



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE PEDAGOGIA**

VALCILENE SANTOS PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A MÁ-FÉ
INSTITUCIONAL**

**Amargosa – Bahia
2019**

VALCILENE SANTOS PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A MÁ-FÉ
INSTITUCIONAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores, no município de Amargosa-Ba.

Orientadora: Prof. Georgia Nellie Clark

**Amargosa – Bahia
2019**

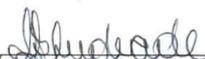
**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A MÁ-FÉ
INSTITUCIONAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado (a) em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.



Profª.

Ms. Georgia Nellie Clark - Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores



Profª. Dra. Maria Eurácia Barreto de Andrade - Examinadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores

Profª. Ms. Irandir Souza da Silva - Examinadora
Universidade Estadual de Santa Cruz
Centro de Formação de Professores

Amargosa, 26/03/2019

Dedico esse trabalho monográfico ao meu Deus, maravilhoso, poderoso e que me ajudou elaborar com muito esforço e amor. Um Deus que sempre esteve ao meu lado e que soprou o seu Espírito Santo para me iluminar a escrever. Dedico também à outra parte muito importante que foi a minha família inteira, mas em especial ofereço a minha mãe, que sempre batalhou para não faltar nada para nós, que sempre esteve ao meu lado quando mais precisei e que me incentivava a continuar a estudar para me formar.

Glória á ti senhor, e o meu muito obrigado a minha querida mãe pelos seus cuidados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido que eu chegasse até aqui, pelo seu amor incondicional comigo, seu cuidado, pelo seu acalento quando eu mais precisava, pela força e certeza de que eu era capaz de conseguir chegar até o final.

Agradeço também a minha irmã Valdice, tia Vane e a minha mãe Floraci pela força que me deram, pelo amor quando precisei pelas palavras de incentivo. Meu muito obrigado. Eu as amo muito!

A minha irmã e amiga Carla que me incentivou e apoiou durante todo período que eu pensei que não daria conta da vida acadêmica. Minha eterna gratidão!

Agradeço imensamente a minha orientadora professora Geórgia Clark, pela incansável ajuda, pelo seu carinho, paciência, e respeito, por ter contribuído tanto, sei que sem ela eu não tinha alcançado chegar até o final, meu muito obrigado, pró.

Agradeço também às pessoas que conheci na Universidade, e quero levar para vida, Moema, Juliane Queiroz, Sueli, Adriano, Graciette, Geraldo, Angeli e entre outras que não coloquei aqui, mais estão no meu coração. Eu agradeço a vida e a Deus por ter me deixado conhecer essas pessoas maravilhosas. Obrigada por tudo!

Agradeço a pessoas especiais como Jéssica, Moema, July e Sueli que foram as minhas coleguinhas que me ajudaram de certo modo, chegar aonde cheguei, fomos uma grande equipe, meu super. Obrigada!

Agradeço a minha amiga Xuxa, por me compreender sempre, por sua amizade. Você sempre esteve do meu lado, é minha confidente, com suas palavras de incentivo, carinho e confiança!

Agradeço a banca examinadora. Às professoras Maria Eurácia Barreto de Andrade, e Irandir Sousa da Silva por compartilhar comigo deste momento tão importante, minha gratidão!

A esta Universidade e todo seu corpo docente, administração, que sempre contribuíram para a minha formação que só foi possível devido ao esforço de cada um de vocês em seu determinado setor.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.
(Martin Luther King).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como pergunta de pesquisa: quais os indícios de existência de má-fé institucional perceptíveis na elaboração de políticas municipais da EJA? Considerando os estudos realizados pelo sociólogo Jessé Souza (2016), dentre outros autores, que apontam para a existência de uma má-fé institucional, no Brasil. O objetivo geral foi identificar possíveis indícios de má-fé institucional na efetivação da Educação de Jovens e Adultos em um município do vale do Jequiçá-BA. Foram objetivos específicos: entender o processo histórico da EJA, sua constituição enquanto direito subjetivo e a sua vinculação às camadas mais pobres da sociedade; discutir o conceito de má-fé institucional na educação pública de modo geral e na educação de jovens e adultos de modo específico. Neste trabalho foi estabelecido diálogos com autores como Freire (2006), Paiva (2003) e Miguel Arroyo (2007), dentre outros, ao tratarmos da EJA, bem como os autores Lorena Freitas (2016), Souza, Clark e Pontes (2016), para a discussão sobre a má-fé institucional, dentre outros autores. A metodologia usada foi de natureza qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram usadas entrevistas semiestruturadas e observações. Foram colaboradores, deste estudo, estudantes da EJA de um município do Vale do Jequiçá- BA que optou por fechar a maioria das turmas de EJA da zona rural e constituir um Centro de EJA na sede do município. Também contribuiu com o estudo um coordenador pedagógico desse referido Centro. Por meio das falas dos estudantes colaboradores e das observações, foi possível perceber fortes indícios de má-fé institucional na efetivação da EJA, tais como a desconsideração com a condição desses sujeitos de serem estudantes trabalhadores e com seus contextos de vida.

