

Entre virtudes e limites: reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA¹

Eduardo Antonio de Pontes Costa²
Vitória Clara Viana³

RESUMO

Partindo de uma pesquisa documental e bibliográfica, este artigo propõe discutir ações de permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do retorno à presencialidade em abril de 2022. Tomando como analisadores os registros institucionais de uma escola da rede pública, as Diretrizes Operacionais da Paraíba, a ficha de matrícula e o diário de classe, a metodologia parte de um estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Entre os resultados encontrados, destacam-se o número preocupante de 31 desistências e 10 reprovações, o total de 67 matrículas nos Ciclos V e VI – com a maior presença de jovens em ambos os ciclos – e a ausência das Diretrizes Operacionais no planejamento. Frente ao escasso e frágil registro das ações de permanência, os dados apresentados apontam mais para questões do que para respostas, denunciando fragilidades e outros desafios no campo do direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Continuidade. Diretrizes operacionais. Pesquisa documental.

¹ Financiada com recurso do Programa Institucional de Iniciação Científica UFPB/CNPq.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Titular do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública.
ORCID: orcid.org/0000-0002-8072-1777

E-mail: eduapcosta@gmail.com

³ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública.
ORCID: orcid.org/0009-0003-4917-0473

E-mail: vitoriaclara124@gmail.com

Between virtues and limits: thoughts on permanence in EJA classes

*Eduardo Antonio de Pontes Costa
Vitória Clara Viana*

ABSTRACT

Based on documentary and bibliographical research, this article proposes to discuss actions for permanence in Youth and Adult Education (EJA) since the return to in-person attendance in April 2022. Taking the institutional records of a public school, the Operational Guidelines of Paraíba, the enrollment form and the class record book as analyzers, the methodology is based on a case study within a qualitative and quantitative approach. Among the results found, we can highlight the concerning number of 31 dropouts and 10 failures, the total of 67 enrollments in Cycles V and VI with a greater presence of young people in both cycles, and the absence of the Operational Guidelines in the planning. Due to the scarce and fragile record of the actions for permanence, the data presented points to more questions than answers. This data suggests fragilities and other challenges in the realm of the right to education.

KEYWORDS: EJA. Continuity. Documentary research. Operational guidelines.

Entre virtudes y límites: reflexiones sobre la permanencia en las clases de EJA

*Eduardo Antonio de Pontes Costa
Vitória Clara Viana*

RESUMEN

A partir de una investigación documental y bibliográfica, este artículo propone discutir las acciones de permanencia en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) tras el retorno a las clases presenciales en abril de 2022. Tomando como analizadores los registros institucionales de una escuela pública, las Directrices Operativas de Paraíba, el formulario de inscripción y el diario de clases, la metodología se basa en un estudio de caso dentro de un abordaje cualitativo y cuantitativo. Entre los resultados encontrados, destacamos el preocupante número de 31 abandonos y 10 reprobaciones, el total de 67 matrículas en los Ciclos V y VI, con una mayor presencia de jóvenes en ambos ciclos, y la ausencia de las Directrices Operativas en la planificación. Dada la escasa y frágil trayectoria de las medidas de permanencia, los datos presentados apuntan más a preguntas que a respuestas. Estos datos sugieren debilidades y otros desafíos en el campo del derecho a la educación.

PALABRAS CLAVE: EJA. Continuidad. Investigación documental. Directrices operativas.

Introdução

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos vem se configurando como um campo do direito à educação. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, consagra esse direito quando não considera a expressão ensino supletivo, conferindo, portanto, à educação de jovens e adultos o escopo de uma modalidade da Educação Básica.

Desde os idos 1990 até os dias atuais, a EJA avança nos campos jurídico, acadêmico e nos fóruns nacionais e internacionais. Por outro lado, o direito à educação de jovens e adultos, no que se refere à relação entre os documentos legais e sua materialização pelos sistemas de ensino ofertantes dessa modalidade, não evolui no mesmo ritmo, embora se reconheça haver experiências públicas exitosas nesse restrito universo de ensino. Entendemos que a EJA vai se configurando na complexidade de sujeitos, territórios e culturas. Esse aspecto por si só já a insere num campo de intervenção bastante desafiador.

Neste sentido, percebemos a presença de movimentos sociais articulados e preocupados com a oferta da EJA e, certamente, com a luta pela manutenção do princípio de igualdade. Diferentes atores e setores da sociedade civil, a despeito das universidades, dos sindicatos, dos fóruns, das redes estaduais e municipais de ensino, constituem os atores atuais na luta pelo direito à educação de jovens, adultos e idosos. Trata-se de movimentos diversos que buscam legitimar a garantia legal de ordenamento de leis, resoluções, pareceres e decretos nesse âmbito da Educação Básica.

Nessa ordem de compreensão, é ilustrativo destacarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento aprovado em 2000, e a Resolução nº 1 desse mesmo ano, a qual vai estabelecer essas Diretrizes, ratificando que os sistemas de ensino devem garantir, obrigatoriamente, na oferta e na estrutura dos componentes curriculares para os ensinos fundamental e médio, as especificidades da educação de adultos.

A organização pedagógica e curricular pensada pelos sistemas de ensino deve, portanto, respeitar a diversidade de tempos e espaços dos demandantes da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, indiscutivelmente, de um desafio traçar estratégias de ensino para abarcar os múltiplos estudantes e para garantir a relação entre os saberes da escola e os dos alunos.

Como professores, experimentamos, em 2022, a retomada das aulas presenciais, processo que aconteceu de forma gradual a partir de protocolos federal e estadual. Pesquisas indicam as disparidades e os desafios entre a oferta e a garantia para as turmas de EJA, principalmente durante

o período da pandemia da Covid-19, enfrentados pelos sistemas de ensino público (Bonai; González, 2021), assim como apontam para o desmonte dessa mesma oferta antes do período pandêmico (Rummert, 2019), causado tanto pelos cortes acentuados de verba pública quanto pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2019. Vale destacar que a Secadi retorna na atual gestão do Governo Lula, em março de 2023, buscando articulação política como exercício democrático de enfrentamento à desigualdade social e educacional em nosso país.

Sobre o aspecto do retorno à presencialidade total em abril de 2022, observamos que as escolas tiveram que repensar estratégias pedagógicas e didáticas durante a pandemia, e o uso de tecnologias da comunicação e da informação passaram a ser determinantes. Este é um dado importante que ainda demanda muitas investigações.

O Decreto nº 42.388 de 7 de abril de 2022, que dispôs sobre novas medidas sanitárias que deveriam ser implantadas no estado da Paraíba, incluiu o protocolo das vacinas contra a Covid-19 como uma das exigências para o acesso às aulas nas escolas das redes pública e privada.

