que a oferta dessas políticas ocorreu e ocorre de modo pontual e em curto prazo, contradizendo a real necessidade dos educandos e invalidando o processo de educação.

Para tanto, destaca-se que para a lógica do capital pouco interessa a educação e seu aprofundamento. Vê-se nele a necessidade de produção e reprodução de bens com o objetivo de manter a sociedade hegemônica. Por esse motivo, utiliza a educação como instrumento de sistematização para o mundo do trabalho.

Vale ressaltar então que a questão econômica e social que atingia a grande parte da camada popular contribuía para falta de acesso à educação escolar. Assim, as questões de ordem social, cultural e econômica viviam em contradição diante do espaço escolar.

Por essa perspectiva, as políticas difundidas no cenário educacional estão alicerçadas em e direcionadas para questões de ordem econômica e social oriundas de uma trajetória histórica de uma educação que não se destinou a todos.

Com a industrialização no Brasil, percebeu-se a falta de mão de obra qualificada para trabalhar nos centros urbanos e atender as demandas emanadas pelo capital, no entanto, as frentes governantes trataram de viabilizar esse processo realizando parcerias com a sociedade civil.

Logo, os programas e projetos ligados à educação e ao trabalho buscam a qualificação profissional desse sujeito. Com essa preocupação, era necessário alfabetizar para o trabalho, de modo a ofertar uma educação qualificadora e, conseqüentemente, era necessária uma nova abordagem educacional. Surge então a abordagem tecnicista da educação.

Segundo Saviani (1985), na segunda metade do século XX a pedagogia nova começa a ser vista como sendo senso comum, levando a sua abordagem a um declínio e, mais uma vez, colocando a educação em xeque. De acordo com essa óptica, dá-se início uma nova perspectiva educacional que assume princípios distintos das duas anteriores, pois a abordagem tradicional tinha como foco o professor e a da escola nova focava no aluno. Na nova concepção, o foco estava direcionado a terceiros.

Surge então a concepção tecnicista do ensino, que tenta atender de forma racional aos novos moldes sociais, fazendo emergir o ideal de uma pedagogia que atendesse ao mundo do trabalho. Dessa forma, o ensino torna-se reduzido e objetivo passa a ser o mundo do trabalho, ou seja, um ensino para as fábricas. Saviani (1985, p. 16-17) aponta as três abordagens pelas quais o sistema de educação passou. Para tanto, esclarece que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva. Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação, e controle fiquem a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, neutros objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Mediante o exposto, percebemos que as duas primeiras abordagens da educação não obtiveram êxito ao longo da história e que terceira, conhecida como pedagogia tecnicista, visava à organização e sistematização do ensino por terceiros, de modo que a difusão e execução desse ensino tornam-se algo mecanizado, rápido e sistemático.

A educação tecnicista desponta atendendo a busca pelo desenvolvimento socioeconômico do país. Para tanto, as várias transformações no cenário político educacional demonstravam o interesse por uma nova abordagem pedagógica que atendesse as novas demandas oriundas da sociedade e da escola. Nessa perspectiva, Libâneo (2002, p. 29) aponta que,

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

A escola, nessa orientação, age como mantenedora da ordem social por meio de abordagens pedagógicas liberais que, por sua vez, investem no ambiente escolar com o propósito de produzir e reproduzir mão de obra para a indústria. Contudo, a sua sistematização provém de especialistas que inserem os conteúdos da ciência objetiva e os projeta em manuais e livro de forma específica.

Diante desse direcionamento, Libâneo (2002) expõe que a pedagogia tecnicista se configura como um mecanismo educacional que objetiva fomentar o processo de preparação de mão de obra para a indústria com a finalidade de atender as suas demandas econômicas, sociais e políticas.

Nesse contexto, a EJA ganha ascensão por meio de iniciativas dos movimentos de cultura e educação popular e que eram defendidos e disseminados por líderes de sindicatos, partidos políticos, igrejas e a sociedade civil. Cabe mencionar que um de seus princípios fundantes era a emancipação e a transformação, no entanto, as frentes governantes percebem a necessidade de fomentar essa educação como uma política pública. Desse modo, ao migrar para a educação de adultos, ela perde seus princípios e ganha outra dimensão, passando para uma educação formal tradicional.

A educação em seu contexto histórico demonstrou indícios de uma educação que ora excluía e ora compensava, o que por sua vez assume um caráter assistencialista voltado às camadas populares, por meio de políticas governamentais

que têm o propósito de resolver o problema da defasagem educacional, do analfabetismo e da falta de acessibilidade para atingir patamares de desenvolvimento social indicado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse período, metade do século XX, acontece a II CONFINTEA, realizada em Montreal-Canadá, no ano de 1963, que tinha como objetivo tratar “sobre o papel do estado frente à Educação de Adultos” (MEC), seu debate pautava-se nas novas gerações, aumento populacional e industrialização. A II CONFINTEA aspirava a um posicionamento do estado diante da educação de adultos.

Diante disso, a educação no Brasil construiu uma massa de sujeitos sem acesso à e sem oportunidades de escolarização, os quais tiveram seus direitos negados historicamente, o que corroborou com uma crescente desigualdade social. No entanto, foi nesse cenário de desigualdade educacional que surgiu a EJA, composta por maioria de homens e mulheres que largaram os estudos para trabalhar, em razão da sua condição social e econômica de classe subalterna e marginalizada. Segundo Saviani (2013, p. 182),

A educação ocupava posição central no ideário libertário, expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica a educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autogeridas.

O caráter assistencialista da educação, portanto, tem origem desde o período pós-guerra, com a implementação das fábricas e da contratação de mulheres para desenvolver atividades laborais nos setores produtivos. A partir desse momento, surge a reivindicação dessas trabalhadoras e dos trabalhadores, exigindo espaços para deixarem seus filhos sob os cuidados das instituições escolares enquanto trabalhavam:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. [...] Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.78-82).

Após esse período, a educação passa a assumir um caráter assistencialista no país e, em relação à escola, busca assistir e compensar as carências econômicas das

camadas populares, entretanto, não assume seu papel emancipador e transformador como Paulo Freire pregava.

É válido destacar que, com a tomada do governo pelos militares em 1964, todos os movimentos de cultura popular foram extintos e seus líderes exilados e/ou torturados, excluindo toda a perspectiva da educação libertadora e emancipadora de Paulo Freire. Haddad e Di Pierro (2000, p.113) expõe,

O golpe militar produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos.

Dessa forma, fica claro que o golpe militar provocou um fosso entre a classe popular e a educação ao excluir e reprimir todo e qualquer ideal de educação popular.

Nessa perspectiva, surgiram novos Programas que buscavam erradicar o analfabetismo ainda vigente no país, o primeiro Programa implantado foi a Cruzada ABC em 1966 a 1970 e liderada por religiosos progressistas.

Em sua proposta, a Cruzada ABC não só retoma perspectivas de educação de adultos já superadas, como também reedita o material didático com base no método Laubach, utilizado nos anos de 1940-1950. A grande motivação para a criação das classes de alfabetização e simultaneamente o instrumento de pressão para garantir a frequência dos alunos e assiduidade dos professores era a distribuição de alimentos, recebidos do Programa Alimento para Paz, e usados também, pelo menos em alguns casos, como pagamento pela utilização dos espaços cedidos para salas de aula. (FÁVERO, 2009, p.72)

De acordo com o autor, o programa descaracterizava a educação de adultos utilizando métodos ultrapassados que não representavam a educação de adultos. Além disso, ficava evidente o caráter assistencial do programa, uma vez que, dentre suas práticas, focava na distribuição de alimentos para alunos e professores em prol de sua frequência. Haddad e Di Pierro (2000, p.114) afirmam que, “Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar [...]”. Ou seja, tais questões demonstram a condição de um programa compensatório de cunho assistencial.

Diante do fracasso da Cruzada ABC, tem início o MOBREAL, criado pela lei nº 5379 de 15 de dezembro de 1967, no governo Castelo Branco, e extinguiu-se em 1986.

Perdurando por exatos dezenove anos, o programa focava em por um lado ao atender aos interesses do regime militar e por outro atender as pessoas marginalizadas.

O MOBREAL reformulou a sua proposta em 1970, trabalhando com os programas: Programa de Alfabetização Funcional (5 meses, depois 6 meses) – PAF, Programa de Educação Integral (1ª a 4ª séries do 1º grau) – PEI, Programa de Educação Infanto-Juvenil (10 a 14 anos) – PIJ. (FÁVERO, 2000)

O MOBREAL foi um programa de grande dimensão que chegou a quase todos estados e municípios do Brasil. Chegou a realizar convênios com instituições privadas, estabeleceu vínculos com órgãos governamentais como o Departamento de Educação Básica de Adultos, Cruzada Evangélica de Alfabetização, Movimento de Base da CNBB, com o SENAC, SENAI, e com escolas radiofônicas. Posteriormente, o programa passou a perder credibilidade e a receber críticas em relação ao pouco tempo destinado à alfabetização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em substituição ao Mobral, cria-se o Programa Fundação Educar, em 1985, que tinha como função orientar as prefeituras sobre formas técnicas para inovar suas práticas. Fávero (2009, p.78) destaca que, “A revitalização dessas práticas influenciou, sem dúvida, os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, cujo maior feito para a EJA residiu na consagração do direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente da idade.”

Nessa perspectiva, tal iniciativa do programa possibilitou a universalização do direito ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente da idade, ou seja, a garantia dessa etapa educacional como um direito a todos, inclusive a EJA. O Programa Fundação Educar não teve tanta ascensão em sua vigência, sendo extinto pelo governo de Fernando Collor sem deixar qualquer outro programa no campo da EJA.

Em 1971, há uma retomada do ensino supletivo, que vem a ser regulamentado pela lei nº 5.692, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituída em 11 de agosto de 1971. Em seu capítulo IV, do Ensino Supletivo, o Art. 24 preconiza que

O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

De acordo com essa colocação, a Lei nº 5.692/71 estabelece que o ensino supletivo tenha como objetivo suprir as lacunas educacionais desses sujeitos que não concluíram os estudos na idade adequada. No entanto, Haddad e Di Pierro (2000, p.116) afirmam que “[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal’, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo real especial de uma lei [...]”, essa nova concepção de educação vislumbrava uma modernização na educação.

Para Fávero (2009), o ensino supletivo começa apresentar problemas diante seu andamento, tais quais a não adequação aos cursos de adolescentes e o deslocamento de alunos que completavam 14 anos e que estavam atrasados no ensino regular e, a partir disso, eram transferidos para o ensino supletivo.

Contudo, em 1985, o país passa por um período de redemocratização e retomada dos civis pelo governo, tão logo, buscam a democratização das relações sociais no campo dos direitos e das políticas públicas.

Dessa feita, no período de 1988, promulga-se a Constituição Federal que legitima a educação como sendo obrigatória e direito de todos. Nessa óptica, a EJA se torna reconhecida também no campo jurídico.

No entanto, observa-se que, apesar de a Constituição de 1988 legitimar o direito a educação aos jovens e adultos, algumas iniciativas e políticas educacionais ainda precisam de regulamentação e efetivação que legitimem a sua eficiência e funcionalidade. Dessa forma, conclui-se que tal período foi marcado pela educação para o trabalho ora proporcionando por avanços e ora retrocessos que desencadearam uma educação frágil e compensatória.

2.2 AS BASES DA EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

As bases da educação compensatória estão alicerçadas no âmbito da pobreza e da vulnerabilidade social observáveis na grande massa populacional do país. Nessa perspectiva, o processo educacional começa a se desenvolver apoiado em ações, campanhas, projetos e programas com a finalidade de elucidar o problema da educação no país e proporcionar a gratuidade e a universalização, bem como o

acesso e a permanência no espaço escolar em função de equiparar a educação mediante a evasão escolar.

As práticas de Educação de Adultos nasceram no seio da sociedade civil, das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro. As principais características das ações governamentais em EJA no século XX foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. (ROCHA, 2011, p.24).

Por esse ângulo, a educação compensatória se configura a partir de políticas e ações exercidas no âmbito da educação com a finalidade de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao seu desenvolvimento escolar, haja vista que a educação passa a ser vista como um instrumento propulsor e garantidor do processo de desenvolvimento educacional. “As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas.” (CURY, 2005, p.24).

Nesse sentido, a criação de ações, projetos e programas vinculam-se em prol de assistir a fatores internos e externos à educação, que acabam por emergir no espaço escolar. Desse modo, as necessidades originadas no campo da educação demandam a criação desses com vistas a contribuir para o acesso, a permanência e a não evasão no espaço escolar. Nesse sentido, há esforços para fomentar e sistematizar o sistema educacional do nosso país, como também se criam ações e políticas para atender grande parte da população que teve esse acesso negado.

2.2.1 Acesso

A história da EJA é composta por lutas e diversos conflitos, a começar pela falta de escolarização para os povos das camadas populares, assim como a falta de políticas públicas e educacionais que atendam a essa camada. Paiva (1972, p. 85) esclarece que:

Com relação à educação dos adultos ela se desenvolve de forma precária e irregular a partir de 1870 quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. A criação de tais escolas, (com algumas exceções) ligada a valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas.

O processo de escolarização de adultos se inicia de forma tímida na metade do século XIX com os cursos e/ou aulas noturnas destinados a pequenos grupos de

massa da sociedade e passam a ter visibilidade no início do século XX por meio de campanhas de alfabetização.

Diante de inúmeras reformas realizadas que buscavam atender as necessidades educacionais da época, em meados dos anos de 1920, destaca-se a reforma Sampaio Dória que previa o acesso dos jovens e adultos ao ensino. Desde então, a luta pela democratização do ensino aos jovens e adultos vem acompanhada pela busca incessante da oferta de acesso ao espaço escolar para as classes populares em escolas públicas.

Em meados de 1930 com o Estado Novo, alguns intelectuais formulam o manifesto dos pioneiros da Escola Nova com a finalidade de reorganizar a estrutura do sistema educacional brasileiro, mais um marco histórico que evidencia a busca do acesso à educação de adultos.

A criação e manutenção do espaço escolar emergem a partir da classe social dominante, fato que desencadeia em uma relação de submissão entre classe dominante e classe dominada. Dessa forma, a inserção da escola no século XX traz à tona várias questões concernentes à construção do capital cultural no espaço escolar que inviabiliza e exclui o aluno das classes populares.

Para Mézaros (2008), a questão do acesso é tão importante quanto a sua universalização, no entanto, o acesso ao espaço escolar é um fator relevante, mas não garante, nem tampouco retira, o peso da grande massa de pessoas que são excluídas desse processo educacional.

Nessa direção, a história da EJA é marcada por um descompasso entre as reformas e leis educacionais vigentes nos séculos passados e a ausência da oferta de acesso à educação demonstrada inúmeras vezes pelos documentos oficiais, pois a oferta de educação restringia-se apenas a um grupo seletivo, a elite.

De acordo com Fávero (2009), na década de 1947, cria-se a Campanha de Alfabetização de Jovens – CEAA com o objetivo de erradicar o analfabetismo vigente em nosso país e aumentar a visibilidade e o acesso à educação para jovens e adultos.

Nessa perspectiva, o acesso à escolarização torna-se questão essencial para a efetivação da universalização e democratização do direito à educação. Logo, o discurso sobre o papel da educação versa sobre a óptica de democratizar o direito ao acesso à educação escolar, uma vez que se aumentava o índice de analfabetos no país.

Nesse sentido, o papel da educação no país ganhava ênfase e tinha como principal propósito a diminuição da marginalização social por intermédio do acesso ao conhecimento sistematizado.

O fato de a EJA ser uma educação tachada como modalidade do ensino para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada é reducionista, pois considera o público-alvo apenas carente de um conhecimento escolar e da reposição deste, tornando ínfimos os indivíduos diante de uma questão maior que é a falta de acesso à educação.

Na sociedade dividida em classes, o acesso à escolarização para a classe trabalhadora foi inicialmente negado, depois a instituição escolar **o distribuiu desigualmente**. Por isso, ao longo dos dois últimos séculos, os trabalhadores organizados lutaram e lutam para garantir aos seus filhos e a si mesmos o direito à educação escolar. (VENTURA, 2013, p.32) (grifo nosso)

Nessa lógica, o histórico de políticas e ações voltadas à EJA apresentava-se de forma emergencial e pontual, tornando esse processo deslocado e sem grandes avanços para essa modalidade. Com isso, o paradigma de educação compensatória se apoderou da EJA no século passado, transformando essa educação meramente compensadora de um tempo perdido, através da propagação de programas pontuais.

Vale salientar que o construto do acesso à EJA se deu em um período em que o capitalismo acabara de se instalar e que a sua presença interferiu diretamente nesse processo. Portanto, Ventura (2013, p.33) considera que “as diferentes iniciativas voltadas para a EJA, ao longo de sua história, apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista.” Ou seja, a negação do acesso à EJA é proveniente de um processo de separação social produzido pelo capitalismo.

Os movimentos de cultura popular anteriores à década de 1960 lutavam pelo direito ao acesso à educação pública de qualidade e gratuita a todos, porém esses movimentos não perduraram por muito tempo, caindo após o golpe militar. De acordo com Dias (2007, p.445), “Os anos de 1950 e 1960, no bojo de um debate ideológico acerca da relação educação e desenvolvimento, testemunharam o nascimento de um grande movimento em defesa da escola pública”.

Após esse período de avanço no campo da EJA, as propostas foram se modificando para atender a industrialização e urbanização em nosso país, bem como aos interesses das frentes governantes. A partir da década de 1964, iniciam-se novas campanhas de alfabetização para jovens e adultos, com a finalidade de erradicar o

analfabetismo vigente em nosso país. O acesso à educação passa a ser realizado através de rádios e cartas de correspondência, tornando-se um ensino a distância.

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados pelo cerceamento da democracia, desencadeados pelo golpe militar de 1964. Neste período, os direitos civis e políticos dos cidadãos foram subtraídos, trazendo como consequência, prisões, mortes e desaparecimentos de inúmeras pessoas que lutavam pela afirmação dos direitos humanos. (DIAS, 2007, p. 446)

A campanha de erradicação do analfabetismo implementada pelo governo militar, Mobral, retirou os ideais de educação popular e da educação libertária e transformadora, substituindo-os pelos ideais do mundo para o trabalho.

Desse modo, o acesso à EJA estava imbricado com o desenvolvimento socioeconômico da sociedade, uma vez que os avanços tecnológicos estavam associados ao conhecimento e à cultura letrada vigente na sociedade contemporânea.