PALAVRAS CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Má fé institucional. Efetivação de direitos.

LISTA DE SIGLAS

- ABC** – Cruzada de Ação Básica Cristã
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CNEA** – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- FNEP** – Fundo Nacional de Ensino Primário
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MOVA** – Movimento de Alfabetização
- PAS** – Programa Alfabetização Solidária
- PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- UNE** – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 12 |
| 1.1 O PROCESSO HISTÓRICO DA EJA, SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO DIREITO SUBJETIVO E A SUA VINCULAÇÃO ÀS CAMADAS MAIS POBRES DA SOCIEDADE | 12 |
| 1.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? | 19 |
| 1.3 O CONCEITO DE MÁ-FÉ INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MODO GERAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MODO ESPECÍFICO..... | 22 |
| CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO..... | 26 |
| 2.1 CAMPO PESQUISADO..... | 27 |
| 2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS..... | 27 |
| 2.2.1 Observação Participante..... | 27 |
| 2.2.2 Entrevistas Semiestruturadas..... | 28 |
| 3. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS | 31 |
| 3.1 INDÍCIOS DE MÁ FÉ | 31 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 36 |
| REFERÊNCIAS | 37 |
| APÊNDICES | 40 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem como objeto de estudo o conceito de má-fé institucional e a sua ressonância na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No livro “A ralé brasileira” (2016), o autor e sociólogo Jessé Souza, em conjunto com seus orientandos, apresenta e discute o conceito de “má-fé institucional”. Nesta mesma obra, Lorena Freitas afirma que a má-fé institucional é um modo de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, quanto no nível do micro poder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que mobilizam recursos, tratamento que depende do lugar que os sujeitos ocupam na hierarquia social (FREITAS, 2016). Segundo Souza (2016), são decorrências dessa chamada má-fé institucional as contribuições do estado para a reprodução e manutenção da pobreza no Brasil.

O interesse por essa temática se deu por meio da realização de um estágio que fiz na Educação de Jovens e Adultos, quando me deparei com várias inquietações. Me identifiquei com a história dos alunos, a resistência, existência, o sofrimento, alegria de querer mais, de esperar mais, de um futuro melhor, mesmo com todas as dificuldades.

A partir desta experiência, surgiram muitas questões. Por que não havia ninguém da direção no turno noturno, quando acontece a EJA? Se acontecesse alguma coisa ou precisássemos, a quem recorrer? Sem falar da falta de recursos para os professores darem uma aula digna, e esse pouco comprometimento com alunos e cidadãos. Um dos casos que me chamou a atenção foi de um aluno que é vigilante da própria escola. No dia que ele não estava de plantão, ele frequentava a aula, e era o mesmo que distribuía a merenda para todos, ou seja, são sujeitos até certo ponto abandonados em seu direito à educação.

Considerando que a EJA está garantida pela constituição federal de 1988 como direito de todos os cidadãos e dever do estado e está estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, 9393 / 96 enquanto uma modalidade da Educação Básica, falar da Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que discutir metodologia de ensino. É referir-se a uma questão política, tratando-se de um campo de lutas constituído em um processo histórico que privilegia uma classe social em detrimento da maioria da população.

Considerando os estudos realizados pelo sociólogo Jessé Souza, dentre outros autores que apontam para a existência de uma má-fé institucional, no Brasil, que se dirige aos sujeitos mais pobres da sociedade e considerando também que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, pertencem às camadas mais empobrecidas, exatamente a qual tem sido dirigida essa má-fé, tem-se como pergunta de pesquisa: quais seriam os indícios de existência de má-fé institucional perceptíveis na elaboração de políticas municipais de EJA?

Na busca por responder esse questionamento, foram traçados os objetivos a seguir:

Objetivo geral:

Identificar possíveis indícios de má-fé institucional na efetivação da Educação de Jovens e Adultos em um município do vale do Jequiçá-BA.

Objetivos específicos:

- I. Entender o processo histórico da EJA, sua constituição enquanto direito subjetivo e a sua vinculação às camadas mais pobres da sociedade;
- II. Discutir o conceito de má-fé institucional na educação pública de modo geral e na educação de jovens e adultos de modo específico.

Neste trabalho. Foram estabelecidos diálogos com autores como Freire (2006), Paiva (2003) e Miguel Arroyo (2007), dentre outros, ao tratarmos da EJA, bem como os autores Lorena Freitas (2016), Souza, Clark e Pontes (2016) para a discussão sobre a má-fé institucional.

Após realizar algumas leituras das obras dos autores citados anteriormente, foi possível compreender que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio de educação.