Considerando esses aspectos sanitários e de desmonte da oferta e da garantia da permanência para as turmas da Educação de Jovens e Adultos, esta escrita propõe os seguintes objetivos: compreender a oferta e permanência dos alunos da EJA diante do retorno às aulas em 2022; conhecer as orientações do Comitê de Biossegurança com relação às ações de prevenção de contágio diante do retorno à aula presencial; entender a organização pedagógica e curricular na oferta da EJA a partir desse contexto; conhecer como as aulas presenciais foram planejadas e executadas; e avaliar os efeitos da oferta e da garantia do direito à educação no contexto pós-pandemia.

Educação de Jovens e Adultos

Conforme Haddad (2007, p. 4) sublinha “A Educação de Jovens e Adultos é uma conquista da sociedade brasileira” e, como tal, podemos afirmar que a educação de adultos vem se constituindo em um importante campo teórico e prático, que reflete não apenas a complexidade e as especificidades de experiências diversas de escolarização junto aos setores populares assim como a pluralidade de sujeitos que constituem as trajetórias da EJA.

Nessa direção, a trajetória da EJA expressa as experiências históricas desses setores populares catalisadores de cultura popular e de educação popular nas práticas inovadoras de alfabetização de adultos. A Constituição Federal de 1988, denominada Cidadã, vai expressar, sem dúvida e na correlação de forças, o conjunto dessas lutas e de outras forças “consonantes” no

reconhecimento e na garantia do direito à educação àqueles que a esse direito não tiveram acesso na idade/ano escolar correspondentes.

Podemos apontar, no plano histórico, duas categorias no âmbito da alfabetização de adultos: Educação de Adultos (EDA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EDA surgiu como política pública de Educação, cujo foco oscilava entre alfabetizar pela perspectiva da instrumentalização – ler, escrever e contar – e garantir mão-de-obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, a partir dos anos 1930. Nos anos 1940, Fávero e Freitas (2011, p. 368) destacam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que, em 1947, passa a assumir um conceito mais amplo de “educação de base”. Por essa via, vale destacar também que a educação do adulto não alfabetizado “[...] se inscreveria como elemento privilegiado no esforço mais amplo de elevação educacional do país” (Beiseigel, 1997, p. 29).

Apesar desses esforços e de outros advindos da “[...] extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 13), os anos 1960 são emblemáticos e históricos diante da emergência de propostas de alfabetização advindas de governos locais e dos movimentos sociais que vão se organizando e pressionando a esfera pública pela igualdade de direitos. No âmbito da educação de adultos, consequentemente, Paulo Freire é expressão e referência teórica e prática na relação entre cultura popular e educação popular.

Os anos 1980, ao serem influenciados pelas históricas lutas dos movimentos sociais (nos planos político e acadêmico), são bastante representativos quando essas lutas em torno do direito à educação passam a reivindicar a universalização da escolarização para todos. Não resta dúvida, inclusive, que esses embates se dão diante de limites bastante visíveis, a exemplo – e aqui podemos mencionar duas variáveis – do problema do financiamento público para a oferta e a garantia da educação básica e do acesso ao ensino superior e das disputas sobre o público e o privado na educação (Pinheiro, 2005).

Numa perspectiva da macropolítica, observamos claramente que a Educação passaria a ocupar um lugar central sobre o papel do Estado e sua obrigação na oferta de escolarização para todos. No campo da EJA, os marcos legais, como os da CF de 1988, da Lei nº 9.394/1996 – atual LDB –, do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – e da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 – que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – representam a materialidade das lutas e dos avanços nas conquistas em que a igualdade de acesso à educação é entendida como um bem social.

A EJA, concebida como uma modalidade da Educação Básica pela LDB, passa a ser reconhecida pelos princípios legais de igualdade e de liberdade. Tais princípios buscam incorporar os sujeitos da Educação de Adultos no exercício da cidadania, na proposição entre formação escolar e educação profissional. Vale ainda destacar que o Brasil é signatário e tem ratificado compromissos e acordos internacionais – a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, evento ocorrido em Jontiem, Tailândia em 1990; da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) em suas várias edições; e, mais recentemente, do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon/Coreia do Sul, em 2015 –, reafirmando, entre vários aspectos, que jovens e adultos tenham oportunidades de educação, de aprendizagem e de formação ao longo da vida.

Convém observar que, em 1990, a União, juntamente com seus entes federados, Estados, Municípios e Distrito Federal, passou a propor, como agente indutor, políticas e práticas de educação de jovens e adultos, com conteúdos e propostas curriculares e programas de formação de professores, a distribuição e apoio à compra de livros didáticos, realização de exames, assim como o cofinanciamento de programas previamente modelados. Nesse cenário, o MEC passou a exercer o papel de gestor e decidiu setorializar, em 2004, os programas de apoio à alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos na recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituindo, em consequência, uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil (UNESCO, 2008). Ainda, segundo a Unesco (2008), tais medidas proporcionaram maior coerência e eficácia às iniciativas do MEC para essa modalidade de ensino. Essas medidas, porém, não foram suficientes para superar os desafios da Coordenação Interministerial dos Programas de EJA, dispersos em diferentes instâncias da União.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado no Governo Lula e direcionado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, desde 2003 objetiva elevar a escolaridade nos municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo, sendo que 90% desses municípios estão localizados no nordeste brasileiro, os quais recebem suporte técnico de implementação das ações do PBA para garantir a continuidade dos estudos por parte dos alfabetizandos (Brasil, 2017). Outro desafio a ser historicamente equacionado era/é a erradicação do analfabetismo. Consequentemente e como política de Estado, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, apresenta metas e estratégias, a exemplo da Meta 9, que objetivaria a elevação da taxa de alfabetização da população, com 15 anos de idade ou mais, para 93,5% até 2015 e, no final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

No campo das políticas públicas para a educação, ainda observamos recorrentes descompassos entre o acesso, a permanência e a conclusão nos sistemas de ensino para os sujeitos da EJA. “Descompassos” quando o sentido da permanência não corresponde aos sentidos do direito à educação (Paiva, 2016). Sabemos que o acesso, a permanência e a conclusão na EJA, expressão do direito humano à educação, representam as lutas e as conquistas dos trabalhadores dos segmentos diversos da sociedade: homens e mulheres da cidade, do campo, das comunidades quilombolas, das populações indígenas, dos refugiados, dos privados de liberdade, entre outros.

Essas lutas históricas dos trabalhadores representam, sem dúvida, importantes esforços na busca pela superação, por exemplo, dos processos de naturalização da EJA como o lugar da suplência, da certificação e do aligeiramento. Equívocos pedagógico-didáticos permeiam o campo da EJA, logo não é difícil identificar, entre tantos, os processos de infantilização, a ausência de formação docente que considere as especificidades dos jovens, adultos e idosos etc. Esses elementos compõem, inclusive, o cenário de desrespeito a um direito básico de cidadania que é o direito à educação.