O acesso à educação na segunda metade do século XX traz uma nova perspectiva para o sistema educacional brasileiro uma vez que o discurso sobre universalização e desenvolvimento social e econômico começa a se encaminhar de forma conjunta ao da educação.

Nessa perspectiva, a sociedade civil também se coloca à frente da luta pelos interesses da camada popular com a reivindicação de oferta ao acesso à escolarização para a população da camada popular e, mediante essa problemática, busca ampliar a oferta da escolarização através dos movimentos de luta pela educação e cultura popular. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) apontam que, “o golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados.”

A universalização do acesso à educação deve-se à implantação de políticas públicas e campanhas de promoção do ensino que visam assistir o público da camada popular. Desse modo, as frentes governamentais, como a União, passam a demonstrar uma maior preocupação em ofertar o acesso ao ensino básico primário a todos. Nessa direção, a oferta do acesso ao ensino para a EJA se inicia a partir de decretos e leis como, por exemplo, a lei 5692/1971 que regulariza o Ensino Supletivo.

Como resultado das campanhas e, na sequência, da oferta quase exclusiva de acesso e retorno à escolarização de jovens e adultos por meio do *Ensino Supletivo*, consagrou-se um perfil de atendimento educativo de viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade. (COSTA, MACHADO, 2017, p.95)

A EJA iniciava-se diante de reivindicações e lutas em prol da sua oferta e desenvolvimento para jovens e adultos, porém é marcada pela característica histórica de uma educação rápida e pontual que se perpetuou como uma forma de educação compensatória e paliativa para atender aos jovens e adultos das camadas populares.

A imposição da sociedade civil para a educação traz novas perspectivas de acesso e possibilidades de ascensão no fomento à educação direcionada aos jovens e adultos, visto que os direcionamentos desenvolvidos pela sociedade civil propiciaram a divulgação e ampliação dos direitos à educação.

Nesse contexto, observa-se que os fatores sociais e econômicos da classe popular emergiam na sociedade como contrários e materializavam-se nas desigualdades sociais desses e, nesse construto, encontravam-se jovens e adultos destituídos do direito à educação.

A criação de Programas nas décadas de 1970 e 1980 proporcionou a ampliação do acesso à EJA, a começar pelo programa desenvolvido pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o Ensino Supletivo e a Fundação Educar, entre diversas outras tentativas de programas voltados a essa modalidade. Um grande marco na história da educação ocorre a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988 que reconhece em seu Art. 205:

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

Com a Constituição Federal a possibilidade de acesso aos espaços escolares se torna possível porque a educação passa a ser compreendida através do campo das políticas públicas de enfrentamento ao analfabetismo.

Conforme Riscal (2011, p.249), “a ampliação do acesso à educação para a maioria da população, nas últimas décadas, apresentou resultados díspares no que se refere ao desempenho escolar dos diferentes grupos sociais.”, ou seja, embora tenha ocorrido a oferta de acesso ao espaço escolar, o rendimento apresentado pelos estudantes de diferentes níveis sociais demonstrou níveis abaixo do esperado, visto que a ampliação do acesso não era garantia de um bom rendimento escolar e tampouco da permanência.

Com o aumento e a divulgação da modalidade de ensino EJA, surgem novas políticas e programas de incentivo que levam à busca pela continuação e/ou admissão dos estudos no espaço escolar.

A inserção escolar não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada. A EJA tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida-juventude e vida adulta e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. (ARROYO, 2005)

Nessa perspectiva, a oferta de acesso ao espaço escolar está ancorada na ideia de que é preciso conhecer e estabelecer uma nova configuração para a EJA. A partir desse reconhecimento, torna-se necessário compreender os moldes e as especificidades dessa modalidade de ensino.

Fomentar o acesso dentro de um campo de diversidade torna-se uma tarefa árdua e complexa numa modalidade como a EJA, visto que os sujeitos que buscam frequentar essa modalidade de ensino carregam consigo amplas particularidades. Segundo o Parecer CNE/CEB (2000, p.5) esclarece que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e a nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenha sido a força de trabalho empregado na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Nessa perspectiva, a dívida social mencionada no documento rompeu o tempo e a história e vem se materializando na conjuntura atual como um problema da escola básica regular, visto que a escola não tem conseguido garantir a permanência de seus alunos na primeira etapa do ensino básico e por esse motivo encaminha os que abandonaram e/ou evadiram-se do ensino regular para a EJA, a fim de que concluam seus estudos.

Nessa direção, ampliar o acesso à educação é ofertar a oportunidade de conhecimento e de difusão da educação básica a todos os níveis e modalidades do ensino, possibilitando, por meio do conhecimento, a ascensão social do indivíduo e a sua participação cidadã, bem como a sua certificação.

O reconhecimento do direito à educação básica propiciou a democratização do acesso à escola, porém, tão somente o acesso não assegura à população da camada popular a permanência, sendo este um dos maiores desafios da EJA.

Para Eyng e Pacievitch (2015), a educação é compreendida como um direito central de todos e que por sua vez abria a porta para o cumprimento dos demais direitos estabelecidos na sociedade. Logo, o desenvolvimento e a execução de políticas sociais no país visavam à garantia e efetivação de direitos a população.

Acesso e condições de permanência devem estar relacionados à diversidade socioeconômica e cultural de cada estudante, uma vez que o desenvolvimento destes concorre para o desempenho satisfatório dos estudantes de modo a dar continuidade aos estudos ao longo da vida.

Alarcão (2001) esclarece que uma das funções sociais e políticas da escola consiste em formar os cidadãos para o exercício do trabalho, pois a sociedade atual exige dos homens o mínimo preparo para adentrar o mundo do trabalho. Nessa direção, a universalização do acesso ao ensino e à escola configuram-se como um caminho essencial para a universalização desse direito e para a inserção no mercado de trabalho, dado que a educação propõe garantir o acesso e a permanência escolar da população.

A EJA é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que em seu Art. 37 estabelece que essa modalidade de ensino “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” a Lei assevera ainda que o acesso deve ser fator de condição para adentrar no espaço escolar e ter visibilidade na sociedade contemporânea.

Nos anos 2000, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, cria-se um novo panorama para essa modalidade de ensino. A EJA, segundo tais diretrizes, exerce três funções sociais, dentre elas destacamos aqui a função reparadora, que estabelece a garantia do acesso à educação a quem lhe foi negado. “A Educação de Jovens e Adultos - EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais.” (CURY, 2004, p.1)

A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. (BRASIL, 2000, p.7)

O acesso à educação possibilita diminuir as desigualdades sociais e aumentar o acesso à sociedade letrada, resultando em uma atuação cidadã. Entretanto, a falta

do acesso à cultura letrada se traduz na separação de uma população letrada e não letrada, e, conseqüentemente, na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Todavia, “muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia.” (BRASIL, 2000, p. 3), ou seja, a questão do acesso escolar ainda é uma problemática inerente à educação de adultos, e que, mesmo com sua oferta, ainda não consegue promover de forma concreta e efetiva a alfabetização desse público específico.

Dessa forma, a cultura letrada vigente na sociedade contemporânea se faz presente em todos os locais e aponta a educação como redentora social, ou seja, nos faz pensar que esta ainda é o único meio de avançarmos para uma sociedade letrada. Posto isso, ainda observamos fragilidades no tocante ao acesso à escola, bem como à escrita e à leitura. Nesse aspecto, o documento aponta que os sistemas de ensino “desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano” (BRASIL, 2000, p. 5).

Com base no exposto, a problemática do acesso à educação ainda é uma questão latente que merece relevância no cenário educacional, porém, há fatores relevantes que inviabilizam a condição de acesso ao processo de escolarização dessa modalidade de ensino, como as questões econômicas e sociais inerentes aos estudantes e que emergem no espaço escolar.

Segundo Arroyo (2009), mesmo diante de políticas públicas contundentes, a EJA não conseguiu superar a visão marginalizada que lhe fora imposta ao longo do tempo. Diante desse estigma, observamos que o seu desenvolvimento ainda tem como foco básico as dificuldades e carências difundidas em sala de aula, ou seja, os sujeitos alvos dessa modalidade de ensino são percebidos como produtos de exclusão da escola pública que encontram nessa modalidade uma segunda oportunidade para retomares seus estudos, mesmo que numa idade “não apropriada”.

Por esse aspecto, destacamos que as pessoas mais atingidas pelo analfabetismo correspondem a pessoas marginalizadas pela sociedade, sendo classificadas como pessoas com mais idade, que moram em regiões mais afastadas,

que são de regiões mais pobres, que não tem com quem deixar seus filhos, e atualmente destaca-se uma crescente no público de adolescentes que são expulsos do Ensino Fundamental regular por não estarem dentro da faixa etária estabelecida em lei e, por isso, são levados a ingressarem na modalidade EJA.

2.2.2 Permanência

O direito à educação é previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, portanto, a LDB destaca-se em seu art.2º “que a educação é dever da família e do estado” e, no que se refere ao estado, pressupõe-se a viabilização e a garantia desse processo com a oferta do acesso ao e da permanência no espaço escolar. Logo, a EJA, segundo a LDB, passa a vigor como uma modalidade da educação básica.

Em relação ao direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 traz, na seção V Da EJA, em seu Art. 37, o direcionamento que deve ser dado à EJA, bem como a exortação da obrigação de atendimento desse direito pelo poder público.

Art. 37. A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos, fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Nesse sentido, a LDB reforça o discurso de que a EJA será destinada àqueles que não tiveram oportunidade de prosseguir os estudos ou até mesmo àqueles que nunca tiveram o direito a esse acesso. Cabe destacar que o referido artigo, que legitima a Educação Jovens e Adultos, ressalta ainda, em seu inciso 2º, a responsabilidade do poder público em ofertá-la, de modo a proporcionar o acesso e a permanência dos estudantes ao/no espaço escolar.

A condição de permanência escolar está associada à criação de estratégias, garantias, políticas, programas e projetos que estimulem e viabilizem o acesso dos sujeitos ao espaço escolar para que assim eles permaneçam. Contudo, cabe ressaltar que, além dos aspectos citados, os fatores sociais externos à escola são contribuintes para a sua não permanência.

A relação entre o acesso e a permanência está imbricada a partir do momento em que o acesso possibilita a oferta do ensino e o ingresso dos alunos no espaço escolar e a permanência busca estabelecer uma relação entre escola e aluno a fim de empreender o seu sucesso escolar.

A Constituição Federal de 1988 marca a história da EJA a partir da redemocratização do país na década de 1985, desse modo, a história “[...] é marcada pela contradição, entre a afirmação no plano jurídico formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e a sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal respalda e constitui o direito à educação de forma pública, gratuita e obrigatória, de modo a proporcionar aos sujeitos um direito constitucionalizado. Logo, o Art. 208 ressalta que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive *sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*; VI - oferta de ensino noturno regular, *adequado às condições do educando*; § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988, Art. 208)

Nessa direção, a Constituição Federal preconiza e estabelece que o direito à educação seja para todos, inclusive para aqueles que não lhe tiveram acesso na idade apropriada. Sob essa ótica, vê-se a responsabilidade delegada às entidades governantes a fim de atender a EJA e suas especificidades.

Segundo Eynge Pacievich (2015), “Garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas passou a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo porque os índices de evasão na Educação Básica são muito altos.” Assim, percebe-se que a questão é evidenciada agora sob a óptica da permanência na educação básica.

Vale destacar que com a promulgação da Carta Magna, as políticas públicas sociais afirmativas para a educação e a influência das Conferências Nacionais e Internacionais para a EJA abriram o caminho para novas iniciativas de oferta do acesso e da permanência no âmbito escolar.

Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem que ao iniciarmos o debate sobre acesso e permanência na educação deveríamos começar pela educação básica, onde são atendidas crianças e adolescentes, uma vez que esta etapa inicial da educação básica

ainda não está sendo ofertada a grande parte da população proveniente da camada popular.

Essa problemática tem aumentado os níveis de analfabetismo na educação básica e desencadeado o fenômeno do fracasso escolar e/ou evasão, tais fatores suscitam o aparecimento de outro fator preocupante e vigente na educação básica, conhecido como distorção idade/série, que ocasiona o afastamento do aluno do ambiente escolar.

Desse modo, os alunos acometidos pela distorção idade/série, ou seja, alunos fora da faixa etária, começam a fazer parte de um percentual da população não alfabetizada que adentram a modalidade de EJA.

Nessa perspectiva, encontramos na educação básica alguns entraves que dificultam a permanência do estudante e que, por sua vez, favorece a distorção idade/série, a evasão escolar e a desconfiguração da escola. Ante isso, desatacamos, a priori, as práticas escolares, a estrutura engessada do espaço escolar, as leis e as políticas públicas que por algum motivo não conseguem abarcar todas essas necessidades.

[...] os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público e seus escassos resultados qualitativos estejam reproduzindo continuamente um contingente numeroso de analfabetos funcionais, pois apenas um terço da população jovem e adulta concluiu os oito anos de escolaridade obrigatória e, mesmo entre os adultos jovens, o percentual daqueles que seguiram mais de três anos de estudos continua a ser reduzido.(HADDAD;DI PIERRO, 2000, p. 30)

Os fatores citados acima concorrem para os baixos índices de permanência no espaço escolar que repercutem no processo da educação básica. Logo, os entraves que atravessaram o século passado se perpetuam até os dias atuais, provocando uma desestabilidade no processo educacional e social.

Arroyo (2005) destaca que a construção social da EJA fora realizada por meio de imprecisões, voluntarismos e campanhas emergenciais, ou seja, foram ações rápidas que não mantiveram nenhuma consistência que suprisse o problema da educação no país.

Diante dos fatores constituintes da educação de adultos, observamos que a inconstância de programas e ações aligeiradas contribuíram para a construção de um processo educacional falho e inconcluso, voltado tão somente para a certificação e correção do analfabetismo.

No entanto, há fatores internos e externos às escolas que de alguma forma são inerentes aos sujeitos da EJA. Tais fatores acabam por contribuir para o não acesso e para a pouca frequência, de modo a gerar a evasão ou o insucesso escolar. Por essa razão, as medidas educacionais apresentam-se como compensatórias e assistenciais a fim de auxiliar aqueles sujeitos em situação de analfabetismo. Logo Haddad e Di Pierro (2000, p.127) apontam que

[...] o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como *política compensatória* coadjuvante no combate as situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população.

Diante desse direcionamento, vê-se uma política compensatória voltada para a modalidade da EJA, que mais uma vez priva o acesso à educação e remete esta ao combate à pobreza.

As ações, programas e projetos implementados na EJA procuram sanar os fatores internos e externos à escola, contudo, a dinâmica destes desempenha um papel paliativo no processo educacional, levando-os a uma dicotomização entre teoria e prática e a dissociação entre o real e a prática social escolar.

Desta feita, elencamos fatores que suscitam o afastamento dos bancos escolares da EJA: a família, a maternidade, o fato de não se ter com quem deixar os filhos etc. Tais circunstâncias colaboram para a negação da adversidade que envolve o espaço escolar e a EJA.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, os termos de acesso e permanência apresentam-se a partir do

esforço para universalizar o *acesso* a e a *permanência* em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. (BRASIL, 2000, p.43)

Os termos acesso e permanência estabelecem uma relação com a educação básica e estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a EJA. Contudo, essa nova perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA busca elevar o acesso e a permanência com base nas funções reparadora, qualificadora e equalizadora.

No tocante à EJA, destacamos alguns entraves enfrentados pela modalidade, a começar pela oferta de acesso ao espaço escolar, pois se faz necessário criar condições de acesso para que esse aluno volte a estudar. Outra questão pertinente está na conciliação entre trabalho e escola, assim como no fato de algumas mulheres decidirem retomar os estudos e não terem com quem deixar seus filhos, dentre outras situações próprias dos jovens e adultos que buscam os estudos na modalidade de ensino EJA. Levando em consideração as questões citadas acima, Faria (2013, p.91) esclarece que

Outro apontamento para a melhoria da política de EJA seria oferecer espaço para que as mulheres possam deixar os seus filhos enquanto estudam. Isso resolveria o problema das mães e da equipe escolar, que muitas vezes, precisa administrar a quantidade de crianças que acompanham as mães à instituição.

Ou seja, o autor compreende que há uma necessidade de criação e execução de ações e projetos interventivos que se disponham a sanar a necessidade das mulheres/ mães que precisam deixar seus filhos aos cuidados de terceiros para assim adentrar no espaço escolar.

Nesse sentido, uma vez que tais questões inviabilizam o processo de permanência no espaço escolar, em nada contribuem para o processo e aprendizagem e construção do conhecimento formal do educando. Contudo, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito universal público e gratuito para todos, considerando as suas modalidades de ensino. Logo, Lenskij (2006, p.77) esclarece que

O direito a permanência na escola, inscrito no ordenamento jurídico da educação brasileira, foi uma importante contribuição dos constituintes no enfrentamento das altas taxas de infrequência e evasão das crianças e adolescentes nas/das escolas públicas.

Nesse viés, percebemos a importância da Constituição Federal de 1988 para a educação e a partir dessa implantação iniciam-se as novas políticas de acesso e permanência, bem como a inclusão de jovens e adultos no espaço escolar.

O acesso como condição de ampliação e universalização do direito à educação foi uma das grandes lutas do século XX, logo, reconhecida como um direito positivado pela Constituição Federal de 1988. Todavia, a condição de acesso evidencia a questão da permanência nos espaços escolares que se estabelece como uma grande problemática na educação básica.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), apesar da inserção de políticas e ações para o desenvolvimento da educação básica, ainda é na escola que encontramos a centralidade e a reprodução dessas ações que geram a repetência, a distorção idade/série (hoje idade/ano) que condicionam o insucesso escolar do aluno.

Dentre os fatores de produção social do analfabetismo mediados pelo sistema escolar, devem ser considerados primeiramente o acesso e a permanência na escola durante a infância e adolescência que, ainda hoje, não estão assegurados a parcelas expressivas da população, com um diferencial negativo para os meninos e rapazes em comparação com as meninas e moças. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.32)

Por esse ponto de vista, os fatores de produção social desencadeiam uma preocupação frente ao desenvolvimento do processo educacional, uma vez que, é no sistema escolar que são criadas as relações de vínculo em busca do aumento de alunos alfabetizados e que apresentem permanência no espaço escolar.

Por todo o exposto até o momento, podemos assegurar que a trajetória histórica da educação no Brasil é marcada por contradições inerentes ao processo educacional e políticas de desenvolvimento social. Dessa forma, constata-se que os avanços e retrocessos que se apresentam na educação atual são reflexos dessa educação que se apresentava como pontual e emergencial.

2.2.3 Evasão

O fenômeno da evasão ou insucesso escolar não é um caso reservado da EJA, é uma problemática existente em todas as etapas da Educação Básica. Logo, a evasão escolar é um fenômeno que persiste em todas as etapas do ensino regular, inclusive na modalidade da EJA. Então, é perceptível que essa temática provém de um processo histórico e obscuro da educação em nosso país.

Nesse contexto, a evasão apresenta-se como um fenômeno complexo e difuso para o qual ainda há diversas conceituações, sendo um dado que se manifesta nas diferentes etapas do ensino e provocado por diversos fatores. Segundo Pelissari (2012), a evasão apresenta fatores internos e externos ao espaço escolar e tais fatores são condicionantes que conduzem à evasão escolar.

A respeito da evasão escolar, observa-se que os alunos que se evadem do processo de ensino regular retornam aos bancos escolares a partir da modalidade de

ensino – EJA, logo se percebe a negação desse direito no início de sua trajetória escolar.

Segundo Santana, Silva e Guimarães (2015, p.7), “a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias,” e “em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família”, ou seja, a evasão é uma problemática latente dos espaços escolares que afeta a todos independente idade ou classe a que pertencem, entretanto, é evidenciando que o nível pode ser maior ou menor considerando a sua classe social. Diante dessa perspectiva, Neri (2015, p. 21) afirma:

[...] grande parte da evidência empírica mostra que a evasão escolar e pobreza estão intimamente relacionadas e que o trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Pode-se argumentar que a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros levem o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais.

Nesse sentido, o autor relaciona a evasão escolar à pobreza, ou seja, a condição social dos educandos. Ele infere também que, nesse processo, fatores socioeconômicos são imprescindíveis porque podem restringir e levar o aluno a uma não condição de permanência no espaço escolar. Além do mais, ressalta a falta de uma educação de qualidade que propicie sua estadia na escola.

Há inúmeros fatores que contribuem para o fenômeno da evasão escolar. A priori, discutiremos a escola e seus pares como um fator preponderante que leva à evasão, pois, desde os primórdios, o ensino e a escola se constituíram sobre a égide de reformas e métodos impostos e denominados como hegemônicos. Saviani, (1985, p.10), aponta que, “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos pela humanidade e sistematizados logicamente”.

Ou seja, o modo como a escola se constituiu estava alicerçado nos moldes da classe dominante, o qual não se adequava à classe popular, logo, o ensino hegemônico não atraía a classe popular, mas a domesticava a sua doutrina e a sua cultura. Na perspectiva de Haddad e Di Pierro (2000, p.32), “Outro fator de exclusão educacional são os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar, que resultam em acentuada defasagem na relação idade/série ideal”.

A evasão escolar acompanha o educando desde a educação básica, ocasionando sua saída e provocando um aumento no número de analfabetos. Dessa maneira, o aluno vê na EJA a oportunidade de regressar aos bancos escolares, visando a novas possibilidades e novas perspectivas de vida.

A escola, na educação primária, era vista como um espaço de imposição e autoritarismo e não de acolhimento e, assim, distanciava os/as alunos/as. Mais uma vez, este aluno excluído da escola procura regressar através da modalidade EJA, fazendo o caminho inverso. Para Pedralli (2013, p. 772),

tal fenômeno não é reflexo da incapacidade de auto motivação ou da ineficiência da tentativa de motivação de outrem para a permanência do aluno no espaço escolar, tampouco é causal a falta de esforço por parte dos educandos; tendemos a crer no movimento contrário: a evasão é consequência desse processo, o reflexo de uma realidade vivida por essas pessoas nos ambientes de escolarização.

Dessa forma, a evasão é um fator advindo de uma escola excludente e ditatória que exclui e não inclui o aluno, o que o afasta da instituição escolar, fomentando um grande número de pessoas evadidas e analfabetas.

Assim, muitos dos indivíduos que são levados a desistirem de estudar enquanto crianças ou até adolescentes, não conseguem se encaixar na modalidade normal do Ensino Regular por conta da faixa etária exigida, sendo a EJA uma modalidade de ensino que visa atender a esses indivíduos.

Todavia, mesmo sendo a EJA uma nova possibilidade, uma nova perspectiva de estudo para o adulto, o adolescente e o idoso, estes ainda encontram diversas dificuldades para estar presente na escola, ocasionando e/ou reiterando a evasão escolar.

Além das causas da evasão escolar citadas anteriormente, em relação especificamente ao aluno da EJA, destaca-se também a falta de incentivo dos familiares, a necessidade de se conseguir pessoas que cuidem de seus filhos e/ou parentes para cuidar, além do ciúme do companheiro(a), ou a mudança de horário no trabalho que o impossibilita de ir à escola.

Soma-se a esses aspectos, a má formação inicial nos espaços escolares que desencadeia uma barreira em relação aos estudos, impossibilitando-lhes de acreditar em seu potencial e gestando, em alguns casos, pessoas tímidas e que não conseguem socializar com as outras.

[...] o currículo desajustado com a realidade do aluno adulto; o tipo de avaliação única, classificatória e excludente, além do horário escolar incompatível com o horário do aluno-trabalhador, entre outros fatores, não

contribuem para a permanência desses alunos, gerando o aumento da evasão escolar neste segmento. (PERES, 2016, p.27)

Nessa perspectiva, os fatores explicitados acima demonstram uma escola que exclui e não inclui, condicionando os alunos a uma condição de não permanência. Com base nisso, ainda temos uma interpretação errônea da EJA onde professores infantilizam suas atividades excluindo-os de seu contexto.

Contudo, as desigualdades sociais fomentam desigualdades educacionais, haja vista que tais problemas são vistos como uma questão de quantidade em vez de qualidade. Em decorrência disso, “a sociedade e especificamente os coletivos feitos desiguais aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado.” (ARROYO, 2010, p.1385)

3 PROJETOS E PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS EM EJA

Os programas compensatórios originam-se nos Estados Unidos após a guerra civil do século XIX com a necessidade de se estabelecer uma reforma social diante da grande urbanização e industrialização, tornando-se necessário disseminar a educação à população e tendo em vista o desenvolvimento da sociedade.

No Brasil, o movimento dos projetos e programas compensatórios iniciou-se mais tarde, nas décadas de 1960 a 1970, com o propósito de sanar as dificuldades estabelecidas no processo de aprendizagem escolar. Para isso, criavam-se os jardins de infância e as compensações em alimentação, higiene e ações pedagógicas que mais tarde chegaram até a EJA com as políticas universalistas. “As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas.” (CURY, 2005, p.24)

As bases de um programa e de um projeto compensatório configuram-se a partir de políticas e ações exercidas no âmbito da educação com a finalidade de atender as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao seu desenvolvimento escolar. Nessa direção, a criação de ações, projetos e programas vinculam-se em prol de assistir a problemáticas que acabam por emergir no espaço escolar. Segundo Rocha (2011, p.24),

As práticas de Educação de Adultos nasceram no seio da sociedade civil, das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro. As principais características das ações governamentais em EJA no século XX foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.

Ante o exposto, o autor retrata a origem de uma educação falha ou até quase inexistente e cheia de lacunas. Dessa forma, as necessidades originadas no campo da educação demandam a criação de ações, projetos e programas que visem a contribuir para o acesso, a permanência e a quantidade no espaço escolar.

Nesse sentido, os esforços em fomentar e sistematizar uma educação sólida em nosso país criou políticas assistenciais, compensatórias e populistas, uma vez que estas eram direcionadas ao povo.

3.1 Programas e Projetos em EJA no Brasil

O processo educacional antes restrito a um grupo seletivo passa a ser aspiração das classes populares, visto que a educação passa a ser instrumento para o desenvolvimento social e econômico do país.

A educação passava a ganhar espaço e forma, visto que sua atuação se restringia a pequenos grupos privilegiados, no entanto, o cenário político, social e econômico da sociedade passava compreender a necessidade da educação para o país. Ademais, o país vivia um momento de transição com a urbanização de um país agrário rural para industrial.

Logo, as primeiras constituições do século XX e os programas de financiamento começaram a ser discutidos e implantados como forma de corresponder às necessidades vigentes daquela época. Nessa direção, a Constituição de 1934 assegurava em seu texto que a educação seria direito de todos, sendo extensiva aos adultos. Posteriormente, houve implantação do FNEP⁶, política federal que previa a difusão do ensino primário e integral, sendo sua verba extensiva à ação supletiva da educação de adultos.

Tais iniciativas corroboraram com a disseminação da educação e a implementação do ensino supletivo. Note-se que a educação ofertada assumia caráter assistencialista, visto que pouco se sabia da educação de adultos. Vale ressaltar que a difusão da educação também estava relacionada a outros interesses, como os políticos partidários, conforme afirma Paiva (1972, p.2015): “todos ressaltam a necessidade da educação dos adultos para que se pudesse fazer democracia brasileira”, logo, a população se alfabetizando passaria a obter o direito ao voto.

Em virtude de resolver o problema da educação no país, são realizadas campanhas emergenciais em prol da erradicação do analfabetismo, como a CEAA, criada em 1947 e extinta em 1958. Esse foi um programa de grande importância para a disseminação da educação pública e gratuita, assim como para a educação de adultos. Em virtude dos aspectos abordados, o período de 1920 a 1950 pautou-se em constituições, decretos, leis, campanhas e programas emergenciais com políticas restritas à educação.

6 FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário instituído pelo decreto nº 4.958 de 14 de novembro de 1942.

Dessa forma, de 1960 a 1964, os movimentos de cultura popular e educação popular disseminaram a EJA com a divulgação de suas lutas e ideias em prol dessa educação e do sistema Paulo Freire, em 1962. Paulo Freire sistematizava o método da palavra geradora para alfabetizar jovens analfabetos através de situações concretas e baseado no diálogo. Em meio a este cenário, promulga-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024/61, em consonância com o Plano Nacional de Alfabetização.

Com a implantação de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases⁷ (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNA), logo estaríamos perto de alcançar a universalização do ensino e a democratização da escola pública gratuita e obrigatória.

Fávero (2009) destaca os três principais programas vigentes pós década de 1960, que se instalaram e introduziram a educação no país para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade adequada. A disseminação desses programas realizou-se entre anos de 1960 até o final da década de 1980. Ante isso, apontamos os três programas implementados pela União de 1960 a 1980: o Movimento de Educação Brasileira – MOBREAL, o Programa Supletivo e o Programa da Fundação Educar.

Esses programas buscavam atender aos jovens e adultos analfabetos que não tiveram acesso à educação na idade certa, ou seja, em idade escolar regular os programas forneciam material didático, alimentação e cursos relacionados a reforço escolar. Diante de tais propostas, percebia-se o caráter ideológico fomentado pelo governo militar em disseminar suas ideologias arbitrárias e contrárias a quaisquer outros tipos de método alfabetizador.

Na segunda metade do século XX, buscou-se problematizar a educação de forma qualitativa, de modo a abranger parâmetros de qualidade que garantissem o desenvolvimento e a permanência do aluno na educação, pois, se antes buscávamos a democratização do direito de acesso à educação com a ampliação de escolas, agora tínhamos como problema a evasão e a repetência, que refletiam na não permanência desse aluno.

A educação na perspectiva compensatória emergia e tornava-se evidente neste processo histórico, uma vez que as frentes governantes não conseguiam instituir um sistema educacional sólido público e de qualidade que atendesse a todos. A busca pela democratização e universalização da educação vem se arrastando pelo país

7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de nº 4.024/61.

como um grande problema que não conseguia ser resolvido. Portanto, era necessário criar um sistema educacional sólido que o retirasse dessa inércia.

A inserção de abordagens não hegemônicas, como a tendência progressista, no âmbito educacional, ia de encontro às pedagogias hegemônicas liberais da época, causando conflitos e gerando contradições na educação. Nesse sentido, as pedagogias hegemônicas migravam para uma educação compensatória e assistencialista, com vistas a atender a camada popular desassistida pelos governantes.

Diante do exposto, o problema da educação não estava restrito apenas à ampliação de um sistema educacional e à oferta de escola pública, gratuita e obrigatória a todos, mas também às questões inerentes às abordagens pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Tais questões refletiam-se nos fenômenos da reprovação e da evasão que assolavam e ainda assolam os espaços escolares.

No que se refere ao lento desenvolvimento da educação, constatou-se que a falta de recursos financeiros que atingia e atinge grande parte da classe popular refletia diretamente no espaço escolar, produzindo o insucesso e a exclusão dos estudantes e elevando os índices de reprovação e evasão. Nesse sentido, a escola, como grande detentora do saber erudito, reproduzia seus conceitos para as classes populares e os defendia como legítimos.

Nessa perspectiva, a escola produz e reproduz a teoria do capital cultural, que detectava as carências e ausências causadas por esse capital na sociedade e no espaço escolar, denominada como violência simbólica, por Pierre Bourdieu. Essa teoria surge da correlação de forças entre grupos ou classes vigentes nas sociedades capitalistas.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU, 1992, p.19)

Ou seja, todo e qualquer conhecimento imposto pela sociedade dominante à escola, ao ser tratado e compreendido como legítimo, tornava-se uma violência simbólica. Entretanto, vale salientar que a história da educação se constituiu através de um movimento em que as classes dominadas desconsideraram essa legitimação e luta por ideais diferentes dos impostos pelas classes dominantes. Nessa perspectiva, a educação popular tem lutado pela desconstrução e pela deslegitimação de uma

educação hegemônica, ao trazer formas e métodos educativos antagônicos à educação proposta pela burguesia.

a ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (BOURDIEU, 1992, p.21)

Contudo, a teoria da violência simbólica segue afirmando que as ações exercidas no âmbito escolar geram violência simbólica e terminam por se tornarem legítimas. No entanto, a correlação de forças exercidas pela burguesia sobre a camada popular gera contradições que implicam em lutas e mudanças nas relações sociais e no ambiente escolar.

Destaca-se então que a escola caminha para a produção e reprodução de uma ação pedagógica dominante, pautada na sistematização de conteúdos considerados e elencados pela sociedade como importantes para a disseminação do ensino. Contudo, tais conteúdos não condizem com a prática social do educando, gerando uma dicotomia entre teoria e prática, uma separação entre a camada popular e o mundo letrado, de modo que o acesso e a permanência são negados. Tais práticas, advindas dos sujeitos sociais, emergem no espaço escolar e suscitam conflitos e contradições que determinam fenômenos educacionais que a escola não consegue elucidar nem resolver.

Apoiado na teoria do Capital Cultural, começa a se disseminar o conceito de Educação Compensatória no Brasil, nas décadas de 70 e 80 do século XX, os programas de educação compensatória tinham como propósito assistir e compensar as necessidades das classes populares, sem uma análise crítica, contextualizada, acerca da origem dessas necessidades.

Vale salientar que, nessa época, a sociedade vivenciava a implementação do liberalismo, que pregava a ideologia de uma educação para todos, e que, em contrapartida, começava a ser desmistificada no tocante ao seu verdadeiro papel.

Não se poderia, porém, deixar de preservar o princípio democrático-liberal da 'igualdade de oportunidades', e a solução encontrada obedeceu a lógica da ideologia da deficiência cultural: oferecer às crianças das camadas populares uma 'educação compensatória', isto é, programas especiais que compensassem suas deficiências, geradas pela privação cultural de seu meio familiar e social, fornecendo-lhes aquilo que as outras crianças já trazem naturalmente para a escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida. (SOARES, 1997, p. 31)

Os Programas tinham, portanto, um caráter compensatório e iniciavam-se com foco na educação pré-escolar, antes mesmo que as crianças adentrassem as classes de alfabetização ou educação primária, visando a sanar as dificuldades desde a mais tenra idade.

Os programas compensatórios partiam do princípio de que, se a criança fosse assistida na mais tenra idade, os problemas sociais advindos com ela não seriam mais um problema gerado nos espaços escolares. Scheibe, Kreutz e Noronha (1984, p.56) apontam que “a pré-escola iria salvar as crianças de um fracasso na escola e na sociedade.”, ou seja, os programas criados para atender as crianças buscavam mais um atendimento social que educacional, priorizando as suas necessidades pessoais.

Assim, visando compensar o capital cultural da grande massa, ou seja, mais da metade da população, têm início os programas compensatórios no país com a oferta de creches e pré-escolas, buscando, através desses programas dirigidos às crianças, diminuir o número de pessoas não alfabetizadas.

[...] oferecer as crianças às crianças das camadas populares uma educação compensatória. Isto é, programas especiais que compensassem suas deficiências geradas pela privação cultural de seu meio familiar e social, fornecendo-lhes aquilo que as outras crianças já trazem, naturalmente para escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida.(SOARES, 1997, p. 31)

Desse modo, a educação ofertada às massas era compreendida a partir dos programas compensatórios que visavam a contribuir com o enriquecimento social e cultural daqueles que foram excluídos culturalmente. Nesse sentido, o ideal disseminado pelo programa compensatório gerou contradições entre a população de massa e a sociedade capitalista.

Embora houvesse o aparato dos programas compensatórios para a população de massa, em específico para as crianças, as dificuldades de aprendizagem originadas nos espaços escolares só aumentavam, em especial quando a criança passava de uma série a outra. Nesse sentido, as políticas de difusão de programas compensatórios voltadas a crianças passam a ser idealizadas e disseminadas como programas emergenciais em relação ao problema da educação, uma vez que as crianças não conseguiam se manter e progredir no espaço escolar com um aprendizado significativo.

Portanto, são criadas novas ações compensatórias a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem geradas nos espaços escolares. Nessa direção, criam-

se as classes especiais. Coimbra e Nascimento (2007, p.2) apontam que “artifícios destinados àqueles que “fracassam” na escola podem ser encontrados nos anos 1970 nas chamadas classes especiais” e “na passagem dos anos 1980/1990 foi criado um novo artifício, ainda baseado nesses pressupostos: as chamadas classes de recuperação.”

Na década de 1990, surgem mais programas compensatórios que tinham como finalidade contribuir para a redução dos índices de alfabetização do país. Desde então, é criada a progressão continuada para a alfabetização, que propõe a promoção de alunos para as séries seguintes sem que esses tenham alcançado o nível suficiente de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Coimbra e Nascimento (2007) apontam que, na década de 1990, o problema da alfabetização só fazia aumentar e para que isso fosse sanado a “Progressão Continuada”, em que o estudante era automaticamente promovido à série seguinte sem adquirir as competências exigidas/desejadas, inviabilizava o processo de ensino e aprendizagem, reproduzindo de forma massiva o fracasso escolar.