Entendemos que essa questão traz outros desafios importantes para o âmbito da EJA (Teixeira, 2018). Além desse aspecto, não podemos deixar de mostrar que, nos últimos anos, a EJA experimenta cortes sistemáticos no orçamento público, resultando no fechamento de escolas e de turmas pelos sistemas de ensino. Apesar dos indiscutíveis avanços, a EJA vem, no plano da macropolítica educacional, sofrendo retrocessos significativos. Nesse cenário ainda mais grave e incerto, os desafios e os dilemas para a garantia do direito à educação depararam-se com os impactos da Covid-19 em 2020, os quais foram bem mais visíveis para os professores e os alunos quando foram suspensas as aulas presenciais, restrição necessária para a prevenção/proteção contra a Pandemia do Sars-Cov-2, adotadas pelos governos estadual e municipal. Desde então, a implantação de atividades de ensino remoto e a utilização de ferramentas digitais em ambientes virtuais passou a ser, sem dúvida, uma alternativa determinante para as práticas educativas (Bonal; González, 2021; Monteiro; Senicato; 2021).

Muito embora não tenhamos discutido a forma como foram impostos os mecanismos de aplicação do ensino remoto às escolas e ao trabalho docente, estes se basearam no uso de plataformas digitais, desenvolvendo-se aulas síncronas e assíncronas, híbridas, mídias sociais, entre outros aplicativos – como o whatsapp, por exemplo – para minimizar tamanho prejuízo educacional. Além da disponibilização de aulas gravadas – a maior parte pouco planejada, sem as condições técnicas necessárias para sua produção e ainda para serem utilizadas por professores sem qualificação para tal processo, também se fez uso de material impresso, entregue aos alunos ditos “regulares” ou aos seus

pais, equivocadamente dizendo-se ensino remoto, alternativa única para os que não dispunham de computadores, celulares ou internet em casa.

Ainda que não se assuma a fragilidade desses recursos para todo o universo da educação nacional, estes passaram também a ser determinantes, parece-nos, nos efeitos excludentes para os sujeitos da EJA, diante das já citadas dificuldades, entre outras, de acesso às tecnologias da comunicação e da informação, a partir do sinal de Internet, da ausência de cursos de capacitação para os professores, a falta de equipamentos eletrônicos para os professores e alunos e o pouco acesso desses recursos para as famílias de baixa renda, ainda mais empobrecidas no recorrente desmonte do Estado brasileiro (Rummert, 2019), com cortes sistemáticos no orçamento público.

Do ponto de vista da legislação educacional brasileira, a Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018, altera a atual LDB e dá nova redação tanto à dimensão do ensino quanto à do público-alvo da EJA. O Art. 3º, um dos princípios da LDB, diz que o ensino deverá considerar a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. E o Art. 37 amplia o conceito de aprendizagem para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, ao mencionar que ela “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018). Mesmo sendo um direito “aprender ao longo da vida”, há, no campo da EJA, elementos indiscutíveis, conforme comprovam pesquisas acadêmicas (Rummert, 2014; Catelli Jr.; Haddad; Ribeiro, 2014) que nos permitem, portanto, falar de inúmeros retrocessos diante da ausência e da precariedade – independentemente da problemática Sars-Cov-2 – do acesso e da permanência na formação de jovens, adultos e idosos. Assim questionamos: *numa projeção de uma educação pós-pandemia, o que podemos identificar para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, levando-se em consideração, além da dimensão subjetiva (o que é singular a esses sujeitos), suas especificidades social e cultural com os conteúdos escolares e profissionalizantes?*

Percurso metodológico

Esta investigação parte de um estudo de caso cujo delineamento adotado é o da pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2022). Na análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que contempla a pré-análise – instante de preparação do material coletado para o exame –, fase de organização do material pesquisado e a exploração dos dados coletados. A partir de então, partimos do princípio de que, “[...] caberá agora ao pesquisador ler os documentos selecionados, adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização” (Godoy, 1995, p. 24), necessários também durante a análise dos resultados (Gil, 2002).

Para levantamento das informações necessárias a este estudo, elaborou-se um instrumento de coleta de dados com uma forma mais ou menos estruturada, de acordo com as orientações de Gil (2002). Esse documento foi entregue à Coordenação Pedagógica da escola campo da investigação, para ser respondido, posteriormente, pelos participantes. Buscamos adequá-lo ao pedido da unidade de ensino, a partir de um roteiro contendo 4 eixos investigativos, ou seja, por esse caminho íamos tentando nos aproximar da ideia de “estratégia” e de “tática” para o levantamento de dados. Na estratégia, o pesquisador deve considerar duas etapas: especificação dos dados, escolha e formulação das perguntas; quanto à tática, escolhemos formular previamente as questões, considerando que a referida Coordenação apresentava conhecimentos suficientes (Gil, 2002, p. 117-118), sobre o que estávamos procurando compreender: a oferta e a permanência de escolarização para as turmas de jovens e adultos.

Vale ressaltar que as questões foram respondidas pela Coordenação diante da ausência de documentos que constituíssem fonte de investigação. Na segunda ideia, os eixos nos permitiram formular questões que deveriam ser livres ao participante. Sobre esse aspecto, vale acrescentar que tivemos de retornar contato com a Coordenação Pedagógica, para complementação de informações, tendo em vista que muitas respostas não condiziam com as orientações postas nas Diretrizes Operacionais, documento que também não foi mencionado pela Instituição.

A partir dos dados coletados, partimos para sua organização e análise de conteúdo, com base no seguinte desenho-conceito: o da pré-análise, que diz respeito à preparação do material coletado para o exame; a fase de organização do que foi coletado; a exploração desses dados, a partir da leitura dessas informações, adotando-se os procedimentos de codificação, classificação e categorização; e a análise dos resultados (Gil, 2002). Por essa ordem de compreensão, apresentamos os eixos e as categorias analíticas: Comitê de biossegurança da unidade escola, perfil socioeconômico dos alunos, planejamento pedagógico-didático e ações de permanência dos alunos nas turmas da EJA.

Comitê de biossegurança da unidade escolar

No dia 7 de abril de 2022, o Governo do Estado da Paraíba publicou o Decreto nº 42.388 que dispunha sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus – Covid-19. Neste sentido e com base nas novas medidas de segurança sanitária, foi permitida a flexibilização para a circulação de pessoas, com o uso facultativo ou obrigatório de máscaras, nos estabelecimentos públicos e privados. O art. 10 desse Decreto determinou que a Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia deveria divulgar, a partir de abril,

um calendário de retorno das aulas presenciais na rede estadual. Sobre esses cuidados, eis o que diz⁴ a Coordenação Pedagógica da Escola campo de nosso estudo:

O comitê de crise, no início do ano, previa a consciência do uso de equipamentos e condições de segurança que a escola deveria ter para promover o acesso. Mas, ao longo do ano tornou-se optativo (não obrigatório); tanto que até abril funcionou de forma híbrida justamente para promover essa segurança para quem desejava (Coordenação Pedagógica, 2023).