Assim, ao contrário do que se apregoava, ou seja, que esses programas visavam à melhoria nos índices de alunos alfabetizados na educação básica, logo se detectou um aumento no número de pessoas evadidas do processo de escolarização, levando-as mais tarde a adentrar na modalidade de ensino EJA.

Diante desse trajeto histórico, percebemos que o processo educacional se demonstra frágil e com muitas lacunas e que, mesmo tendo passado por diversas reformas, a educação voltada aos jovens e adultos necessita de maior atenção, pois, na década 1990, a EJA refluíu diante da falta de investimentos e recursos para a modalidade.

Nesse sentido, os programas de educação compensatória que, no século XX, buscaram atender as carências e as fragilidades apresentadas pela educação ainda se faziam presentes.

Destacamos ainda os programas de ensino supletivo que tinham o intuito de certificar jovens e adultos não alfabetizados, oferecendo uma educação pública, gratuita e de forma aligeirada em horário noturno. Costa e Machado (2017, p. 61) esclarecem: “os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados”.

A proposta inicial do ensino supletivo baseava-se na correção de fluxo escolar, bem como a certificação do processo educacional. Com base nisso, tal alternativa de

certificação desdobrava-se como forma de compensar a falta de ensino não concluído na idade adequada.

Por sua vez, o Programa Alfabetização Solidária, criado na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo reduzir o índice de analfabetismo no país e funcionava em parceria com a disposição da sociedade civil: “O Programa Alfabetização Solidária era um subprograma da Comunidade Solidária, estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, que desenvolvia programas inovadores.” (BARREYRO, 2010, p.177).

Para os não alfabetizados e subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária, sem maiores responsabilidades do referido ministério, com a mesma lógica que historicamente vem regendo a educação de adultos. (PAIVA, 2009).

Nessa perspectiva, a política de educação compensatória assumia o caráter de compensar as desigualdades sociais do país, por intermédio de programas federais e estaduais que se incorporam ao sistema educacional, tentando suprir as carências econômicas e culturais entre a grande massa popular.

Diante dessa dimensão de uma educação fragilizada e insuficiente, aumenta o número de analfabetos, que, por sua vez, são incluídos e imediatamente excluídos do espaço escolar por não se adaptarem às regras, às normas, aos métodos e aos currículos.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado no ano de 2002, no governo Lula, teve como objetivo alfabetizar jovens, adultos e idosos. O programa contava com a participação voluntária de alfabetizadores que recebem uma bolsa para alfabetizar essa população. Entretanto, tal iniciativa demonstra suas fragilidades no tocante à EJA, uma vez que não possui local fixo, sua duração é aligeirada e o professor voluntário recebe apenas uma bolsa. Nessa direção, o programa demonstra seu caráter de precarização da educação por meio da figura do professor voluntário. Assim, buscando compensar as desigualdades sociais, a difusão desses programas termina por inviabilizar o processo educacional.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), implantado logo depois do PBA, no ano de 2005 pelo governo Lula, de início destinava-se a jovens e adultos de 18 a 24 anos, com o objetivo de aumentar o grau de escolaridade desses jovens e adultos. Caracterizava-se

nitidamente como um programa compensatório, posto que remunerava os jovens para frequentarem o ambiente escolar.

Na transição do século XX ao XXI, o movimento histórico pelo qual a educação básica passou reflete o descaso com a modalidade. A educação como instrumento transformador com qualidade, equidade e dignidade ainda não foi alcançada e ainda é atravessada por projetos intervencionistas.

O desenvolvimento de Projetos em escolas públicas demonstra que a função social da escola, de forma a atender as demandas sociais que deságuam no espaço escolar, ainda não se cumpriu e o processo de escolarização ainda se apresenta frágil e falho diante das situações vivenciadas no espaço escolar.

Em meio a tantas tentativas de implantar um ensino e uma educação pública gratuita e de qualidade em nosso país, iniciamos o processo de escolarização no século passado, com propostas intervencionistas de assistencialismo voltadas ao povo, visando suprir o papel imprescindível da educação por meio de programas compensatórios. Além disso, são sancionadas medidas inclusivas ou ações políticas de cunho universalista, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o Plano Nacional de Educação, os fóruns de EJA e outras medidas afirmativas tomadas por estados e municípios no afã de fortalecer a EJA.

Atualmente, a diretoria de programas em EJA - DPAEJA fomenta o acesso de jovens e adultos por meios de ações e programas voltados a essa modalidade de ensino com a finalidade de alcançar a promoção, a valorização e a inclusão da educação.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC disponibiliza do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que oportuniza a realização de exames no Ensino Fundamental e Médio a fim de que estudantes concluam a educação básica por intermédio de exame nacional.

Vale salientar que os estados e municípios do país também desenvolvem políticas e ações locais a fim de legitimar o direito à EJA. Nessa direção, ressaltamos dois estados que apresentam ações próximas ao objeto deste estudo. Contudo, os estados que realizam ações de enfrentamento à evasão propõem “salas de acolhimento” aos filhos dos estudantes da EJA.

Conforme o anunciado, a prefeitura de São Luiz – MA utiliza de *salas de acolhimento* para crianças com idade entre 4 e 10 anos que não têm com quem ficar para que as mães possam concluir os estudos. A iniciativa integra o programa “Escola

que Acolhe”, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com a Fundação Vale.

A prefeitura de Curitiba – PR, estabelece o Plano Municipal de Educação de Curitiba de acordo com a Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015 e constitui em seu plano municipal estratégias para a EJA que buscam aumentar o índice de alfabetização, erradicar o analfabetismo, bem como reduzir o analfabetismo funcional.

Art. 9.14 Garantir atendimento/acolhimento, por profissionais da educação escolar básica, aos (às) filhos (as) com idade entre 0 e 12 anos dos (as) estudantes da EJA durante o período de aula, em espaço adequado, na mesma unidade escolar de matrícula dos responsáveis com vistas a garantir a permanência do estudante na modalidade.(CURITIBA, 2015, p.16)

Dessa forma, o PME de Curitiba -PR preconiza estratégias que propõem a estadia de estudantes da modalidade de ensino EJA por meio de atendimento/acolhimento aos filhos dos estudantes. Tal estratégia busca fomentar o processo de permanência do educando e conseqüentemente a sua conclusão do ensino fundamental da educação básica.

Nessa perspectiva, vale destacar que a Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB realiza, desde o ano de 2006, o Projeto Filhos da EJA, com o intuito de diminuir a evasão na modalidade. O Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PB estabelece estratégias e evidencia a execução e o andamento do Projeto nas escolas do município de João Pessoa – PB que ofertam a EJA.

3.2 Projetos e Programas em EJA na Paraíba

O movimento histórico da EJA demonstra a inconstância de reformas e leis que regem a educação. Logo, tais contradições são refletidas no cenário atual. Contudo, o processo de difusão da educação está associado às questões de implementação de legislações que proporcionam o desenvolvimento e a garantia dos direitos aos cidadãos.

Na perspectiva do processo de formulações de políticas públicas, os governos enfrentam a realidade das *necessidades sociais* e *traduzem seus propósitos em programas e ações* que se converterão em mudanças pertinentes a essa realidade. Observa-se um processo complexo e dinâmico, que conta com vários sujeitos que estabelecem diretrizes e fazem planos com objetivos prevendo o presente e o futuro, embora a responsabilidade maior

esteja nas mãos dos órgãos governamentais. (COSTA; MACHADO, 2015, p.45)

De acordo com esse pressuposto, observamos que o desenvolvimento da educação está relacionado à formulação de políticas públicas que venham a ser inseridas de acordo com a necessidade da sociedade. Tão, logo as necessidades sociais emergem no campo da educação.

Na modalidade da EJA, foram criados muitos programas com a finalidade de diminuir o grande número analfabetos nos país. Nessa direção, cria-se o PROEJA, programa que visava a oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio, “criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA”, revogado pelo decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Contudo, verifica-se a incidência por valorização da educação na educação básica através do incentivo a qualificação profissional.

Logo, conforme o referido Decreto, os estudantes da educação básica modalidade EJA, em geral excluídos do mundo de trabalho, seriam valorizados e incentivados a concluir os estudos e a se qualificarem profissionalmente por meio desses cursos.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico – PRONATEC, iniciativa do Governo Federal em parceria com estados e municípios, se insere na modalidade de EJA, ofertando cursos profissionalizantes com o objetivo de incentivar e qualificar o público de adultos dessa modalidade.

O PRONATEC EJA consiste na oferta gratuita de cursos técnicos nas formas integrada e concomitante, articulados à educação básica na modalidade de EJA, por intermédio da Bolsa-Formação, na perspectiva de fortalecer e ampliar a articulação entre educação profissional e elevação de escolaridade. Os alunos participam dos cursos profissionalizantes no horário oposto ao horário de aula. (JOÃO PESSOA, 2015, p.59)

Ou seja, a iniciativa do Governo Federal estabelece relação direta com os estados e municípios e objetiva contribuir para o acesso à qualificação profissional por meio de cursos técnicos. Dessa forma, retornamos a proposta de formação de recursos humanos iniciada no fim do século XX com a tendência tecnicista.

Segundo o Art. 2º da resolução 030 /2016, a EJA “se constitui em modalidade específica da educação básica e visa prover a escolarização ou a continuidade de estudos àquele(as) que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino

Médio na idade própria.” Dessa maneira, logo serão consideradas as especificidades desse público. Todavia a legislação preconiza que “Art. 3º A rede pública de ensino da Paraíba deverá garantir gratuitamente aos (às) jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria [...]” e que a oferta desse ensino deverá ser gratuita.

As diretrizes Operacionais 2019 para a EJA do Estado da Paraíba dividem esse modalidade de ensino em presencial e organizada em ciclos em que o ciclo I refere-se às turmas do 1º ao 3º ano do EF, o ciclo II às turmas do 4º e 5º ano do EF, o ciclo III às turmas do 6º e 7º ano do EF e o ciclo IV às turmas do 8º e 9º ano do EF. A EJA semipresencial segundo as Diretrizes Operacionais (2019, p.111) “é uma metodologia que tem como finalidade atender jovens e adultos que não dispõem de tempo para frequentar a escola em tempo e calendário comuns ao presencial.” Vale salientar que as escolas precisam estar autorizadas a ofertar esse tipo de modalidade semipresencial de ensino à EJA.

O Projovem Urbano é um Programa Nacional de Inclusão de Jovens destinado a jovens e adultos que estejam na faixa etária de 18 a 29 anos e que não concluíram o Ensino Fundamental. O programa possibilita o acesso a salas de aulas bem com a certificação desses estudantes em um período de um ano e meio (18 meses), com direito a receber uma bolsa mensal no valor de cem reais.

O Programa conta ainda com uma sala de acolhimento aos filhos dos estudantes, possibilitando o acesso e a permanência do estudante no espaço escolar.

Para incentivar a presença dos pais em sala de aula, o PROJOVEM oferece acolhimento lúdico aos filhos desses, com idade de até 8 anos, por meio de atendimento em uma sala de apoio com profissionais para realizar este acompanhamento, que também pode ser extensivo para os filhos dos estudantes na escola de todas as turmas da EJA[...] (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2019, p.116)

Atualmente o Projovem ocorre apenas no âmbito estadual, em escolas financiadas pelo governo do estado da Paraíba. Há também a execução do Projovem Urbano em prisões, onde a aplicação do programa segue as mesmas diretrizes pedagógicas do Projovem Urbano em vigência no estado da Paraíba. Destacamos ainda o Projovem Campo/Saberes da Terra, voltado às pessoas das zonas rurais que não tiveram acesso à educação básica. Desse modo, todas as versões do referido programa objetivam ofertar acesso e qualificação profissional.

Como forma de enfrentamento à falta do processo de escolarização, o governo do estado da Paraíba oferta aos adultos que não concluíram seus estudos o Exame de Certificação Estadual. Desse modo, as Diretrizes Operacionais (2019, p.1118) expõem que:

Os Exames de Certificação Estadual é uma das ações da Gerência da EJA (GEEJA) que oferece aos paraibanos com baixa escolarização a oportunidade de avaliar suas aprendizagens construídas ao longo da vida, seja na perspectiva formal ou informal, garantindo o direito de reconhecimento de seus saberes e de serem certificados em nível do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Os exames são ofertados a pessoas maiores de 15 anos no nível fundamental e pessoas maiores de 18 anos no nível médio, as suas provas são realizadas de modo presencial. A oferta de exames avaliativos leva à certificação, mas em contra partida demonstram fragilidades inerentes ao processo educacional uma vez que reduzem o processo escolar a uma mera avaliação com fins de certificação.

O governo do estado conta ainda com o Programa de Enfrentamento ao Analfabetismo – Paraíba Cidadão Leitor que tem como propósito alfabetizar a população a partir de quinze anos que não tenham o domínio da leitura e da escrita. O Programa tem duração de oito meses e se baseia na concepção pedagógica de Paulo Freire, respeitando a diversidade e particularidade de cada sujeito. Esse programa é monitorado e gerenciado pela GEEJA.

Em consonância com os demais programas citados o estado da Paraíba conta também com a proposta metodológica SER EJA – cidadã que segundo as Diretrizes Operacionais (2019, p. 120):

A proposta metodológica SER EJA Cidadã tem como centralidade o SER, os/as educandos/as enquanto Sujeitos de direitos. O objetivo é ofertar educação de qualidade, com equidade de condições e aprendizagens, para o pleno desenvolvimento humano, reconhecendo o (a) educando (a) da EJA como sujeito de direito, em sua integralidade, enquanto cidadão (ã) e agente Protagonista/Transformador que, ao reconhecer e ressignificar a sua Trajetória de Vida, sonha e conduz o seu Projeto de Vida (PV).

Dessa forma, a proposta metodológica tem como foco o educando e o seu protagonismo ancorado na sua trajetória de vida, tendo em vista constituir a escola como espaço de escuta e diálogo. Logo, as Diretrizes Operacionais (2019, p. 120) apontam “para o desenvolvimento da reparação da vulnerabilidade educacional e efetividade da excelência acadêmica, formação para a vida, qualificação profissional e formação para aquisição das habilidades e competências para o século XXI.”

Diante de todos esses programas, projetos e ações voltados para a EJA, notamos que as muitas tentativas de ofertar uma educação de qualidade com equidade a essa população expropriada de direitos sociais e educacionais tornam-se mais evidentes na sociedade contemporânea.

3.3 Projetos e Programas em João Pessoa e o Projeto Filhos da EJA

O município de João Pessoa – PB juntamente a Secretaria de Educação e Cultura e a Divisão de EJA ofertam a modalidade de ensino EJA respaldada em lei municipal e no Plano Municipal de Educação. De acordo com o Plano Municipal de Educação, a EJA contou com programas voltados para a modalidade, a exemplo do Brasil Alfabetizado, Projovem, além de projetos em parceria com o Senai e Senac e com o IFPB, visando a ofertar uma educação básica associada à educação profissionalizante

Destacamos também o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 no governo Lula. O Programa foi desenvolvido junto à “Secretaria de Educação e Cultura, por meio da Coordenação de EJA”, no entanto, não atende mais ao município de João Pessoa–PB. O PBA ainda se faz presente no Estado da Paraíba, porém sendo executado apenas pelo governo estadual: “[...] a partir do ano de 2005 executando o Programa Brasil Alfabetizado como estratégia para enfrentar a desigualdade e a exclusão acumuladas ao longo de sua história e que tinha como uma de suas expressões sociais o analfabetismo”. (JOÃO PESSOA, 2015)

O Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido no município de João Pessoa-PB, teve início em 2005 e perdurou até o ano de 2012. Tinha como objetivo alfabetizar os alunos em um tempo mínimo de oito meses e funcionava em salas cedidas por escolas, igrejas e associações.

Com o fim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, vinculado à proposta de uma qualificação profissional, o município de João Pessoa – PB, junto à Secretaria de Educação e Cultura e através da Divisão de Jovens e Adultos, consolidou “pactuação com o Sistema S (Senai/Senac) por meio da Portaria nº 125, de 13 de fevereiro de 2014, que dispõe sobre a adesão de estados, Distrito Federal e municípios” e “ como unidades demandantes vinculadas à secretaria de Educação e Inclusão – SECADI, para a oferta de EJA - EJA.” (JOÃO PESSOA, 2015, p.59)

O Plano municipal de Educação de João Pessoa- PB, de 2015-2025, aponta que são desenvolvidos dois Projetos. O Projeto “Ampliando as oportunidades educacional em parceria com o CEFET” (atual Instituto Federal da Paraíba- IFPB). Entretanto essa parceria, que visava à continuação dos estudos e à qualificação profissional dos jovens e adultos, foi extinta, logo, tal projeto assume um caráter pontual na educação municipal. Tais Programas findaram em um pequeno espaço de tempo, caracterizando-se como pontuais e emergenciais.

Atualmente, o município de João Pessoa – PB conta com a atuação do Programa de Qualificação Profissional voltado à EJA, ofertando vinte (20) cursos profissionalizantes com a finalidade de inserir e reinserir a modalidade EJA no mercado de trabalho. Os cursos acontecem em horários opostos aos das aulas e são realizados em parceria com a União de Ensino e Pesquisa Integrada Ltda – UNEPI, instituição capacitada para trabalhar com ensino técnico. Para se inserir nos pré-requisitos do Programa, o aluno da EJA tem que ser assíduo, mantendo a sua frequência no espaço escolar.

Aliado a este programa de formação profissional, cria-se o Projeto Filhos da EJA.

[...] o Projeto Filhos/as da EJA, uma iniciativa criada no ano de 2006 pela Divisão da EJA, que tinha como principal objetivo a diminuição da evasão. Esse projeto tem a finalidade de ‘cuidar’ dos/as filhos/as dos/as estudantes da EJA durante o período das aulas, ou seja, enquanto os pais, mães ou responsáveis estão em aula, as crianças são assistidos/as por um/a cuidador/a que desenvolve ações de recreação e atividades lúdicas. (JOÃO PESSOA, 2015, p.57).

Apontamos o Projeto Filhos da EJA, enquanto mais uma proposta compensatória de educação na EJA, tendo em vista que objetiva diminuir a evasão escolar e garantir o acesso e a permanência dos alunos.

Em sua dimensão escolar, apresenta características inerentes à educação compensatória, ou seja, compensar as dificuldades sociais inerentes aos sujeitos da EJA, por via de um projeto que viabiliza a sua entrada no espaço escolar.

A rede de ensino do município de João Pessoa – PB oferta a modalidade EJA em 56 (cinquenta e seis) escolas, das quais 34 (trinta e quatro) desenvolvem o Projeto Filhos da EJA, totalizando aproximadamente 61%, ou seja, mais da metade dessas escolas contam com a intervenção desse programa. Logo, observa-se que a um percentual mínimo das escolas não fazem parte desse universo atendido pelo Projeto.

Tabela 1 – Escolas atendidas e não atendidas pelo Projeto

Escolas atendidas pela EJA	Escolas atendidas pelo Projeto	Escolas não atendidas pelo Projeto Filhos da EJA
56	34	22
100%	60,7%	39,3%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4 A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROJETO FILHOS DA EJA EM ESCOLAS DE JOÃO PESSOA-PB

Neste capítulo, apontamos as análises das concepções dos docentes acerca do Projeto Filhos da EJA em escolas públicas do município de João Pessoa – PB. As análises aqui desenvolvidas pautam-se em categorias que, na visão Cury (1986, p.21), “são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Nessa perspectiva, as categorias desenvolvidas acerca deste estudo foram as seguintes categorias analíticas: quantidade-qualidade, reprodução e contradição enquanto elementos fundantes para compreensão e apreensão das categorias empíricas acesso, permanência e evasão.

As escolas escolhidas para participarem da pesquisa foram selecionadas pelo Departamento da EJA da Secretaria Municipal de ensino de João Pessoa – PB. A Secretaria apontou, em uma declaração de autorização da pesquisa, 04 (quatro) escolas, entretanto participaram da pesquisa 03 (três) escolas designadas EI, EII e EIII, considerando que uma das escolas indicadas pelo referido departamento não contemplava mais o Projeto Filhos da EJA. Todas as escolas funcionam com os três segmentos da Educação Fundamental I, II e EJA.

A escola E I situa-se em uma zona urbana e periférica de João Pessoa- PB, e caracteriza-se como uma escola de pequeno porte. Atualmente conta com quatro turmas da EJA assim distribuída: Ciclo I com 34 alunos matriculados e 13 frequentando; Ciclo II com 24 matriculados; Ciclo III com 40 matriculados; e Ciclo IV com 39 matriculados, os Projetos voltados para essa modalidade são de ordem curricular, inclusive o Projeto Filhos da EJA.

A escola E II está situada na zona sul desta capital em uma área urbano-rural e periférica e caracteriza-se como uma escola de grande porte atendendo a mais de 1500 alunos nos segmentos Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar que não foi possível o acesso a informações pertinentes ao quantitativo de alunos matriculados.

A escola E III está situada na zona norte do município e caracteriza-se como uma escola de grande porte que atende aos seguintes segmentos: Ensino Fundamental I e II e EJA. No período em que a pesquisa ocorreu, funcionavam nesta

escola o Ciclo I com 33 alunos, o Ciclo II com 37, o Ciclo III com 50 e o Ciclo IV com 49 matriculados.

Vale ressaltar que as três escolas participantes desta pesquisa localizam-se em/dentro e próximo a comunidades carentes e com alto índice de violência.

Tabela 2 – Relação matrícula inicial e permanência em EJA

Escolas objeto de Pesquisa	Matriculados no Projeto Filhos da EJA (inicial)	Matriculados no Projeto Filhos da EJA (Frequentando)
Escola I	17	12
Escola II	18	13
Escola III	-----	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Logo se observa que as matrículas realizadas no Projeto Filhos da EJA têm proporcionado a entrada de alunos nessa modalidade de ensino. No entanto, como se constatou na pesquisa, a procura inicial no começo do ano letivo é maior, mas, no que se refere ao aspecto permanência, considera-se parcialmente compensatório.

Tabela 3–Sujeitos da pesquisa, formação e experiência

Sujeito	Graduação	IES	Ano conclusão	Pós –Graduação	Experiência em EJA
PF1	Pedagogia	UFPB	1995	Psicopedagogia	11 anos
PF2	Pedagogia	UFPB	Não lembra	Não	3 anos
PF3	História/ Pedagogia	UVA	2009	História da Paraíba	7 anos
PF4	Magistério/ Matemática	IESP	Não lembra	Psicopedagogia	8 anos
PF5	Pedagogia	UFPB	2006	Psicopedagogia	3 anos
PF6	Teatro/ artes	UFPB	1996	Mestrado em Teatro	20 anos
PF7	Pedagogia	UVA	2018	Psicomotricidade	3 anos
PF8	Magistério/ Matemática	UFPB	Não Lembra	Não	17 anos
PF9	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima caracteriza os profissionais que fazem parte da EJA na rede municipal de ensino de João Pessoa – PB. Nessa perspectiva, percebe-se que em relação ao gênero, na área ainda é predominante a presença do sexo feminino. No que se refere à formação, duas das professoras iniciaram sua atuação docente com o curso do Magistério e complementaram sua graduação anos depois. Dos oito entrevistados, apenas três têm formação em instituição privada, duas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e uma pelo Centro Universitário UNIESP e os demais são graduadas pela instituição pública de ensino – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

4.1 O Projeto Filhos da EJA

O Projeto Filhos da EJA foi elaborado no ano de 2006 pela Diretoria de Gestão Curricular (DGC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB e implementado no Município de João Pessoa no mesmo ano, conforme registro no Plano Municipal de Educação - PME 2015-2025 da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB.

No ano de 2014, o Projeto Filhos da EJA foi reelaborado e sistematizado pela Divisão de EJA. Vale salientar que apesar dos anos de vigência deste, o Projeto não apresenta número de protocolo e ou decreto que o referencie, apenas é citado pelo PME de João Pessoa - PB. Com base nisso, registre-se aqui a dificuldade para definirmos os(as) criador(es) deste Projeto antes do ano de 2014 em virtude das mudanças de gestões.

O principal objetivo do Projeto Filhos da EJA, de acordo com os documentos oficiais da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB, é “cuidar dos/as filhos/as dos/as estudantes da EJA durante o período das aulas” (JOÃO PESSOA, 2006), intervindo na evasão escolar na modalidade de ensino EJA. Além disso, o Projeto visa oportunizar o acesso aos alunos que têm dificuldades de voltar a estudar ou até mesmo retomar os estudos, haja vista que boa parte desses alunos possuem família e filhos. Nessa perspectiva, estes estudantes da EJA buscam o acesso a escolas na esfera municipal que tenham o Projeto Filhos da EJA, facilitando o seu acesso e permanência de forma que se sintam seguros e acolhidos.

Logo, o Projeto traz também uma dissociação entre teoria e prática no que tange ao próprio documento do Projeto, uma vez que ele está esquematizado em

apenas 2 (duas) páginas sem qualquer conexão com o pensamento teórico em educação e sem qualquer definição metodológica que o oriente. O seu fundamento restringe-se a poucos artigos da legislação educacional brasileira: o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e aos artigos segundo e terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96

Nessa perspectiva legal, se estabelece o art. 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB o qual informa que a educação é “dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade”, e, enquanto direito público e subjetivo garantido por lei, consente a elaboração de projetos que garantam o bem estar social dos educandos e respaldem a sua volta às salas de aula.

No que se refere ao art. 3º, inciso I, aponta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Nessa direção, o Projeto Filhos da EJA proporciona a volta dos alunos(as) da EJA à escola, possibilitando-lhes o acesso e a permanência no âmbito escolar. Todavia, o aluno da EJA passa por diversas dificuldades para se manter frequentando a escola, visto que geralmente trabalha fora ou é “dona de casa”, e algumas vezes se vê impedido pela própria família de voltar a estudar. Nessa perspectiva, a legislação educacional de nosso país propaga a garantia de igualdade de condições de acesso a todos e, pautadas nesse aspecto, as Secretarias de Educação dispuseram-se a elaborar estratégias e planos que suscitem novos projetos, objetivando atender a necessidade do educando.

Com base nesse aspecto, o Projeto Filhos da EJA proporciona ao estudante/mãe da EJA estabilidade emocional. Conforme a fala da PF3, o mesmo traz a garantia de acesso ao estudante, o acolhimento e a segurança para o(a) aluno(a) da EJA, uma vez que, enquanto estuda, seu(sua) filho(a) está sendo acolhido pelo Projeto em uma sala de aula na mesma instituição escolar. Dessa forma, o estabelecido pela legislação apresenta em sua redação a criação de condições que propiciem o acesso e permanência ao aluno da EJA que tem prole.

Destaca-se também que, com o propósito de fomentar e dar condições de acesso à educação dessas estudantes/alunas, a PMJP subsidia a ação Projeto Filhos da EJA como forma de promover o acesso escolar. O projeto em questão, a exemplo dos projetos assistencialistas e compensatórios, tem buscado a efetivação de um direito adquirido, porém não efetivado na sociedade.

*Eu já conheço o trabalho dos filhos da EJA há um bom tempo e acompanho direitinho e percebo que é **essencial e fundamental** na vida das alunas principalmente dessas que são **mães** e que precisam. Por que uma das preocupações maiores dessas mães/alunas é trazerem esses filhos e vir pra escola; existe em alguns casos de escolas que não tem os filhos da EJA e ocorre delas ficarem desamparadas e não ter com quem deixar essas crianças e aí fica inviável voltar para a escola, já com os filhos da EJA elas **se sentem acolhidas se sentem seguras** por que elas relatam a “eu tenho alguém para olhar meu filho”, então, eles estão ali na sala do Projeto. E não são apenas mulheres os homens também alguns trazem seus filhos. Então, de uma maneira geral eles sabem que **são bem acolhidos** por que **fica na sala se dedicando aos seus estudos**, pois eles já têm as suas dificuldades trazidas de fora e quando chega aqui é acolhido de forma geral pelos Filhos da EJA eu acho que é **essencial** e se pudesse isso nunca iria se acabar por conta do **apoio** que dá a esses **pais e mães** que realmente precisam desse apoio dos Filhos da EJA é muito importante.(PF3) (grifo nosso)*

De acordo com a fala da PF3, percebe-se que as iniciativas de fomento ao acesso e à permanência em busca de uma educação para todos exercem um discurso de reprodução, no que se refere às estratégias de inserir e criar projetos que atendam às necessidades dessa modalidade de ensino. Contudo, constata-se em sua fala que o projeto lhe traz seguridade e comodidade. Apesar dessa fala de acolhimento e seguridade, é possível observar que o projeto está travejado de reprodução. Dessa forma, “reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas.” (CURY, 1986, p.28).

Respectivamente, esse processo de ampliação do acesso corrobora com a universalização e com o aspecto quantitativo em relação à entrada de jovens e adultos no espaço escolar. Dessa forma, a condição de acesso está para permanência assim como a permanência está para a evasão. A criação dessas relações emergem na quantidade-qualidade do ensino, contudo, as mudanças quantitativas podem ou não exercer influência nas qualitativas.

Segundo a PF2, o Projeto Filhos da EJA promove o acesso e dá condições de segurança e tranquilidade aos pais/alunos. Ela destaca ainda que essa permanência na escola se dá também por causa da merenda.

Nessa perspectiva, vê-se que o acesso à escola ocorre não só pela busca ao saber sistematizado, mas também pela oferta da merenda escolar. Conforme o exposto, a condição de acesso abre um leque de fatores internos e externos à escola que contribuem positivamente ou negativamente, assim como o ingresso ao espaço escolar.

*O Projeto Filhos da EJA é interessante por que muitas mães não têm onde deixar seus filhos aí aproveita, já que a escola tem esse espaço uma professora cuidadora lá com os seus filhos. É interessante por que as mães não têm o pretexto de dizer não vou estudar por que não tem com quem deixar minha filha ou filho e não você vai lá seu filho **se alimentam bem** estão fazendo as*

atividades e eu acho interessante por que muitas vezes a gente esta em sala de aula ai vem o filho vai abraça a mãe e volta para a salinha deles e as mães e pais ficam tranquilos. Eu acho bastante benéfico, muito bom. (PF2)(grifo nosso)

O discurso abordado pela PF2 estabelece uma relação com o da PF4. Partindo do princípio que ambas relatam sobre a relevância do significado dos Projetos voltados para a modalidade de ensino EJA, diferentemente dos demais professores, elas apontam que tais projetos são garantidos e oferecidos como proposta da Secretaria de Educação e não da própria escola. Entretanto, relatam que estes projetos são incipientes e apontam para a falta de atenção com a modalidade. Contudo, as docentes se contradizem em relação aos projetos quando não fazem alusão ao *Projeto Filhos da EJA* com os demais projetos. Portanto, vê o Projeto Filhos da EJA como algo restrito e não como um projeto que faz parte da escola.

Eu acho que os projetos para a EJA são significantes, como eu disse do que nós fazemos aqui do projetos são os projetos da escola a exemplo o de Jackson do Pandeiro. (PF2)

*Eu acho que é muito incipiente os **projetos** por que eles tentam deixar muito no mesmo patamar do fundamental I e II com pessoas com idades diferentes e faixa etárias diferentes realidades diferentes não existe um projeto só para a EJA. (PF4)(grifo nosso)*

Por outro lado, a PF3 expõe que há projetos advindos da prefeitura e há também projetos realizados pela escola, no entanto, ela, assim como as outras entrevistadas, também não faz referência ao Projeto Filhos da EJA como um projeto integrado à escola nem tampouco advindo da Secretaria de Educação.

Logo, o discurso da PF3 direciona-se para as práticas vivenciadas pelos projetos que, por sua vez, são ações incentivadoras que favorecem a permanência do educando no espaço escolar. Todavia, tais práticas são determinadas como forma de incentivo. Partindo desse princípio, a escola apenas produz e reproduz as determinações.

*Eu acho bem interessante, a gente tem os projetos tanto da **escola** como o que vem já da **prefeitura**, mas assim eu acho bastante importante por que resgata esse aluno e dessa forma eles gostam de trabalhar por que a gente sabe que é algo diferente de estar ali em sala de aula só com a fala fazendo um trabalho eles gostam de participar de maneira geral de um projeto diferente que eles possam ter ali suas ações fazer um trabalho diferente resgatar a pesquisa trazer algo diferente para escola então isso também atrai o alunado para a escola a questão dos projetos e das ações também.(PF3) (grifo nosso)*

De acordo, com a fala da PF4, “Apenas conheço o trabalho dos filhos da EJA aqui na escola”, nos remete que a professora não tem uma visão geral das propostas voltadas para a EJA no município de João Pessoa- PB.

Segundo o PM6, há dez e/ou quinze anos atrás em outra gestão política não existia esse projeto que passou a existir em uma escola pública na zona sul desta capital que fazia o gerenciamento escolar por intervenção, e ainda que “havia um grande número de filhos que essas mães traziam pra escola” e, tendo em vista o benefício trazido com o Projeto, foi criada uma sala para atender a essas crianças, porém, com fins pedagógicos.

Antes não existia o Projeto Filhos da EJA, não tinha uma organização e, aliás, essa organização ela foi particular ela foi intimista de eu sentir a necessidade de colocar e eu coloquei não foi nenhum projeto gerenciado pela instituição governo foi um projeto instituído pela escola que ficou muito tímido ali quando ele ia galgar vôo ele houve um corte umbilical desse processo. [...] O Projeto Filhos da EJA não existe, porque qual é o documento que se tem dos filhos da EJA? Qual o material que tenha sido produzido? Talvez tenha até um material produzido do ponto de vista da fala sobre o Projeto Filhos da EJA não da execução do Projeto Filhos da EJA, mas eu desconheço projetos em se tratando dos filhos da EJA se há é bem louvável essa iniciativa, mas eu desconheço. (PM6)

Nessa direção o PM6 entra em contradição com o real, pois o Projeto Filhos da EJA encontra-se presente em mais de 56 instituições escolares do Município de João Pessoa que atendem a EJA dessa (34) trinta e quatro tem o Projeto Filhos da EJA.

De acordo, com a PF4, o Projeto compreende as especificidades dos Educandos da EJA e ressalta esse olhar como um ponto positivo, de modo a atender que é dada a condição de acesso e permanência desse aluno.

*Eu acho bom acho válido por que é um incentivo, até um respeito a essa mãe que se tinha falado e até a gente vê as peculiaridades de diferenças de um aluno adultos pra um aluno na sua idade regular e deve ser entendido que ele tem umas necessidades diferenciada e essa é uma que é ter alguém para cuidar do seu filho e quem tem três a dois filhos que não podem vir ou deixa de estudar ou vai cuidar dos filhos né ou vem e quem fica com eles então isso é um olhar diferenciado de poder recebê-los para que ele/filho não impeça sua escolarização.[...] **Eles estão sendo assistidos, mas isso não é determinante isso é um ponto que vai contribuir para que ele continue vindo como deveria** ter outros pontos outras coisas como tipo lanche o fardamento bons materiais didáticos uma boa iluminação vários pontos que deveria ser para fechar esse quadro. (PF4)(grifo nosso)*

Contudo, a PF4 atenta para o Projeto Filhos da EJA dentro de um aspecto assistencialista, mas ressalta ainda que essa perspectiva não seja um fator determinante para a condição de permanência na escola, há outros fatores

preponderantes para tais condições como a merenda escolar, o fardamento e a segurança pública. Nessa direção, a condição de permanência exprime contradições que emergem na escola e no Projeto Filhos da EJA, pois os condicionantes não determinam a garantia do cumprimento da educação.

Nessa direção Felten (2015, p.30) expõe “O acesso a educação dá ao indivíduo a capacidade de reconhecer opções diferenciadas. O direito a educação seria uma oportunidade de crescimento do cidadão. Todo direito nasce de uma exigência social [...]”, ou seja, tal direito ainda não se efetivou na prática.

A PF7 e PF8 corroboram com o pensamento de o Projeto Filhos da EJA é benéfico para a Escola, e que possibilita o acesso e aumenta a frequência escolar destes alunos. Ainda assim, também compreendem os projetos da escola dicotomizadas do Projeto Filhos da EJA, posto que suas falas nos remetem a pensar em quaisquer projetos pedagógicos.

Têm vários projetos um deles é para os professores readaptados para eles pegarem alunos com dificuldade para dar reforço na biblioteca e eles vêm uma vez ou outra o pessoal da EJA está vindo aqui que não é pra ficar só no papel é para colocar em prática.[...] O projeto filhos da EJA é bem trabalhado aqui na escola. Na minha sala de aula tenho mães que tem filhos e os trazem para a escola, com isso eu sinto que a frequência delas aumentou. (PF7)

O Projeto Filhos da EJA é muito positivo aqui na escola tem pais que vem por que o filho fica pedindo para participar da escolinha da EJA por que só participa o filho que vier acompanhado do pai, também, leva o aluno da EJA a ter a oportunidade de estudar de novo por que tem casos de mães aqui com três quatro filhos esses vem junto a suas mães.(PF8)

A ausência de relacionar os projetos concernentes ao espaço escolar com o Projeto Filhos da EJA é notória em todas as falas os docentes se referem ao Projeto como algo alheio à escola e ao mesmo tempo há docentes que desconhecem a proposta do projeto no Município de João Pessoa – PB.