O retorno presencial às aulas ocorreu no dia 18 de abril de 2022, seguindo as orientações do Decreto citado acima. Assim, a unidade de ensino deveria seguir as estratégias sanitárias de evitar aglomeração, fazer higienização, especialmente das mãos e das superfícies de contato, e uso de álcool; servidores e alunos deveriam apresentar a carteira de vacinação em dia. Segundo a Coordenação Pedagógica, o Decreto também orientou para o uso facultativo de máscara. As práticas de higienização continuaram. Vale ressaltar que não se fez referência a qualquer documento que comprovasse como se deu a preparação da escola para recepcionar os estudantes e funcionários nem sobre como a escola organizou seus espaços obedecendo à distância mínima para garantir a não aglomeração.

Parece-nos que os cuidados mínimos com a prevenção da Covid-19 não foram considerados na unidade escolar. Apesar da insegurança e do medo trazidos pelos tempos conturbados da pandemia, os avanços na vacinação possibilitaram o retorno gradual às aulas presenciais de acordo com o protocolo de vigilância sanitária do estado da Paraíba.

De um modo geral, a presencialidade total nas escolas deveria seguir as orientações postas tanto pelas Diretrizes Operacionais de 2021 quanto pelo Decreto nº 42.388 de 2022. Como informado pela Coordenação, a unidade escolar não elaborou documento com base nessas orientações. Diante desse dado, não nos foi possível perceber como se deu esse retorno na prática, considerando os aspectos sociais e de saúde pública.

Perfil socioeconômico dos alunos

O Título IV da atual LDB, Lei 9394/1996, vai tratar da organização da educação nacional. De acordo com o art. 8º, parágrafo 1º, a União, os Estados e os Municípios deverão organizar, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino. A União exerce funções normativa, redistributiva e de suplência. De modo convergente e articulado, os Estados e os Municípios deverão organizar,

⁴ Todas as falas identificadas como de autoria da Coordenação Pedagógica serão transcritas *ipsis litteris*, a fim de se manter sua fidedignidade discursiva.

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas educacionais. Vale lembrar que, no art. 11, parágrafo único, está posto que os municípios gozam de autonomia para compor seu sistema de educação ou para se integrarem ao sistema estadual de ensino.

Como os dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica foram bem limitados, não foi possível termos uma leitura que contemplasse o que estamos denominando de perfil socioeconômico dos alunos. Tivemos que localizar no armário da secretaria da Escola as fichas individuais dos alunos matriculados. A informação sobre a renda mensal não consta como uma demanda a ser respondida pelo aluno. Sabemos, entretanto, que os alunos da EJA são oriundos historicamente das classes populares.

Percebemos, na fala da representante da Coordenação, uma certa dificuldade para justificar a ausência do registro e da organização de documentos oficiais. Esse dado representou um desafio importante para o desenvolvimento da presente investigação. Não há, portanto, nenhum registro sobre a experiência com as turmas da EJA no sentido da sistematização da oferta e da garantia do ensino. De todo modo, esse aspecto – a falta de documentos oficiais produzidos pela escola – foi identificado também no trabalho de Mendes (2009, p. 232) ao mencionar que: “É justamente porque essas exigências são tão pouco vinculadas ao fazer do dia a dia que, em geral, não passam de uma tarefa executada para cumprir uma obrigação”.

Em 2022, a Escola Cidadã Compositor Luís Ramalho ofertou turmas de EJA para os Ciclos V e VI. A turma do Ciclo V era composta por 31 alunos, sendo 18 do gênero feminino e 13 do masculino. Com relação à categoria cor ou raça, 4 alunas se autodeclararam da cor branca, 1 preta e 5 da cor parda. Ainda sobre essa categoria, 8 nada informaram na ficha individual. Sobre os alunos, 1 se autodeclarou preto e dois se declararam pardos. 10 não informaram a cor da pele.

No Ciclo VI, identificamos 36 matrículas – 19 alunas e 17 alunos. Há pouca informação com relação à categoria cor ou raça. Apenas 3 alunos se autodeclararam da cor preta e um da cor parda; quanto às alunas, 1 se autodeclarou da cor preta e 3 da cor parda. Com relação à renda e à ocupação laboral dos alunos, não havia qualquer informação nos documentos da escola. A servidora da Coordenação pedagógica argumentou que essas informações não são “obrigatórias” no preenchimento da ficha individual do aluno como requisito para a efetivação da matrícula. Diante desse dado, solicitamos uma cópia da ficha individual para uma melhor compreensão das questões que são demandadas dos alunos na matrícula. De fato, e ao analisarmos a ficha individual, identificamos que esse documento não contempla os indicadores de renda e ocupação laboral.

E aqui indagamos: *Quem auxilia o aluno no instante da matrícula, na escola? Ele apenas preenche a ficha individual? A ausência de dados não tem importância para a escola?* Entendemos que essa ausência indica, no mínimo, nenhuma preocupação com a situação dos estudantes, o que é desconcertante, pois a instituição precisa conhecer seus alunos – em específico, os que foram historicamente expulsos da escola regular. Não apenas “conhecer” como também olhar para os dados como fonte de investigação e análise para o reparo de danos acadêmicos. Conhecer seus alunos e seus entornos ainda é um desafio para as escolas. Não considerar esse dado também reforça o desafio da falta de respeito ao direito à educação para os sujeitos da EJA. A escola não sabe/conhece, muito provavelmente, quem são esses sujeitos – os seus alunos. Sobre essa questão, Arroyo (2007) afirma que precisamos compreender os demandantes da educação de adultos pelo caráter específico desses sujeitos. Segundo a estudiosa, “A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos” (Arroyo, 2007, p. 22).

Com relação aos indicadores de aprovação, reprovação, evasão e desistência, é importante esclarecer alguns percursos para que a eles tivéssemos acesso. De um modo geral, identificamos que não há um cuidado de organizar os documentos referentes aos alunos da EJA na unidade escolar pesquisada. Sabemos dos desafios e dos limites que atravessam o espaço da escola pública, principalmente, quando a oferta de ensino ocorre no turno da noite. A Coordenação Pedagógica nos forneceu cópia dos diários de classe dos dois ciclos. Com relação à matrícula, os alunos realizaram a inscrição online, e a efetivação da matrícula ocorreu presencialmente. Segundo informação que nos foi passada pela Coordenação, o que efetivamente ocorreu é que muitos alunos foram considerados desistentes porque eles não efetivaram a matrícula presencialmente.

O levantamento sobre os indicadores acima foi realizado com base nos diários; alguns deles não apresentavam nota ou qualquer registro de avaliação, logo a Coordenação entendia que se tratava do aluno desistente. Esse é o entendimento da instituição sobre a noção de “desistência”. Desse modo, questionamos: *Podemos considerar evadidos os alunos cuja matrícula não foi efetivada? A escola realizou algum contato com os alunos inscritos e não matriculados?*

Dois aspectos importantes emergem desse dado concreto da realidade. Ao que tudo indica, o primeiro diz respeito ao pouco conhecimento da unidade escolar investigada sobre o conceito de diário de classe/de aula. Sabemos que a responsabilidade pela escrita do diário de classe é do professor. Com base nos estudos de Vitória (2009, p. 65),

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA
[...] ao redigir os diários de aula, os educadores se veem à frente de desafios e de problemas a serem resolvidos, que não fariam parte de sua rotina caso escrevessem menos, já que um exercício reduzido de escrita reduz também a quantidade de dilemas a serem resolvidos na questão do como escrever.