Todavia, os professores PM6 e PF4 entram em contradição ao falar da existência do Projeto. Ora relatam que “desconhecem, ora que o conhecem”. De modo geral, os docentes relatam uma ausência de programas voltados para a EJA e não conseguem enxergar o Projeto Filhos da EJA como sendo integrante dessa modalidade de ensino.

4.2 O acesso à educação

O vocábulo acesso nessa pesquisa foi empregado no sentido de adentrar e ingressar no espaço escolar. O acesso como categoria da pesquisa trouxe à tona

primeiramente a aparência e nos levou até a essência desse processo intrínseco à escola. Logo, o estudo versou sobre o acesso à educação e sobre a modalidade EJA a partir da implementação do Projeto Filhos da EJA.

A expressão "acesso à educação" é reconhecidamente repleta de contradições, mas busca cumprir finalidades básicas, com as quais as pessoas possam reivindicar a garantia de formação necessária, como direito à propriedade subjetiva, contemplada pela Constituição, sob responsabilidade do Estado. (CAVALCANTE, 2008, p.61)

Nesse sentido, a oferta de acesso à educação básica na atualidade reflete a trajetória histórica do processo de constituição da educação no país, portanto, a negação do acesso à educação aos menos favorecidos desvela-se na atualidade pelas desigualdades sociais e restrição desse direito.

O referido acesso tornou-se um fator preponderante para a universalização da educação no Brasil e começou a popularizar-se por volta da metade do século XX com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024 /96 que passa a valer como um direito nacional comum a todos. Entretanto, a realidade vigente da época ia de encontro à realidade vigente daquela sociedade.

No entanto, Felten (2015, p.26) aponta que “O direito mostra a contradição histórica entre a sociedade e o indivíduo”, ou seja, o direito tão pregado e ilustrado nas legislações anteriores funcionava e prevalecia apenas para grupos seletos de tal forma que não se estabelecia para toda a sociedade.

Mas, é a partir de lutas e movimentos em prol da educação que se estabeleceu a Constituição Federal de 1988, lei nacional que torna a educação pública e obrigatória para todos, além desta, outro marco legal que legitima o direito ao acesso à educação inclusive daqueles que não tiveram acesso na idade apropriada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9394/96, com a modalidade de ensino EJA.

De acordo com o contexto mencionado acima, o acesso à educação torna-se condição de entrada do aluno na escola a partir do direito à educação e essa condição possibilita a formação de cidadãos para o mundo do trabalho. Logo, o acesso ao espaço escolar “é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida em dados estatísticos”. (MESZAROS, 2008, p.11).

Nessa perspectiva, o direito a educação torna-se acesso e fator preponderante para a universalização do ensino dessa forma ganha a dimensão de política inclusiva, tornando a escola: pública, gratuita, laica e de qualidade, devendo ser ofertada a todos

inclusive para as pessoas analfabetas. Contudo, a condição de promover o acesso inicial às escolas fica a cargo dos estados e municípios com a chamada pública a partir da publicização da oferta de ensino em veículos de comunicação. Dessa forma, o Art.37 da LDB 9394/96 estabelece que “A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a PF1 afirma que a oferta da educação é fomentada e divulgada pelo corpo técnico da escola, a fim de que todos os indivíduos da sociedade que não têm estudos possam acessar o espaço escolar.

*Enquanto escola eu observo que há realmente um movimento por parte da direção e da supervisão. A gente procura divulgar junto aos alunos na comunidade **para que eles saibam que existe** essa modalidade de ensino oferecida para que eles possam ter acesso. (PF1)(grifo nosso)*

Nessa perspectiva, Cardoso e Ferreira (2012. p. 63), destacam que ao “favorecer o acesso à escola a pessoas que viveram uma trajetória escolar atribulada que ao retornarem à escola devem contar necessariamente com a força de vontade não é o suficiente para garantia desse direito.” Dessa forma, observa-se que o acesso se dá como um condicionante para o ingresso desse sujeito, porém, tal ingresso não estabelece uma certeza de continuidade.

Ademais, a fala da PF1 engloba o ideal de direito ao acesso com a responsabilidade da instituição escolar em prover esse acesso, entretanto, ao menciona que *para que eles saibam que existe* então ela traz átona outra realidade do sujeito que venha a fazer parte da EJA, ela expõe uma realidade social que vai de encontro ao acesso à escola. Nesse sentido, verifica-se que em alguns casos não há condições mínimas do acesso à informação para essa população, portanto, exprime a ideia de que ainda há sujeitos adultos que não têm o conhecimento da oferta dessa modalidade de ensino.

A esse respeito, a fala da PF1 revela uma relação entre teoria e a prática e os pares dialéticos como a aparência e essência, igualdade e desigualdade, trazendo átona a contradição existente entre o direito ao acesso e o acesso como prática do cotidiano escolar, com isso a sua fala desvela a realidade local das escolas que ofertam o ensino a EJA e a desigualdade social que esses indivíduos lidam. “A

contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real.” (CURY, 2005, p.30)

Nessa perspectiva, partimos de uma trajetória histórica marcada por negações e assim nos constituímos legalmente a partir de legislações como Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito público subjetivo de todos inclusive daqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 que reconhece a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica, reafirmando o direito ao acesso à educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000), documento que aponta a história da EJA e traz consigo novas formas e funções para a modalidade como a reparadora, equalizadora e qualificadora.

Nessa perspectiva, o discurso direcionado ao direito de acesso à educação vem se repetindo por décadas desde então. A educação entendida como um direito público subjetivo de todos ocorre de acordo com as condições de relações de cada época e “[...] essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia a dia, na família, na arte, na ciência, na igreja, no exército e na educação.” (CURY, 1986, p.39)

Logo, a questão do acesso à educação passa a ser de responsabilidade pública de governantes e de instituições escolares. Nesse sentido, o fator acesso, considerado porta de entrada para o acesso ao conhecimento sistematizado está presente no cenário educacional e ocorre de acordo com a necessidade imposta pela sociedade, por essa razão, o acesso promove a inclusão desses alunos, mesmo que ainda para poucos.

[...] a ampliação do acesso à educação, materializada pela *multiplicação de programas e de iniciativas dirigidas ao público da EJA*, vem permitindo uma maior visibilidade a tal modalidade sem, necessariamente, que se tenha a qualidade como premissa ou ela esteja diretamente relacionada à garantia da permanência. (PRADO, 2015, p.135)

O direito à educação tornou o acesso uma condição de entrada de alunos ao espaço escolar e difundiu a ideia de educação para todos como consta na CF, LDB, PNE, porém, esse ideal se contradiz a partir da perspectiva que o sujeito da EJA não conhece a modalidade “*para que eles saibam que existe essa modalidade de ensino oferecida pelo município*” PF1.

Contudo, a condição de acesso à educação ainda está limitada à população mais simples, de acordo com dados estatísticos como, por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD.

Nesse sentido, a PF3 ao referir-se sobre as ações de acesso realizadas na escola enfatiza e reforça a ideia de que ações interventivas e estratégias no chão da escolar proporcionam esse acesso, percebesse nesse discurso uma visão ínfima sobre a concepção de acesso à educação.

***A escola busca fazer ações para atrair esse alunado criando estratégias pra trazer de volta esse aluno.** Se é um aluno que está com dificuldade de vir a gente procura ligar facilitar a sua estadia na escola. E quando ele está na escola tenta apoiar dar as mãos para que ele não deixe perder o ano letivo.* (PF3)

*[...] a gestão escolar que divulga a questão de matrículas eu acho que os alunos matriculados no início do ano continuam, pelo menos houve uma **manutenção** desses alunos que realmente começaram a frequentar.* (PF4) (grifo nosso)

O discurso da PF4 concorda com o da PF1 ao colocar a responsabilidade de oferta do acesso para a gestão escolar, haja vista, que a Instituição Escolar gerencie todo o processo educacional e tem como dever realizar a chamada pública para o acesso à escola. No entanto, as professoras participantes dessa pesquisa evidenciam tão somente a ideia de que é dever do estado realizar a chamada pública e ofertar o acesso de modo a realizar a manutenção deste.

Vale ressaltar, que o discurso da PF4 traz um dado que sinaliza a questão do ingresso como acesso versus o acesso como número de matrículas na escola, logo se refere à quantidade e qualidade que são fatores pertencentes ao espaço escolar e são determinantes para a realização desse processo. Portanto, quando a professora faz menção à *manutenção* desses alunos retoma a ideia de quantidade que se sobrepõe à qualidade. “Efetivamente, o determinismo de uma coisa é não apenas sua qualidade, mas igualmente sua quantidade”. (CHEPTULIN,1982 p.205)

Por essa razão, qualidade-quantidade está imbricada e essa relação faz parte do todo, pois ao citar que a escola realiza uma *manutenção* traz a ideia de que a uma necessidade de manter e tornar esse processo vigente.

A escola tenta trazer a comunidade para escola porque tem ações tem reuniões com os alunos. Incentivamos para participar de bingos na escola e nós também fazemos brechó. Além dos projetos também que é muito interessante oferecido pela Prefeitura que são coisas do dia-a-dia deles músicas como o projeto de Jackson do Pandeiro, música, a cultura a comida. (PF5)

Dessa forma, a fala da PF5 estabelece uma relação com a meta 9 do Plano Nacional de Educação - PNE e com a estratégia 9.3 que define “implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica”, ou seja, a professora PF5 aponta para a escola como uma instituição que busca o acesso por meio de ações interventivas e de suas práticas escolares, produzindo e reproduzindo projetos pedagógicos ora oriundos da escola ora da secretaria de educação.

Vale salientar que há discursos contrários à questão do acesso escolar, indo na contramão do processo educativo evidenciando que esse impasse leva a um descaso no que se refere à chamada pública escolar, que implica no quantitativo de pessoas analfabetas aumentando o índice de analfabetismo em nosso país.

Logo, a PF2 considera que as iniciativas para promoção e divulgação do acesso a EJA ainda são ínfimas e que a gestão escolar não corrobora para ampliação e promoção de acesso a escolarização. Desse modo, a chamada pública de acesso à educação só faz se reproduzir nos documentos legais, nas propostas pedagógicas e nos fóruns e enquanto na prática social não a evolução. Além disso, essa instabilidade produz quantitativos de homens e mulheres sem acesso à educação básica.

***Olha eu não vejo muitas ações,** esse pessoal deveria ter um incentivo, se preciso for ir até à casa deles para que eles pudessem começar na EJA e para isso era preciso conhecer o perfil deles ir a casa e fazer o convite para que eles tivessem a oportunidade de ter acesso a escola.*
(PF2)(grifo nosso)

Nesse sentido, a fala da PF2 evidencia que não há ações que proporcionem o acesso do educando à EJA e sinaliza que é necessário um maior incentivo para esses alunos, visto que, o acesso à educação básica e a modalidade EJA é um direito adquirido em lei, porém, o ingresso na escola torna-se distante para alguns estratos sociais.

Contudo, observamos que o discurso da PF2 demonstra uma visão contraditória visto que a legislação vigente evidencia a educação como um direito público adquirido e a escola faz a chamada pública, no entanto, a sua fala “*eu não vejo muitas ações*” ratifica que a prática social do espaço escolar difere da legislação proposta. Logo, “A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições.” (CURY, 1986 p.75)

Assim como a professora PF7, por exemplo, relata que “desconhece ações que incentivem o acesso a EJA nessa escola” (grifo nosso), dessa forma a própria Instituição que fornece essa modalidade reforça a ideia de que “A inserção escolar não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada.” (CURY, 2005)

Todavia, o discurso da PF7 e da PF4 evidencia em suas falas a negação do direito ao processo educativo enquanto escola, pois para se ter acesso ao conhecimento sistematizado faz-se necessário adentrar a escola.

Para Gentili (2009) os indivíduos que estão excluídos dos direitos educacionais também se encontram excluídos fora do espaço escolar, visto que são parte de estratos sociais marcados pela negação desse direito, embora esse seja concedido de forma ínfima e subalternizada.

Contudo, essa impossibilidade de acesso repercute quantitativamente no número de pessoas que deixam de frequentar os espaços escolares pela falta de condição de acesso gerando mais desigualdades educacionais. Arroyo (2010) afirma que é necessário retomar a ideia de educação e sociedade, pois as políticas inclusivas mantêm o foco em incluir e quantificar deixando de lado os determinantes sociais e econômicos que afetam a essa população.

4.3 A permanência na escola

O vocábulo permanência tem origem do latim medieval *permanentiae* e significa ação de permanecer, condição ou qualidade do é permanente, constância continuidade, firmeza (PERMANÊNCIA, 2020) A partir da categoria permanência e de seu significado pudemos adentrar na pesquisa e compreender como ocorre o processo de permanência na escola. Segundo Cavalcante (2008) compreende-se por permanência a condição do estudante concluir os estudos, enfrentando as adversidades surgidas no decorrer do percurso estudantil.

Vale ressaltar que os cidadãos homens e mulheres que não têm condições de ingressar e/ou dar continuidade aos seus estudos na educação básica consideram-se excluídos desse processo e acabam por engrossar a desigualdade social e educacional.

Por essa razão, o acesso e a permanência estão imbricados de forma conjunta e o aspecto permanência é marcado pela trajetória escolar do educando que traz

consigo a exclusão e negação do direito ao acesso e à permanência no espaço escolar.

As ações e projetos criados para assistir as dificuldades da educação são compreendidos como políticas de assistência estudantil. Segundo Imperatori (2017) essas políticas surgiram na década de 1930 com programas de assistência a alimentação e a moradia universitária, ou seja, a assistência estudantil aos menos favorecidos provém desde o início do século passado, inicialmente com a educação superior tarde com a educação básica como forma de compensar e assistir as necessidades desse público.

O processo de universalização e democratização da escola pública passou por inúmeras reformas educacionais que deram subsídios para o seu desenvolvimento e a sua popularização. A condição de permanência nos espaços escolares se estabelece a partir do princípio de direito à educação. Nessa perspectiva, a universalização desse processo corrobora com o acesso à educação básica para todos.

A predominância do discurso por uma escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória para todos caracterizou-se como um discurso corriqueiro difundido no século passado e que se demonstra vigente até os dias atuais. Embora a educação tenha se estabelecido como um direito adquirido pela Constituição Federal de 1988, a sua universalização veio a se ampliar a partir do século XXI, quando a questão principal perpassava pelo acesso e pela manutenção dos alunos no espaço escolar. De acordo com Eyng e Pacievitch (2015), a “democratização do acesso deu visibilidade a outra questão fundamental para a garantia do direito à educação: a questão da permanência.” Nessa perspectiva, a questão de permanência no espaço escolar torna-se uma problemática na educação básica.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 e a Constituição Federal de 1988 respaldaram o direito à educação de forma constitucional, de modo a promover e garantir o acesso à EJA.

Considera-se que a fala da PF1 concorda com o aspecto levantado no art. 37 §2º “O Poder Público viabilizará e estimulará o *acesso e a permanência* do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”, todavia, o documento propõe facilitar o acesso e a permanência, subentendendo-se que todos os alunos da EJA, havendo, assim, uma má interpretação dos sujeitos da EJA.

*“Os Filhos da EJA é um **Projeto muito oportuno** veio em boa hora, ele **oportuniza a permanência** dessas mães eu me refiro a essas mães por que nós não observamos muito os pais trazendo os filhos, mas sim as mães”.* (PF1)(grifo nosso)

Nesse sentido, a PF1 reforça a ideia de que o Projeto Filhos da EJA torna “*oportuno a permanência*”, ou seja, apresenta-se como um fator condicionante para a estadia desse aluno na escola, contudo, essas ações e projetos fomentam a relação de condição de estar e/ou dar continuidade no espaço escolar propiciando o bem estar social.

Todavia, a PF1 em outra fala remete a *permanência* dos seus alunos à sua prática de sala de aula, ao tornar a sua “*aula o mais dinâmica o possível*”, em contrapartida, a sua fala é contradita ao tratar do aspecto permanência.

Carias (2009) retoma a ideia de que os mais jovens conseguiram se beneficiar da universalização do ensino fundamental, porém relutam para dar continuidade aos estudos e manter-se até o fim nesse processo, no entanto, ao abandonar o espaço escolar esse aluno faz o caminho de volta a fim de retomar a escola.

Destaca-se que, por outro lado, na falada PF4 a negação sobre qualquer ação que estimule e *permanência* na escola a não ser as aulas, ou seja, a PF4 concorda com a PF1 no sentido que a sua prática escolar concorre para a permanência. Além desse aspecto, ambas as professoras reproduzem o discurso de negação no que se refere ao Projeto Filhos da EJA e concluem que a sua prática em sala de aula, ou seja, a sua docência assegura a permanência do aluno na escola.

*Não vislumbro **alguma coisa que faça com que eles continuem**, assim e que venha, ou seja, estimulado a vir **eu acho que são somente as aulas** mesmo por que como o ciclo II é só o professor e os professores de artes, educação física e religião tem uma pequena participação não menos importante, mas é pequena quem realmente comanda toda a parte mais didática e pedagógica do ensino é o professor polivalente então aí a gente vislumbra que se ele tiver aquela empatia ao professor ele vem.* (PF4) (grifo nosso)

Contudo, quando é questionada sobre o Projeto Filhos da EJA, a PF4 ressalta que a intenção do projeto “***É garantir a permanência desse aluno** para que ele possa vir e poder **ficar mais tranquilo na escola**, estudando por saber que tem alguém que tá cuidando do seu filho*” (grifo nosso), acerca dessa percepção da docente fica claro e evidente que a mesma não faz uma relação entre a modalidade EJA e o Projeto Filhos da EJA, uma vez ela não vislumbra que faça com que os alunos permaneçam. Além disso, há uma relação entre produção e reprodução em suas falas.

Vale ressaltar, que em discordância com as PF1 e PF4, a PF5 aponta que a presença dos filhos dos alunos da EJA inviabilizaria o seu fazer pedagógico, por esse motivo reforça a ideia de que o Projeto Filhos da EJA é bom para manter a sala de aula, para a escola e para fomentar a frequência desses alunos, assim o projeto serve de apoio para aumentar a permanência.