Neste sentido, fica-nos o desafio de pensarmos sobre o que foi registrado ou o que não foi considerado na escrita do professor, nas duas turmas ofertantes de EJA. Compreendemos o importante papel do diário de classe, pois, mesmo sendo um documento burocrático da escola, permite ao professor e à gestão escolar realizar análises sobre como se deu a sistematização da prática educativa, tomando como objeto o *quê* e o *como* foi feito na prática de sala de aula.

Um segundo aspecto remete ao conceito de evasão escolar nas turmas da educação de jovens e adultos. Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013, p. 777) sublinham em sua investigação que: “A evasão dos alunos de EJA é, como já referimos, um complexo construto social, na medida em que estão relacionadas à desistência do processo educativo questões de diferentes ordens”. Somadas a essas considerações, é importante destacar que não tivemos acesso ao diário de classe na sua totalidade de informações. O que nos foi passado desse instrumento não nos permitiu analisar a prática educativa do professor com os alunos da educação de adultos e ou refletir sobre ela.

Na terceira categoria analítica da presente investigação – planejamento didático-pedagógico do professor –, é possível termos uma certa leitura – também pra fins de reflexão –, pelo olhar da Coordenação Pedagógica, sobre o plano de aula e sobre as ações educativas do docente. Vejamos o Quadro 1 que segue:

Quadro 1 – Ciclos para a Educação de Jovens e Adultos

Ensino Médio Idade Mínima: 18 anos	Ciclo V 1ª e 2ª Séries (duração de um ano completo)	Ciclo VI 3ª Série – Aprofundamento do Ciclo V (duração de um ano completo)
Matrícula	31	36
Aprovação	12	14
Reprovação	02	08
Desistência	17	14
Total	31	36

Fonte: Elaborado com base nas informações da Coordenação Pedagógica.

Conforme informação da Coordenação Pedagógica e de acordo com a cópia do diário de classe, houve uma pré-matrícula de 31 alunos para ambos os ciclos. A respeito da categoria aluno desistente, não foi possível identificar quem são os alunos que fizeram a pré-matrícula online e não compareceram no ato da matrícula, presencialmente, na secretaria da unidade escolar. De todo modo,

identificamos, no diário de classe, os nomes de todos os alunos que realizaram a pré-matrícula. E aqui indagamos: *Por que a escola incluiu no diário os nomes dos alunos que não tiveram suas matrículas efetivadas? Como os alunos não compareceram à matrícula, por que a escola não realizou a busca ativa desses sujeitos da EJA para conhecer os motivos de sua não presença na sala de aula?* Dos alunos matriculados, dez foram reprovados. Do total de 67 matrículas, 28 foram considerados aprovados.

Sabemos que o atual Plano Nacional de Educação (PNE) dedica três metas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos assim como sabemos que resultados profícuos das políticas para o campo da educação de adultos são oriundos de ações articuladas entre educação, trabalho e formação profissional. Em 2022, e conforme afirmou a Coordenação Pedagógica, não houve nenhuma articulação para a escolarização integrando a educação profissional na unidade escolar, embora esteja previsto em lei que 25% das matrículas da EJA devem ser ofertadas de forma integrada, conforme propõe a Meta 10 do PNE.

Planejamento pedagógico-didático

A expressão “planejamento pedagógico-didático” está sendo utilizada neste texto para analisar um conjunto de ações e procedimentos adotado pela unidade escolar, que tem por base os marcos legais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba – Ano 2021. Referindo-se ao planejamento escolar e ao projeto pedagógico-curricular, os pesquisadores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470) dizem que o planejamento “É um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição”. O planejamento constitui, portanto, uma previsão de todas as ações realizadas nas várias dimensões da organização da escola, ou seja: “Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de execução, superando a improvisação e falta de rumo” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 470).

A unidade escolar pesquisada não havia produzido relatório sobre a oferta e a permanência de jovens e adultos nas turmas dos Ciclos V e VI. Como dito, a pesquisa de natureza documental tomaria como base documentos institucionais que falassem sobre o que foi planejado e executado pelos professores. No redirecionamento para a coleta de dados, elaboramos um roteiro que foi respondido pela Coordenação Pedagógica. A partir dos elementos que depuramos do roteiro e descritos logo abaixo, conseguimos uma aproximação entre o que foi realizado e executado pelo olhar dessa Coordenação. E o que esse roteiro nos revelou?

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

Sobre o planejamento pedagógico de 2022, as Diretrizes Operacionais de 2021 consideram que as unidades escolares representam um espaço de socialização de diferentes saberes. O planejamento se deu por cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Técnica/Formação Profissional; Matemática/Ciências da Natureza/Tecnologias; Humanas; e Multidisciplinar) e três níveis de ensino da Educação Básica.

Como informado, o ano letivo das escolas da rede pública paraibana, em 2022, começou no formato híbrido e com término previsto para abril desse mesmo ano, de acordo com o protocolo do Comitê de Biossegurança do estado da Paraíba.

Sobre o planejamento para o ano de 2022, sobre a organização pedagógica e curricular, assim informou a Coordenadora Pedagógica:

O planejamento segue os dias estabelecidos pela Secretaria de Educação. Ocorre de forma coletiva e individual. É feito encontros bimestralmente. Por conta do horário e da dificuldade de reunir todos os professores após o horário de aula, costuma-se utilizar o WhatsApp para compartilhar ideias e socializar informações. No início do ano era assim o planejamento, realizando até chamadas de vídeo (Coordenação Pedagógica, 2023).

Diante desses elementos, ficamos sem entender a relação entre as Diretrizes Operacionais de 2021 e a construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar, especificamente no aspecto relacionado às áreas de conhecimento e níveis de ensino, inclusive para situar a oferta da educação de jovens e adultos, tendo por base as áreas de conhecimento e o caráter de flexibilização do currículo para essa modalidade da Educação Básica.

É importante destacar a pandemia da Covid-19 declarada em janeiro de 2020 e as adaptações que as escolas realizaram para o seu funcionamento, com base nos protocolos estaduais de controle da doença, frente ao elevado grau de contágio e de mortalidade causados pelo coronavírus. Distanciamento social e aulas online foram determinantes para a continuação dos estudos. Por outro lado, tais adaptações geraram efeitos danosos e preocupantes para o tempo de aprendizagem dos alunos pobres, dos jovens e adultos trabalhadores. Nos estudos de Bonal e González (2021, p. 41), durante a oferta do ensino remoto as desigualdades educacionais foram ampliadas:

Os dados coletados sobre a desigualdade digital e as pesquisas desenvolvidas durante o confinamento indicam que os professores não têm conseguido se conectar a um número significativo de alunos, principalmente por causa da falta de conexão de internet ou de aparelhos adequados para acompanhar o ensino à distância (sic).