*Se os alunos tivessem com os pais não teria como funcionar ter aula por que a criança ia atrapalhar conversar brincar e tirar a atenção do aluno/ pai é muito bom essa **parceria dos filhos da EJA** com faz com que os alunos frequentem não tenham uma evasão como aconteceu esse ano alunos que disse que ia deixar a escola deixar **de frequentar a sala de aula por conta dos filhos que não tinha como deixar**. Porque começaram a se organizar os filhos vem e fica na sala dos filhos da EJA. (PF5) (grifo nosso)*

A PF2 relata que “*estão fazendo muitos projetos na escola para incentivar os alunos. [...]Já que são adultos, então temos que fazer projetos para incentivar esses alunos a também vir para a escola não ficar aquela rotina*”. Assim, a professora retoma a ideia de que estão fazendo projetos para incentivá-los, então, de acordo com o exposto, há uma tentativa em incentivar esses alunos a permanecerem no espaço escolar. Diante dessa afirmativa o PM6 esclarece:

*Eu acho que reuniões com corpo docente com corpo de alunos com a própria secretaria, por exemplo, há dois meses foi feita uma reunião aqui na escola buscando o entendimento do alunado do que eles precisavam e os alunos falaram que **precisavam de uma boa merenda precisava sair mais da escola** e isso a escola e a secretaria foram aos poucos atendendo a essa demanda.*

Com base no que foi exposto pelo PM6, a escola busca estratégias e ações que condicionem a permanência do aluno na escola. No entanto, a realidade dessa escola não condiz com as prerrogativas citadas nos documentos oficiais, visto que, a condição de permanência também incide no aparato pedagógico da escola.

É imprescindível destacar que a perversa desigualdade presente historicamente na sociedade brasileira, caracterizada pela permanência da exploração do trabalho infantil provoca, entre outros efeitos, **a manutenção da necessidade da EJA** como modalidade da educação básica. (MILETO, 2009, p.100)

De acordo com a fala da PF8, a escola buscou a **flexibilização** antevendo as necessidades do aluno da EJA, dada e este a condição de entrada e saída em horários flexíveis que contribuísse para o seu acesso e com a sua permanência. Logo, a escola

busca manter os alunos de modo a não perdê-los quantitativamente, haja vista que para o seu funcionamento exige-se uma quantidade mínima de alunos por sala.

A escola facilitou diminuindo o horário tem o lanche que é oferecido pela escola por que muitos vêm do trabalho para a escola e já conta com esse lanche para sustentar projetos de leitura projetos por parte das especialistas tem palestrantes aqui. (PF8)

A PF8 chama atenção para um fator preponderante e interno à escola, o fato de a oferta de lanche no espaço escolar ser considerado um dos fatores para se manter a permanência, nesse caso as necessidades sociais incidem na escola. A PF7 relata que a procura por vagas no início do ano é grande, no entanto não há manutenção desse alunado no decorrer do ano letivo e enfatiza que não enxerga ação alguma que solucione essa problemática.

*Eu acho assim que **a procura no início é grande** e a **uma abundância de alunado**, mas com o passar dos meses os alunos vão se evadindo e não vejo nenhuma ação por parte da escola que solucione esse problema. PF7(grifo nosso)*

De acordo com a fala da PF7 observa-se a procura pelo acesso no início do ano é maior, no entanto, no decorrer do ano letivo os alunos vão se evadindo, logo, as mudanças quantitativas por sua vez podem não acarretar mudanças qualitativas. Dessa forma, o acréscimo de alunos na escola no início do ano não garante a permanência, e vem a contribuir com o fenômeno do abandono escolar e da evasão.

[...] é preciso considerar que a motivação e a mobilização para os estudos na idade adulta relacionam-se não só às exigências de formação da vida cotidiana e à quantidade e qualidade das oportunidades de atendê-las, mas também aos horizontes de mudança socioeconômica e nas estruturas de poder, o que depende de políticas participativas e redistributivas que transcendem a esfera educacional. (DI PIERRO, 2010, p.954)

O direito à educação está intrinsecamente imbricado com as condições de acesso, permanência e evasão considerando que estes se dão e se originam a partir do mesmo movimento.

Considera-se que o espectro socioeconômico dos indivíduos que fazem parte de extratos sociais menos favorecidos é um fator preponderante que interfere na permanência escolar e na trajetória dos estudantes, causando o abandono e/ou a evasão escolar.

Cabe ressaltar que a ação intitulada Projeto Filhos da EJA caracteriza-se como uma política de atendimento ao estudante, pois se configura como proposta

interventora na EJA que possibilita o acesso e a manutenção dos alunos no espaço escolar, visto que ao propiciar a condição de acesso para pais/estudantes traz a ampliação desse ensino.

4.4 A evasão escolar

A evasão escolar é um fenômeno complexo que se faz presente nas instituições escolares e que podem ocorrer por diversos motivos que podem estar ligados a aspectos internos e externos ao ambiente escolar. Segundo Pelissari (2012), a evasão apresenta fatores internos e externos ao espaço escolar e tais fatores são condicionantes que levam à evasão.

A respeito da evasão do jovem que sai do processo regular de ensino e passa a estudar na modalidade EJA, percebe-se a negação desse direito. Nessa perspectiva, Araújo e Santos (2012, p.1) relatam que “a evasão consiste num problema de ordem democrática em que o direito à permanência do aluno na escola não está sendo garantido.” Nesse sentido, a prática social da escola produz e reproduz a grande massa, dessa forma, exclui esse aluno do processo e nega-lhe o direito à permanência na educação básica.

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PB estabelece prerrogativas para a EJA e, nesse contexto, acentua o Projeto Filhos da EJA como sendo uma ação/projeto idealizada e executada na rede municipal de ensino para sanar questões como a condição de acesso e permanência nessa modalidade, com fins a elucidar a evasão escolar, desse modo o Plano sinaliza:

Esse projeto tem tido resultados significativos nas nossas escolas, pois percebe-se uma **diminuição da evasão** como também uma maior satisfação dos/as estudantes que dependem desse projeto para continuação/conclusão do Ensino Fundamental. (JOÃO PESSOA, 2015, 57) (grifo nosso)

Conforme esse direcionamento, a PF5 demonstra seu conhecimento acerca do Projeto Filhos da EJA e corrobora com o discurso do PME de João Pessoa- PB. Nessa perspectiva, a PF5 demonstra o conhecimento sobre o projeto e reproduz em seu discurso o que está posto no PME. Vale ressaltar que esta verbaliza sobre o projeto de tal modo que o naturaliza e toma essa ação como sendo uma ação intrínseca à

escola e à modalidade de ensino em questão, sendo assim, não consegue fazer uma relação entre o projeto e a escola e entre o projeto e a sua forma de assistência aos estudantes da EJA.

É muito interessante a parceria filhos da EJA até para a questão dos meus alunos para eles estarem aqui na sala de aula, os que não podem e não tem condições de deixar os filhos em casa com outra pessoa, então com os filhos aqui presentes, eles podem estudar e assim o projeto contribui para evitar a evasão. (PF5) (grifo nosso)

A PF5 enfatiza que o Projeto Filhos da EJA é importante para os seus alunos e que este propicia condições de permanência para os seus alunos estarem em sala de aula, e, desse modo, a PF5 ressalta que a existência do projeto desempenha sobre a modalidade EJA uma forma de contribuição de permanência na escola, visto que, “[...] a evasão escolar é uma situação problemática que se produz por uma série de determinantes” (CERATTI, 2008, p.3)

É válido destacar que a legislação educacional de nosso país ressalta o direito à educação e o reconhece como um direito adquirido para todos, entretanto, essa observância se rompe ao chegar ao chão da escola, pois, a legislação se contradiz com a realidade da escola e de seus estudantes.

Levando-se em consideração os aspectos apontados pelos docentes entrevistados percebe-se que a teoria é bem diferente da prática e que para o aluno adentrar e manter-se no chão da escola é necessário que se tenham políticas de cunho assistencial e ainda assim que propiciem ações compensatórias possibilitem o acesso e a permanência na escola. Contudo, para se manter na escola, é necessário haver a oferta de condições propícias ao estudante, o que corrobora para a ampliação dessa modalidade de ensino.

Segundo a PF1, a sua prática social de sala de aula contribui para a permanência, dessa forma ela relata que

Para evitar a evasão nós professores tentamos fazer a nossa aula mais dinâmica o possível porque a gente considera que isso atrai o aluno. [...] A gente tenta estabelecer um vínculo com os alunos se ele falta eu telefono, mando mensagens para que ele não se sinta mais um na multidão. (PF1)

A PF1 retrata uma visão ampla sobre o Projeto que vai de encontro ao pensamento da PF5, trazendo uma contradição no que se refere à ação contra o fenômeno da evasão na EJA. Dessa forma, ela expõe que a sua prática pedagógica

convém como uma ação interventora para diminuir a evasão de seus alunos e ressalta ainda que tenta criar vínculo afetivo com o aluno para que este permaneça na escola. Contudo, a PF1 relata que “*realiza ações, bingos e faz premiações, com aulas diferentes*”. Dessa forma, a PF1 não consegue associar o fenômeno da evasão com a proposta de ação mantenedora do Projeto Filhos da EJA.

Conforme o discurso da PF3, a questão da evasão é uma problemática que atinge não só os alunos, mas também a escola. Pode-se observar a partir do exposto que esse espectro infere na permanência do aluno da EJA, logo, os fatores internos e externos à escola são atuantes nesse processo, uma vez que a questão social do aluno implica no processo de evasão deste. A evasão e o abandono representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar. (FILHO; ARAÚJO, 2017, p.37)

Ademais, o fenômeno da evasão também compreende a relação qualidade-quantidade, visto que os aspectos dimensionados no espaço escolar estão imbricados com as relações socioeconômica dos educandos e com questões estruturais da escola. Contudo, qualidade-quantidade relaciona-se entre si e no contexto do espaço escolar ora incluindo e ora excluindo.

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escola e sistemas de ensino, que chega ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a “desistência” de muitos ao longo do ano letivo. (DIGIÁCOMO, 2011, p. 1)

A questão, a partir de tal lógica, evidencia uma problemática enfrentada pelas escolas do país, dessa forma exerce uma relação de reprodução e contradição inerente à educação básica.

Realmente é bem complicada essa questão da evasão. É tanto que é uma das coisas que a gente fica apelando para que não aconteça, por que essa defasagem de aluno não só prejudica a eles, mas também a própria escola. A gente tem medo até de perder turmas por essa questão. [...] são realizadas ações de resgate de estar dialogando com esse aluno trazendo e ajudando a este aluno se tem filhos quem traz pra a escola a escola tem alguém que fica aqui pra apoiar, e para facilitar a vida desse aluno de modo geral para que ele esteja aqui compartilhando conhecimento. (PF3)

A PF3 relata as ações realizadas pela escola e até mesmo o Projeto Filhos da EJA são estabelecidos como prática corriqueira do espaço escolar, no entanto, vale ressaltar que essas práticas são internalizadas pelos professores. Contudo, a PF3 afirma realizar ações de resgate aos estudantes, porém, não pontua tais ações e

recorre ao Projeto Filhos da EJA. Logo, os esforços em busca da permanência se contradizem com a evasão e entram em um dualismo entre qualidade e quantidade. Segundo Cheptulin (1982, p.205) “a categoria de quantidade, assim como a de qualidade fixa não somente o geral (a semelhança), mas o particular (a diferença)”.

A negação do acesso e da permanência exprime uma contradição entre a teoria enquanto à legislação educacional e da prática enquanto prática social escolar corroborando com a crescente da desigualdade. Segundo Cury, (1986, p. 70) “A educação, enquanto momento partícipe da prática social global é contraditória em seus vários elementos”. Em conformidade com o exposto, se estabelece um ciclo vicioso na educação que se produz e reproduz nos espaços escolares, aumentando o índice de juvenilização na EJA.

De acordo com o PM6, a evasão está imbricada com as relações externas a escola uma vez que ele cita que os estudantes realizam matrícula na escola e que acontece o *fenômeno das “cédulas estudantis”*, o mesmo relata que a uma grande evasão nesse período e destaca ainda que “*a própria EJA se acostumou*”.

Segundo Pelissari (2012, p. 33), “o conceito de evasão traz um caráter subjetivista, responsabilizando o aluno pela sua saída da escola, considerando apenas os fatores externos” e “caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola”. Ou seja, os fatores externos desencadeiam situações que levam a reprodução social da escola e, em consequência, à reprodução do fenômeno da evasão escolar. O PM6 considera que o fenômeno da evasão escolar está relacionado ao recebimento das cédulas estudantis, portanto, sua fala remete a mais um fator externo.

Considera-se que tais fatores estão imbricados com a realidade social dos educandos e que são fatores condicionantes para a evasão ou abandono escolar, compreende-se ainda que tais condições levem a reprodução social de idas e vindas do processo escolar.

*Por exemplo, no primeiro dia de aula você mantém a turma ali toda, posterior a entrega da carteira de estudante não sei que **fenômeno é esse da cédula estudantil a uma evasão nesse processo** e parece que a própria EJA se acostumou com essa possibilidade parece que virou um processo normal de estabilidade EJA comprou. (PM6)*

De acordo com o exposto, percebe-se que se criou uma cultura entre os alunos de se matricular e logo após o recebimento da carteira de estudante evadir-se e/ou

abandonar a escola, portanto, percebe-se que esse processo se repete por todos os anos naquela instituição educacional, produzindo uma relação de reprodução do fenômeno evasão. Cury (1982, p.59) aponta que, “A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais.”

A PF4 sinaliza que a ***instituição escolar não dispõe de ações preventivas*** (grifo nosso) à evasão e que a PMJP dispõe de cursos profissionalizantes com fins de atender a essa modalidade de ensino com o propósito de formar para o mercado de trabalho. Todavia, ela desconsidera que se tenha outro projeto voltado para a EJA e se contradiz ao falar do Projeto Filhos da EJA.

*A escola especificamente não, mas a prefeitura colocou aqueles cursos de cabeleireiro manicure atendimento ao público várias coisas para poder profissionalizar atrelar a questão do ensino com a profissionalização desse aluno. Isso ajuda traz um incentivo, mas fora isso **não existe assim que eu saiba conhecer outro trabalho com a EJA**. O projeto filhos da EJA aqui na escola todo ano tem não sei se é um projeto a parte, os filhos da EJA para receber as crianças para que os alunos venham com mais tranquilidade não deixem em outro lugar, ou melhor, não deixem de vir. (PF4)(grifo nosso)*

Segundo Mileto (2009), a permanência da desigualdade social no Brasil tem seus efeitos marcantes, porém, no campo educacional houve um avanço no direito ao acesso à educação, mas tal condição não possibilita e nem tampouco assegura à classe popular a permanência no espaço escolar.

A PF7 argumenta que são vários os motivos que levam os alunos da EJA à evasão e, como exemplo, cita que “a *aluna engravida e deixa a escola*” ou que “os adolescentes que vêm da educação diurna não persistem na EJA e se evadem mais uma vez desse processo”, ou até mesmo “os idosos desistem pela dificuldade que eles encontram por que não acompanham o ciclo seguinte”. Assim sendo, a PF7 revela fatores externos e internos à escola que produzem a evasão escolar. Segundo Filho e Araújo (2017, p. 36), existe “fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola”, e “vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola”, engrossando a fila do desemprego.” A PF destaca tais fatores, mas em momento algum menciona o Projeto Filhos da EJA como forma de enfrentamento da evasão.

O Projeto Filhos da EJA legitima a condição de acesso e de permanência, ao passo que corresponde a uma necessidade oriunda do local da EJA. Todavia, o fenômeno da evasão, condição existente em todos os espaços escolares, se manifesta de todas as formas e mesmo com a implementação de projetos paliativos com a finalidade de ofertar o acesso à educação para todos da modalidade EJA, as adversidades ainda se sobrepõem e tornam-se presentes nas contradições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras aproximações com o objeto de estudo *Educação compensatória na EJA: e a concepção docente sobre o Projeto Filhos da EJA em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB* revelou um descompasso entre o acesso e a permanência na escola diante do conceito do Projeto Filhos da EJA sob o olhar dos docentes.

O processo histórico da EJA pode ser dividido em blocos os quais se apresentam como luta pela democratização e luta pela universalização da EJA. O reconhecimento dessa educação como uma modalidade sinaliza e manifesta-se como um direito adquirido, no entanto, fazer valer esse direito ainda demanda algumas mudanças.

O estudo traz algumas considerações pertinentes acerca do Projeto Filhos da EJA e da educação compensatória em EJA. Acerca dessas proposições, desvelou-se que o construto do processo histórico da EJA perpassa por lutas, contradições e negações. A sua construção social como educação de adultos realizou-se diante de mobilizações e campanhas em prol de sua disseminação. Além disso, as condições sociais, políticas e econômicas desfavoreciam a sua disseminação e estimulavam a educação compensadora.

Constatou-se também que na primeira metade do século XX havia uma necessidade recorrente de ofertar o ensino, possibilitando quantitativamente a entrada dessas pessoas na escola, possibilitando o seu acesso à educação, no entanto, a ausência de recursos financeiros inviabilizava essa oferta de educação para todos. Vale ressaltar que, apesar das iniciativas com a educação de adultos, havia a falta de preparo para atender a essa população. Na segunda metade do século XX, a discussão sobre o direito à educação se mantinha, mas as práticas voltadas para a EJA resumiam-se a programas e ações aligeiradas, com enfoque no combate ao analfabetismo.

A partir desse apanhado histórico, percebemos que a história avançou para a EJA, mas também veio acompanhada de suas contradições que se fazem presentes na atualidade.

Vale ressaltar que a legislação propõe “educação para todos”, mas na prática social no chão da escola e na sociedade contemporânea ainda há sujeitos que não conhecem a educação de adultos e não conhecem a escola, vivem à margem da linha

da pobreza. Esses sujeitos por sua vez não têm possibilidade de acesso nem tão pouco de permanência na educação.

A pesquisa revelou que há sujeitos que vão à escola em busca de alimentos, da *merenda escolar*, ou seja, ainda há uma parcela da população à margem da sociedade e que busca na escola uma assistência alimentar através da merenda escolar.

A partir da pesquisa, evidenciou-se que o acesso como condição de entrada na educação básica e mais especificamente na EJA enfrenta dificuldades no que se refere a sua universalização, pois, ainda existem sujeitos que desconhecem essa modalidade de ensino.

Alguns docentes evidenciaram que o Projeto Filhos da EJA caracteriza-se como um condicionante para o acesso à educação, visto que são alunos(as) que têm filhos. Outros relatam desconhecer essas ações que possibilitam o acesso desses adultos à escola e evidenciam que os projetos voltados à modalidade são ínfimos.