Sobre como as aulas foram planejadas e executadas, o fragmento abaixo descrito, a Coordenação Pedagógica revela-nos que:

[...] Particular do professor e a execução era inicialmente em vídeos, atividades de formulário, pelo grupo de WhatsApp das turmas. Essas que eram duas do Ciclo 6 e uma do Ciclo 5. Posteriormente, as aulas tornaram-se totalmente presencial (Coordenação Pedagógica, 2023).

Do ponto de vista da organização pedagógica e curricular, aprendemos que o planejamento do ensino para as turmas da educação de adultos deve atender às dimensões sociais, políticas e educacionais, conforme assinala Loch (2009, p. 21): “É uma atividade pedagógica complexa dada a evidência da grande heterogeneidade presente neste grupo [...]”.

Na questão curricular, perguntamos sobre como se deram as escolhas de temas, de assuntos, ou se a escola partiu da elaboração de projetos; e também perguntamos sobre como os conteúdos selecionados foram trabalhados. Vejamos o conteúdo abaixo:

Seguem os conteúdos curriculares, mas é feito uma seleção de temas mais interessantes pelos professores. A escola trabalha com projetos, aulas participativas, e a escolha do tema parte dos conteúdos estudados de forma interdisciplinar, em que cada matéria participa cooperativamente. Ao final do bimestre, é feita a culminância. Também contam com palestras, dependendo do tema convidam um profissional para potencializar a fala para as turmas (Coordenação Pedagógica, 2023).

Analisando a orientação das Diretrizes Curriculares de 2021, no item Instrução para a organização – princípio de flexibilidade de horários para as turmas da EJA –, as aulas devem ser planejadas de forma “germinada” (Coordenação Pedagógica, 2023), sendo duas seguidas da mesma disciplina com o objetivo de se obter “[...] um melhor aproveitamento do conteúdo e uma assimilação mais eficaz” (Governo da Paraíba, 2021, p. 39).

Perguntamos sobre como era feita a seleção de “temas mais interessantes pelos professores”, considerando que o Plano de Intervenção Pedagógica das Diretrizes Operacionais indica que, consideradas as especificidades dos sujeitos da EJA, a metodologia de trabalho docente deverá estar pautada em projetos pedagógicos com temas definidos no início do ano letivo, juntamente com os alunos.

Os professores têm autonomia para escolher o método e a forma que deseja abordar os assuntos. Mas, obedecendo os objetivos de aprendizagem da BCNN. Indica-se que as aulas sejam dialogadas, pautadas em aulas com exposição, discussão e atividades. Os projetos partem do interesse dos estudantes, juntamente com os temas geradores dos acontecimentos contemporâneos; trabalha-se também datas comemorativas (Coordenação Pedagógica, 2023).

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

Ainda, encontra-se nas proposições das Diretrizes Operacionais 2021 que a EJA deve ser contemplada pelo Plano de Intervenção Pedagógica e sua metodologia “[...] deverá estar pautada em projetos pedagógicos com temáticas relevantes definidas no início do ano, juntamente com os/as estudantes, considerando interesses e necessidades (Metodologia SER EJA Cidadã)”. Neste sentido:

Essa metodologia tem uma abordagem na educação em direitos humanos e considera que os direitos de aprendizagem dos/das estudantes estão relacionados, de forma indissociável, a promoção das três dimensões da Educação de Jovens e Adultos: a reparação da vulnerabilidade escolar e de aprendizagem; a equidade de acesso e permanência e a qualidade de formação para a vida com o pleno exercício de cidadania, podendo ser articulada a qualificação profissional (Governo da Paraíba, 2021, p. 49).

Essa formulação conceitual atende às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos sobre as funções da EJA: i) reparadora, “[...] o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Brasil, 2000, p. 7); ii) equalizadora “[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (Brasil, 2000, p. 9); e a iii) permanente, que “deve [...] propiciar atualização de conhecimentos ao longo de vida a todos os sujeitos da EJA” (Brasil, 2000, p. 11).

Como podemos observar, não há menção a essa metodologia pela Coordenação Pedagógica. É importante destacar que as Diretrizes Operacionais de 2021 tomam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a organização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental anos iniciais e finais e para o Ensino Médio, assim como é importante situar que essas Diretrizes têm o caráter de subsidiar a formulação dos projetos pedagógicos das escolas.

Araújo, Silva e Sena (2020) afirmam que a educação de jovens e adultos não foi contemplada pela BNCC bem como questionam os impactos da Base Nacional para as políticas educacionais. Com foco no campo da EJA, eles defendem que a BNCC é um documento-base para a organização curricular da Educação Básica, no sentido também de incluir os alunos da EJA, sujeitos do direito à educação e à formação profissional.

Sobre o aspecto da avaliação da aprendizagem, buscamos conhecer o instrumento avaliativo e como se deu a relação entre os saberes dos alunos e os saberes científicos no processo avaliativo. Neste sentido, segundo nos informou a Coordenação Pedagógica (2023): “A avaliação é contínua. Não é feita avaliação escolar e nem atividade em casa. Por isso, o que conta são as atividades,

participação e discussão em sala de aula.”. Se a avaliação considerou os alunos como participantes do planejamento, questionamos: o trabalho pedagógico foi elaborado com base no currículo cujas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais foram incorporadas? O que produziu o fracasso escolar dos 10 alunos reprovados? Indagações que abundam frente à falta de dados sobre a reprovação desses estudantes, o que expressa novamente um cenário escolar que não conhece os sujeitos da EJA e que, novamente, não garante sua permanência.

Identificamos no diário de classe que os alunos cursaram as seguintes disciplinas em 2022: Português, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia e Artes.

Segundo a Coordenação Pedagógica, o critério de distribuição dos alunos nas turmas tem por base o histórico escolar e a avaliação diagnóstica para aqueles que não apresentam o histórico. Sobre esse aspecto, vejamos o que nos informa essa coordenação:

É solicitado que o aluno responda algumas questões com base nos conteúdos que ele deveria já dominar para ingressar no Ciclo V. O instrumento seria por prova. Os conteúdos são retirados dos objetivos de aprendizagem da Base Nacional (BNCC) dos níveis dos anos finais do ensino fundamental. (Coordenação Pedagógica, 2023).

Essas informações dão indícios de que o processo de avaliação da unidade escolar, muito embora possa ser o único parâmetro de verificação da aprendizagem para os alunos que deixaram a escola por motivos de trabalho ou dela foram expulsos, localiza-se muito distante de sua realidade social e cultural. Para diminuir esse antagonismo que marca o chão da escola pública para as turmas da educação de jovens e adultos – reconhecê-los no seu direito à escolarização e à formação profissional –, é imprescindível:

[...] conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica (Jardilino; Araújo, 2014, p. 171).

Um outro aspecto que norteou a nossa análise diz respeito ao professor e à formação. Temos, historicamente, a representação equivocada de que qualquer pessoa com um mínimo de formação ou letramento poderia e pode atuar com os alunos da educação de adultos. Desde os jesuítas, passando pelas campanhas de alfabetização e até os dias atuais, ainda é recorrente esse equívoco quanto a saber quem são os sujeitos da EJA, logo quem teria competência para ajudá-los em sua formação acadêmica. Também assistimos ao recorrente desprestígio da carreira docente na história da educação

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

brasileira. Por outro lado, e numa perspectiva de Paulo Freire, para pensarmos o sujeito da educação de adultos e os processos de autonomia e resistência advindos do ato de educar, sabemos que a nossa atividade docente é marcada e influenciada pela nossa concepção de homem e de mundo. Na prática educativa, em específico, o exercício do magistério é marcado:

[...] pelo modo de ser, de agir, de pensar dos professores e também pela sua origem social. Desse modo, a profissionalidade docente liga-se diretamente à prática escolar, à definição social do professor, que tem sido modificada com as novas expectativas postas sobre a escola e também sobre o seu trabalho (Jardilino; Araújo, 2014, p. 139).

Neste sentido, a Coordenação Pedagógica informou que os professores possuem licenciatura em suas áreas de formação e não possuem formação específica para atuar na educação de jovens e adultos. Esse dado sugere que eles atuam de forma genérica, reforçando o desafio da educação de adultos de se reconfigurar diante da Constituição Federal de 1988, da LDB nº 9.394 de 1996, do Parecer nº 11/2000 e de outros dispositivos legais que fundamentam esse campo teórico e prático, inclusive, desafio fundamentado também na relação entre os contextos acadêmicos (as pesquisas nesse campo), os fóruns, etc. Acrescente-se que, em 2022, não foi ofertada a Formação Continuada para os professores da rede estadual de ensino, segundo nos informou a Coordenação.

Esse dado concreto nos permite inferir (porque não conhecemos o cotidiano da unidade escolar) que a escola não conhece ou pouco conhece a realidade social e cultural dos jovens e adultos; talvez porque, e como dizem Soares e Pedroso (2016), esse des/conhecimento resida numa lógica de formação de educadores que se enquadra, geralmente, no mesmo molde, um *prêt-à-porter*. No âmbito da EJA, portanto:

[...] os professores intuem que ser mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética ou falta de ética de nossa sociedade. Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque, nessas idades e nessas trajetórias populares, as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias (Arroyo, 2006, p. 38).

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser ofertada desarticulada do contexto dos estudantes; por isso, ao se estreitarem os estudos dessa modalidade, percebemos que a educação popular deve fazer-se presente, tendo em vista que ela “[...] está associada a algo do povo, para o povo, que atende às necessidades do povo” (Ávila; Pereira, 2019, p. 27), ao focar nos saberes dos

sujeitos da EJA. Neste sentido, caberia ao professor mediar o seu saber-fazer com os dos alunos na produção de um outro conhecimento.

Sabemos que a EJA parte do princípio de liberdade e de autonomia, comprometida com a realidade de cada sujeito da EJA. Quando perguntamos sobre como se deu o planejamento didático-pedagógico, a definição do conteúdo curricular e como as aulas eram planejadas, a Coordenação Pedagógica não mencionou sobre a importância da Educação Popular frente a um cenário de contradições de uma sociedade opressora.

Ações de permanência dos alunos nas turmas da EJA

O quarto eixo se refere às ações de permanência dos alunos na escola. Sobre essa questão, os dados apresentados pela Coordenação Pedagógica indicam que o fracasso escolar e a desistência são recorrentes na vida dos jovens e adultos. Reprovação e desistência reforçam tão somente o quadro permanente de exclusão desses sujeitos de direitos sociais, em específico, à educação e à formação profissional. Nesta direção, quando pensamos a noção de permanência, estamos nos respaldando nas reflexões de Paiva (2016, p. 110) quando afirma que:

Do ponto de vista macro, cabe pensar também o quanto essas perdas do sistema com sucessivos abandonos não nos mobilizam para pôr em diálogo a regulação e a estruturação da EJA *pari passu* à educação básica. A relação macro e micro da política são faces complementares e indispensáveis para pensar a permanência.

A EJA é uma modalidade que visa reparar os danos históricos de exclusão e de direitos negados, logo os 10 alunos reprovados no ano de 2022 demandavam atenção pedagógica durante o processo de aprendizagem. A produção do fracasso escolar se repete em alguns casos (e os desistentes?), e o retorno à sala de aula torna-se mais uma vez desafiador, porque foi instituída e naturalizada a lógica da sociedade meritocrática. Entendemos que a educação brasileira legitima os processos de exclusão, conforme se vê, por exemplo, na produção do sujeito analfabeto.

A unidade de ensino deve traçar estratégias pedagógicas de integração desses estudantes, compreendendo os motivos que o levaram à reprovação, seja pelo ensino não estar contextualizado seja pelo cansaço da rotina pesada do dia de trabalho; deve ser feito um levantamento da real situação desses alunos, e, partindo disso, a equipe pedagógica deve pensar maneiras de atender a esses estudantes e de garantir sua permanência no efetivo ensino.

Ao perguntarmos sobre se foi feita a busca ativa desses estudantes no ano de 2022, tendo em vista, além dos 10 alunos reprovados, 31 casos de desistência, a Coordenação Pedagógica respondeu

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

que foi realizada uma divulgação com carro de som pelo bairro de Mangabeira anunciando que a escola estava ofertando a EJA como também foi colocado um *banner* na frente da escola, informando sobre as matrículas; houve também a procura domiciliar dos estudantes. Neste sentido, a coordenação pedagógica enfatiza que: “Foi necessário pela pouca procura e o medo em retornar por conta da pandemia. Além que muitos estudantes se acomodaram ao ensino online. Um período difícil pela pouca procura” (2023). De acordo com a Coordenadora, dois elementos influenciaram na pouca procura dos estudantes: o primeiro é o medo, sequelas de tempos difíceis da pandemia da Covid-19, a insegurança em retornar ao convívio social na escola, apesar dos avanços com a vacinação na época. E o segundo por conta da acomodação com o ensino remoto. Faz-se necessário observar que, compreendendo-se o público diverso que a EJA abarca, o acompanhamento por parte dos estudantes idosos e adultos com essa proposta educativa não é atrativa, uma vez que, muito provavelmente, os alunos não dispõem de dispositivos eletrônicos (laptop, aparelho de celular) e velocidade de Internet. Estamos falando de alunos pobres do ponto de vista material. E isso sem contar com as dificuldades de manuseio desses aparelhos, de conhecimento tecnológico necessário para sua utilização.