Vale salientar que, para alguns dos professores entrevistados, o exercício de sua docência, por si só, possibilita compreender a questão acesso/permanência e favorecer a permanência desses alunos.

Ressalte-se também que os docentes entrevistados sinalizam para a naturalização do Projeto Filhos da EJA, observando que esse faz parte da escola e por essa razão o desconsideram como um projeto que objetiva diminuir a evasão no ambiente escolar e aumentar a permanência.

É bastante observável que parte dos professores apontam o Projeto Filhos da EJA como um amenizador da evasão em sua escola, visto que, dados fornecidos pelas instituições escolares demonstram haver o acesso dos estudantes (pais e mães) matriculados e que permaneceram na escola durante todo o ano letivo.

Por um lado, os docentes investigados compreendem o Projeto Filhos da EJA como um projeto dissociado da escola sem fazer conexões com os demais projetos presentes na instituição, por outro lado demonstram que o Projeto Filhos da EJA é relevante para a sua escola e para os estudantes, uma vez que proporciona aos estudantes acolhimento e seguridade e apontam que a sua vigência na escola intervém indiretamente na aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

A ação do Projeto Filhos da EJA versa sobre a dialética da igualdade e desigualdade e da inclusão e exclusão, visto que sua vigência promove a condição de

acesso para estudantes/pais de família que buscam ou voltam a estudar e, dessa forma, exercem a ação de permanência.

A partir de sua execução, o projeto possibilita a luta pela democratização do acesso e da permanência em detrimento da evasão, que por sua vez está ligada a fatores internos e externos, como igualdade de oportunidades e igualdade de condições sociais.

Contudo, a pesquisa suscita que a questão do acesso, da permanência e da evasão na modalidade EJA sob a ótica do Projeto Filhos da EJA está intrinsecamente relacionada às questões sociais e econômicas dos discentes e que o Projeto Filhos da EJA possibilita tanto o acesso quanto a permanência, contribuindo para a não evasão. Contudo, salientamos que essa questão não é apenas um fator determinante dessas condições, mas sim fator condicionante.

Nessa perspectiva, verificou-se que o desenvolvimento do projeto na rede municipal de ensino amplia a oferta de acesso e acentua o processo de permanência como fator condicionante na modalidade EJA.

Por fim, consideramos que o Projeto Filhos da EJA é uma ação intervencionista e mantenedora do processo escolar da modalidade de ensino EJA, mas que traz em seu bojo, enquanto projeto compensatório, contradições.

REFERÊNCIAS

- ALARCAO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. E-livro Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>> Acesso em: 05 de dez. 2019
- ARAÚJO, Cristiane F. de. SANTOS, Roseli A dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. Disponível em: <<https://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>> Acesso em: 04 de out. de 2019.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31 n.113, p.1381-1416, out-dez. 2010
- BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477012>> Acesso em: 05 ago. 2019.
- BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>> Acesso em: 04 de dez de 2019.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. CONAE 2014. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. **Documento Final**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 abr. 2016.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 1**, de 5 de julho de 2000. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 14 de nov de 2019.

BRASIL. Conferência internacional sobre a EJA: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília, SESI/ UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: 14 jan.2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jan>. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [recurso eletrônico]. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2019

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, 12(2):73-81, maio/agosto 2008 © 2008 by Unisinos

CARIAS, Aurelina de Jesus Crus. **Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos alunos no ensino noturno**. 2009, 158 f. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTE, Maria Cleide Lima Pereira. **Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006)**. 2008, 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar: causas e conseqüências**. Gestao escolar dia-a-dia.pr.gov.br.Curitiba/ P2008 Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf>. Acesso em: 04 jan.2019.

CHEPTULIN, A. **A dialética Materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Ed.Alfa –Omeg, 1982.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Programas compensatórios: seduções capitalistas?** Universidade Federal Fluminense. 2007. Disponível em: <<https://app.uff.br/slab/uploads/texto27>>.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e EJA no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 2. ed. Cortez: São Paulo 1986

CURY, Carlos Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/_04%20_EJA/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf> Acesso em: 04 jan. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.11-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>> Acesso em: 04 jan. 2019

CURITIBA. **Lei 14.681** de 24 de junho de 2015 Prefeitura Municipal de Curitiba / Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>> Acesso em: 04 jan. 2019

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação** (Campinas) v.12, n.3, Sorocaba Sept. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>> Acesso em: 14 de set. 2019

DIAS, Adelaide Alves. Da educação em direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIGIÁCOMO, Murilo José. **Evasão** Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar (2011). Disponível em: <http://w.ww.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/evasao_escola_murilo.pdf> Acesso: 18 abr 2018.

EYNG, Ana Maria. PACIEVITCH, Thais. **Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível?** *Anais*, 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20481_10675.pdf>. Acesso em: 14 de set. 2019

FÁRIA, Roselita Soares de. **Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.** Universidade de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de Pós-graduação em gestão em gestão e Avaliação da Educação pública. 2013. Disponível em:<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>>. Acesso em: 18 de set. 2019

FÁVERO, Osmar. **Lições da História: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil.** *In*: PAIVA, Jane. OLIVEIRA, Inês B. de. (Orgs.). **EJA**. Petrópolis, RJ: DP et Al, 2009.

FELTEN, Milena Acosta. **Educação Básica para todos: o acesso à educação como uma meta internacional.** 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015

FILHO, Raimundo Barbosa da Silva. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores e causas possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em:<<file:///C:/Users/kalyn/Downloads/24527-Texto%20do%20artigo-114840-2-10-20170628.pdf>> Acesso em: 14 de fev. 2019

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Di PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo. Atlas S.A, 2008.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 109, 2009, p. 1059-1079. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 de junho de 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista brasileira de educação 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 30 jul 2019.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação. São Paulo, **Perspectiva**. vol.14 nº.1. São Paulo. Jan./Mar.2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2019.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2019.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *In.:* (Orgs). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

JOÃO PESSOA, Secretaria de Educação e Cultura Municipal (2006). **Projeto Filhos da EJA** [Mimeo]. Paraíba.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 13.035**, de 19 de junho de 2015 Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>> Acesso em: 04 de out.2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012 (Coleção primeiros passos).

LENSKIJ, Tatiana. **Direito a permanência na escola: a lei, as políticas e as práticas escolares**. 2006. 174f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8738/000587865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 de out. 2019

LOPES, José Loureiro. **Educação de Adultos no Brasil legislação e ideologia**. 2.ed. João Pessoa: Grafset, 1987.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de**

Jovens e Adultos. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar.** Biblioteca Digital. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1166/1789.pdf?se>> Acesso em: 08 de jan. 2019.

O IMPARCIAL. **Parceria vai implantar salas de acolhimento a filhos de estudantes da EJA.** 2017. Disponível em: <<https://oimparcial.com.br/noticias/2017/09/parceria-vai-implantar-salas-de-acolhimento-a-filhos-de-estudantes-da-eja/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PAIVA, Vanilda. P. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PERES, Gleice Marinho Barreto. **Evasão escolar na EJA: estigma ou desafio das escolas públicas?** Dissertação (mestrado) 111. f, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-FCSEA - Instituto de Educação, 2016

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATI, Maria Elizabeth. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. [online]. 2013, vol. 13, n.3, pp. 771-778. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/aop2213.pdf>>. Acesso em: 05 de out 2019.

PERMANENCIA. In: DÍCIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/permanencia/>> Acesso em: 12/08/2020.

PRADO, Helen Wanderley do. Um estudo sobre a permanência de Jovens e Adultos no Proeja, ISSN:2358-8411-LSP – **Revista Científica Interdisciplinar**, 135 de 424 p. v.2, n.3, 2015 Linkscienceplace Interdisciplinary Scientific Journal. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/index>> Acesso: 15 de out. 2019.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação Jovens e Adultos na América Latina direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

RISCAL. Sandra A. Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.44, p. 248-261, dez 2011 -ISSN:1676-2584 Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639989/7549>> Acesso em 15 de abr. 2019.

ROCHA; Helianane Oliveira; DIAS Ilzeni Silva. **Implantação da política pública compensatória: proposições e impactos do PRONERA no Estado do Maranhão via o MST**. **Revista: Educação e Emancipação**, v.5, n.1, jan/jun.2012.

Disponível: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5337/3240>>. Acesso em: 20 abr. 2019

ROCHA, Wellington Moreira da. **EJA e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará, Campus de Fortaleza**. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado) -

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3039/1/2011_Dis_WM Rocha.pdf> Acesso em: 04 de out de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. EJA: Uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**. Vol.5, n. 7, Vitória da Conquista. jul/dez. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5ad7/9e1537644dccc85e1d16d2c93a5f58ddfb8.pdf> f. Acesso em: 04 de out. de 2019

SCHEIBE, Leda, KREUTZ, Lúcio. NORONHA, Maria Olinda. Educação Compensatória ou compensação educativa? In: (Org.) MELLO, Guiomar Namó de. **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984

SILVA, Kallyne Lygia Ferreira da. **Projeto filhos da EJA: Uma proposta interventiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB**. João Pessoa: UFPB, 2016. 56f. ; il.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. d. São Paulo: 1997. Ed: Ática.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VENTURA, Jaqueline. **Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da EJA**. Revista Brasileira de EJA, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242/207>> Acesso em: 04 de out. 2019

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
(Conforme a resolução do CNS/ No. 466/2012)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“A EJA e o Projeto Filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa-PB no período de 2016 a 2018”**. Será desenvolvida por Kallyne Lygia Ferreira da Silva, mestranda pelo Programa de pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sob a orientação do prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista. Tem como Objetivo geral Compreender a concepção dos professores sobre a aprendizagem em EJA em escolas que atendem ao Projeto Filhos da EJA no município de João Pessoa-PB e estabelece por objetivos específicos a realizar um levantamento das escolas públicas municipais integrantes do Projeto Filhos da EJA; Verificar junto a Secretaria Municipal de Educação os dados sobre a permanência e o rendimento escolar pós Projeto; Fazer um levantamento do rendimento escolar nas escolas atendidas pelo Projeto e Analisar a concepção do professor sobre o Projeto acerca da aprendizagem da modalidade EJA Quanto aos procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas as técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada, na qual será realizada de forma individual e gravada. Os riscos serão de acordo com a resolução do CNS/ Nº. 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Em relação aos benefícios também estão de acordo com a resolução do CNS/ Nº. 466/2012. Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar dessa pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo. Seu nome permanecerá sob sigilo. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada direcionado aos (as) professores(as)

- 1- Idade: _____
- 2- Tempo de serviço no magistério: _____
- 3- Tempo de serviço em EJA: _____
- 4- Formação: _____
- 5- Pós-graduação: _____
- 6- Ano da pós graduação: _____
- 7- Formação em EJA: _____
- 8 -Envolvida em grupos de estudos e movimentos sociais: _____

- 1) O que lhe levou a trabalhar na EJA (EJA)?
- 2) Quem são seus alunos na EJA?
- 3) Quais são as dificuldades vivenciadas em sala de aula com os alunos EJA?
- 4) Quais ações são implementadas pela escola para fomentar o acesso?
- 5)Quais ações são implementadas pela escola para fomentar a permanência?
- 6) Quais ações são implementadas pela escola para evitar a evasão?
- 7) O que você acha dos projetos voltados para a EJA
- 8) Qual a sua concepção sobre o Projeto Filhos da EJA em João Pessoa?
- 9-O que você acha do Projeto Filhos da EJA?
- 10- Como era antes da implantação do projeto filhos da EJA nessa escola
- 11- Quais as implicações do Projeto Filhos da EJA para à sua escola?
- 12- Que resultados positivos e negativos o Projeto tem trazido para a sua sala de aula?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

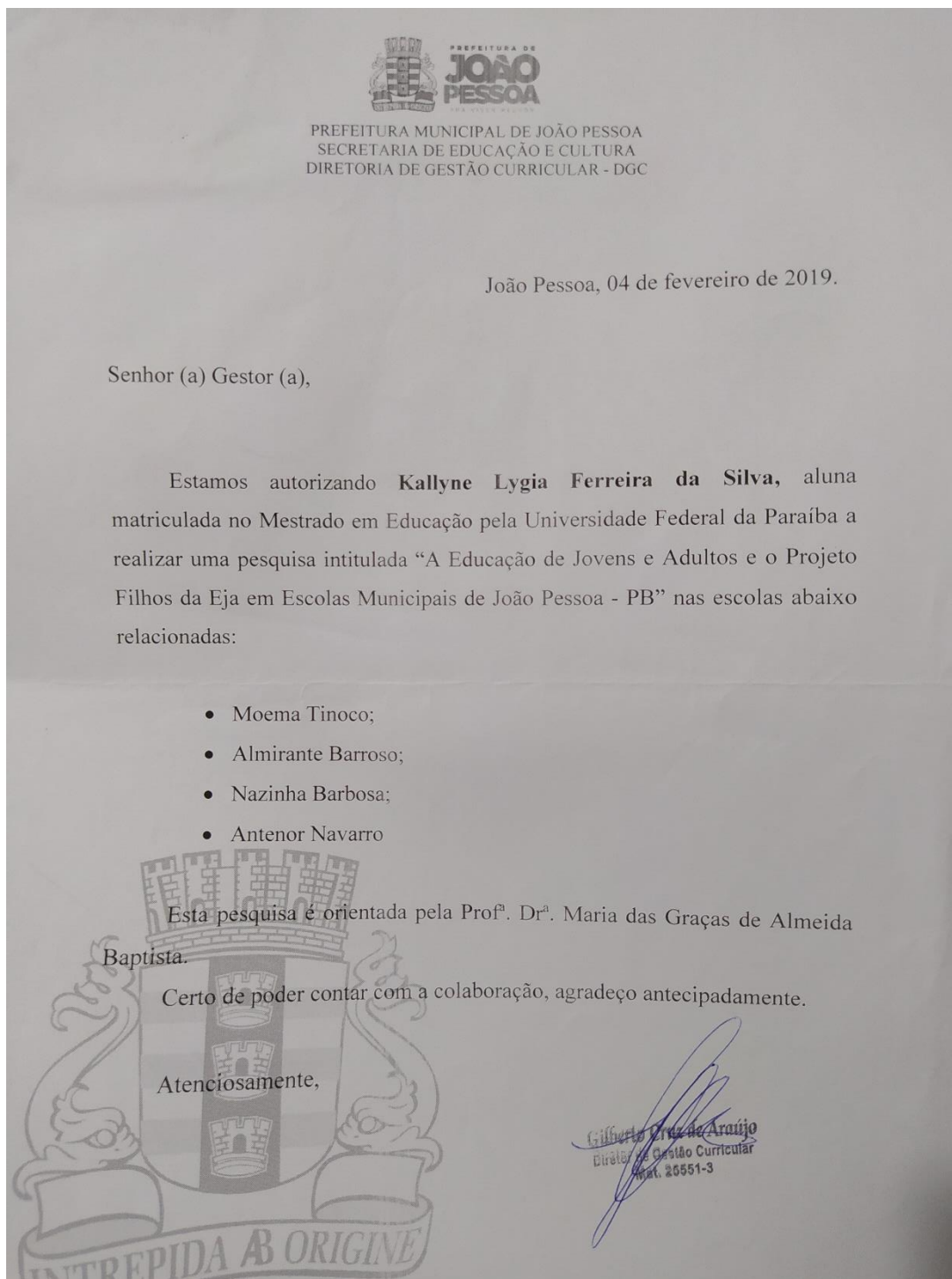
Prezado senhor (a), gestor (a),

Ao Cumprimentá-lo (a), apresentamos a pesquisadora **KALLYNE LYGIA FERREIRA DA SILVA**, portadora de RG 3394189 SSP/PB e do CPF 084.207.814.-28, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob matrícula 20181013633, venho por meio desta solicitar a V. Sra. a autorização para a realização da pesquisa intitulada: "**O PROJETO FILHOS DA EJA E A EJA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB**", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista, cujo objetivo é compreender a concepção dos professores na modalidade EJA sobre o Projeto Filhos da EJA em escolas públicas do município de João Pessoa-PB.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB)

ANEXO

ANEXO A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A educação de jovens e adultos e o Projeto Filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa-PB

Pesquisador: kallyne Lygia Ferreira da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11401919.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.294.662

Apresentação do Projeto:

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, da aluna KALLYNE LÍGIA FERREIRA DA SILVA, sob orientação da Prof. Dra. MARIA DAS GRAÇAS ALMEIDA BAPTISTA, com término previsto para março de 2020. Autora pretende compreender as concepções dos professores de EJA dos ciclos I, II, III e IV sobre sua aprendizagem com o desenvolvimento do Projeto Filhos da EJA nas escolas municipais de João Pessoa-PB.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a concepção dos professores dos ciclos I e II sobre a aprendizagem em EJA com o desenvolvimento do Projeto Filhos da EJA nas escolas do municipais de João Pessoa-PB.

Objetivo Secundário:

- Realizar um levantamento das escolas públicas municipais integrantes do Projeto Filhos da EJA;
- Verificar junto a Secretaria Municipal de Educação os dados sobre a permanência e o rendimento escolar pós Projeto;
- Fazer um levantamento do rendimento escolar nas escolas atendidas pelo Projeto;
- Analisar a concepção do professor sobre o Projeto;

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 3.294.662

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O objeto de estudo empírico por sua vez, envolve seres humanos tais como professores e profissionais da educação e geralmente os riscos atribuídos a estes estará presente no constrangimento ou na insegurança em não conseguir responder a questões direcionada a estes. Contudo, buscar-se-á todas as medidas possíveis para que não haja nenhum dano aos participantes. Para que nenhum desconforto psicológico venha a ocorrer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

A pesquisa possibilitará a disseminação e difusão do Projeto para os demais estados e municípios contribuindo para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos bem como para a busca por estudos teóricos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A base teórico-metodológica desta pesquisa será de natureza qualitativa, onde será realizada em três escolas públicas que contemple a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos do município de João Pessoa-PB. Pesquisa relevante e metodologia bem fundamentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos formais do CEP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de Parecer Favorável a execução desse projeto de pesquisa, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.294.662

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1304129.pdf	05/04/2019 13:33:56		Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DADOS.pdf	05/04/2019 13:22:09	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	05/04/2019 13:21:11	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	05/04/2019 13:20:41	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	05/04/2019 12:40:43	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	05/04/2019 12:40:02	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	05/04/2019 12:39:21	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
Outros	Certidao_PPGE.pdf	05/04/2019 12:15:02	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	05/04/2019 11:47:42	kallyne Lygia Ferreira da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Abril de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br