Esse desafio histórico ganhou contornos bem mais preocupantes a partir da pandemia da Covid-19, sobretudo quando a Educação de Jovens e Adultos passou a sofrer cortes sistemáticos de verba pública os quais poderiam garantir a abertura de novas turmas. O que assistimos desde 2016 (Governo Michel Temer) foi o fechamento de escolas e de turmas para os demandantes da educação de adultos (Rummert, 2019); e aqui podemos acrescentar outro elemento evidente de desrespeito ao direito à educação: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2019, no Governo de Jair Bolsonaro (Jakimiu, 2021). É importante aqui registrar o retorno da Secadi à estrutura do Ministério da Educação, em março de 2023, no atual Governo de Luís Inácio Lula da Silva.

De todo modo, a escola sempre enfrentou uma certa dificuldade para pensar a educação para esse diverso público de adultos, seja pela falta de formação específica dos professores de cada disciplina na ministração de aulas para jovens, adultos e idosos – via de regra, muitos docentes costumam repetir o mesmo planejamento construído para turmas regulares que funcionam nos turnos vespertino ou matutino –, seja pelo desafio existente em ministrar a aula em uma sala com uma grande diversidade social, escolar, etária, seja por optar por algo já pronto – é mais fácil repetir modelos do que ativar a criatividade para tentar atender a tão diversificado grupo discente.

Planejar atividades e construir diálogos significativos para diferentes faixas etárias exige do docente, além de estar em contínua formação, tempo para conhecer seus estudantes e partir da

realidade de cada um deles. Atendida essa exigência, pode-se ter um fator que contribua para a permanência desses sujeitos nos estudos, pois busca, ou, pelo menos, tenta garantir uma educação efetiva que parte da realidade de seu público.

Considerações Finais

O Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, passou a representar um marco oficial importante na luta pelo direito à educação de jovens e adultos. No plano teórico-metodológico, este documento expõe caminhos e orientações que devem ser trilhadas, no sentido de garantir e de respeitar as especificidades dos sujeitos da EJA em relação à proposta curricular, à formação docente, à avaliação da aprendizagem etc.

Na Unidade Escolar em que essa investigação se deu, e tomando como referência os documentos analisados assim como as informações da Coordenação Pedagógica dessa Unidade, essas informações indicam pouca atenção e quase nenhum respeito às demandas dos jovens e adultos, que deveriam ser considerados no planejamento escolar e de acordo com as políticas públicas a eles direcionados.

Os desafios e as dificuldades presentes nessa instituição comprometeram a expectativa de se garantir e se ofertar uma educação de qualidade, frente à pandemia, verificando-se pouca procura pelas vagas ofertadas e a insegurança de seus estudantes para retornarem à escola. O cenário, sem dúvida, se configurou bastante difícil para toda a comunidade escolar. Ademais, as dificuldades no tratamento e organização dos documentos dos estudantes e registros escolares também revelam os desafios operacionais da instituição na oferta da EJA e a persistente disparidade do direito à educação.

Essas primeiras dificuldades já nos deixaram evidente a escassez dos dados sobre a oferta da EJA.

O trabalho com a EJA é, como já dito, um grande desafio, principalmente pela falta de formação docente para repensar a organização curricular para resgatar aquele aluno que, por muito tempo, estava (está) fora do sistema educacional regular. Cunha *et al.* (2020) destacam em seus estudos, em três municípios do estado da Bahia, pontos importantes que nos ajudam a pensar os abismos entre o direito à educação e a realidade concreta da oferta e da garantia educacional. Esses autores apontam para uma EJA que vai se tornando mais frágil ao longo de sua trajetória constitutiva.

É possível afirmar que as causas dessa situação dramática que desrespeita o direito humano à educação estão vinculadas a aspectos internos e externos dos sistemas de ensino. Para Haddad (2017, p. 31), “Um dos problemas centrais está nas desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

estruturam a sociedade brasileira”. É urgente compreendermos que a Educação de Jovens e Adultos, como único viés capaz de combater as desigualdades sociais e garantir uma educação permanente para todos, “[...] deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural” (Gadotti, 2011, p. 40). Entendemos que é necessário enfrentar os desafios de trabalhar com jovens e adultos que trazem em si subjetividades específicas e diversidades culturais e territoriais interessantíssimas para o universo escolar.

Mesmo considerando o esforço de políticas públicas e práticas locais na retomada das aulas na modalidade presencialidade total, os dados destacados nesta investigação indicam um alerta sobre a organização pedagógica e curricular da unidade escolar em foco. Há lacunas, como indicam as informações da Coordenação Pedagógica, no diário de classe, na ficha-documental e na correspondente relação, no nível discursivo, de construção do projeto político pedagógico da escola com as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba de 2021, mesmo que essa construção se dê no nível da sugestão, conforme dito nessas diretrizes. Fica claro aqui que houve respeito à autonomia da escola, que, pelo visto, ou não se apropriou dessa autonomia ou dela fez descaso. Como fica evidente na investigação em tela, a educação de adultos depara-se com enfrentamentos passados e presentes que necessitam ser superados. Finalizamos ainda com uma questão: *Quais caminhos na garantia efetiva do direito ao processo de escolarização e profissionalização precisam ser enfrentados?*

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. G. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte, 2007, p. 19-50.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Regina Bitencourt da; SENA, Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC no Ensino Fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30582>. Acesso em: 21 mai. 2023.

AVILA, Francine Freitas. **O processo emancipatório na EJA**: uma possibilidade do ser mais? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande/RS, 2019, 69 páginas.

BONAL, J.; GONZÁLEZ, S. O impacto do lockdown nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempo de crise. In: KRAWCZYK, N.; VENCO, S. **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. Campinas/SP: Pedro & João Editores, 2021, p. 37-60.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1 de 20 de maio de 2021. DOU – **Diário Oficial União** publicado em 01/06/2021. Ed.102 Sec.1 p.108 MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 26 de maio de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, p, 20-29, mai./jun., 1995.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai.; jun.; jul.; ago., 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 27 fev. 2022.

HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In*: CATELLI JR, R. (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, J. OLIVEIRA, J. de. TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LOCH, J. M. de P. Planejamento e avaliação da EJA. *In*: LOCH, J. M. de P.; BINS, K. L. G.; CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C.; MORAES, S. C. de.; HUERGA, S. **EJA, planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.15-35.

MENDES, V. **Democracia participativa e educação**: a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

Entre virtudes e limites:
reflexões sobre a permanência nas turmas da EJA

PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, G. T. do. (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

RUMMERT, S. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>. Acesso em: 7 abr. 2021.

VITÓRIA, M. I. C. Os diários de aula no cotidiano docente da EJA: a escrita de quem alfabetiza. *In*: LOCH, J. M. de P.; BINS, K. L. G.; CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C.; MORAES, S. C. de.; HUERGA, S. **EJA, planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 61-72.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 08/04/2024
Aprovado em: 24/02/2025