Segundo Jessé Souza (2009), há certa dissimulação ao se falar de classes sociais no Brasil, substituindo esse termo por faixas de renda. Essa atitude tem por objetivo disfarçar a realidade, retirando das discussões a expressão “classe social”, demonizada pela ideologia capitalista, ao mesmo tempo em que transfere as responsabilidades do sujeito de obter renda apenas ao seu mérito. Na busca por desvelar essa dissimulação, o autor usa uma expressão para causar impacto: “ralé estrutural”. Ou seja, são as parcelas da população que ao lado de não terem renda, propriedade, escolaridade, também não conseguem se “sair bem” em uma instituição

como a escola que cobra um modo de ser semelhante ao dos sujeitos da classe dominante a quem não teve como construir esse modo de ser.

Este estudo é de natureza qualitativa, porque é uma abordagem de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo, e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento do grupo-alvo. Como instrumentos de coleta de dados foram usadas entrevistas semiestruturadas e observações. Foram sujeitos desta investigação estudantes da EJA de um município do Vale do Jequiçá- BA, que optou por fechar a maioria das turmas de EJA da zona rural e constituir um Centro de EJA na sede do município. Também contribuiu com o estudo um coordenador pedagógico desse referido Centro.

Esta monografia está estruturada em cinco partes. Na introdução apresentamos o trabalho e seus objetivos. No primeiro capítulo, procuramos entender o processo histórico da EJA, sua constituição enquanto direito subjetivo e a sua vinculação às camadas mais pobres da sociedade, discutimos quem são os sujeitos da EJA e apresentamos o conceito de má-fé institucional. Já no segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa. A análise dos dados coletados em campo é desenvolvida no terceiro capítulo. Ao fim, apresentamos algumas considerações sobre o estudo em questão.

Espera-se que com os resultados dessa pesquisa, seja possível trazer uma maior visibilidade ao tema, contribuindo assim, para a melhoria e os avanços sociais no que tange à valorização da Educação de Jovens e Adultos e à sua importância, principalmente ressaltando o papel que eles têm como sujeito crítico para a sociedade.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo busca apresentar os diálogos teóricos que tecemos na revisão de literatura que fundamenta este estudo.

1.1 O PROCESSO HISTÓRICO DA EJA, SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO DIREITO SUBJETIVO E A SUA VINCULAÇÃO ÀS CAMADAS MAIS POBRES DA SOCIEDADE.

Segundo Duarte (2002, p.113), “o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”. A Educação de Jovens e adultos, no Brasil, é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988. Em decorrência, constitui-se em um direito público subjetivo. Não foi um caminho fácil até chegar a essa condição, nem se pode dizer que esse direito esteja de fato efetivado.

No período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. A Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, pois, consta em pesquisas que desde o Brasil Colônia, quando tratava em educação para população que não eram crianças, referenciava a população adulta, que necessitava ser catequizada em razão da religiosidade. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

No campo dos direitos legais, a primeira constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas a política e o trabalho imperial (PAIVA, 2003).

No final do século XIX, últimos anos do Império e início da Primeira República, ocorreu a melhoria da condição econômica no Brasil, o que determinou o surgimento de algumas escolas para adultos. Já no século XX, a consolidação da EJA aconteceu com a Revolução de 30, a partir de mudanças econômicas e políticas e dos processos de

industrialização e urbanização no Brasil, ampliando a escolarização para jovens e adultos (PAIVA, 2003).

De acordo com a autora citada, na metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro.

A partir da década de 1930, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas a educação de jovens e adultos.

Ainda no referido século, ficou instituído, na Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação, o qual designa que é dever do Estado o ensino primário de frequência obrigatória, gratuito, integral e extensivo aos adultos como direito constitucional (PILETTI, 1987).

Para Paiva (1973), o período próspero da EJA ocorreu na década de 1940, na qual houve importantes iniciativas políticas e pedagógicas, como: a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Seminário de Educação de Adultos e o surgimento das primeiras obras dedicadas ao Ensino Supletivo, com intuito de fazer com que a educação abra possibilidade de um ensino melhor.

Esses avanços na educação foram importantes para a valorização da EJA, porém eles tinham o intuito de alfabetizar para o processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores, ou seja, para eles votarem no governo da época. O sistema de educação começa a se concretizar nessa década, onde a sociedade passava por mudanças.

Nos anos 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos, antes da CNEA, surgiu a, Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha proposto “erradicar o analfabetismo” de jovens e adultos em tempo breve, com professores improvisados, usando o mesmo método e os mesmo livro em todo território, os resultados não foram bons, criaram a, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para que as comunidades rurais

tivessem tratamento diferenciado, por meio de medidas globais, nas áreas de saúde e trabalho, mais os seus resultados foram limitados. Em seguida, vem a CNEA, que a meta era a reforma do sistema municipal de ensino, de onde saía vários alunos analfabetos e semianalfabetos, mais não obteve êxito também, em 1963 as três campanhas foram extintas. (PAIVA, 2003).

Outro marco importante foi o II Congresso de Educação de Adultos, 1964, quando se deu o golpe militar. Outros movimentos importantes do período: Movimento de Educação de Base, Movimento de cultura Popular do Recife, os Centros Populares de cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, com a participação de Paulo Freire. Segundo Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000, p. 112).

Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida nenhuma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.

Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), aquela época era um momento de grande efervescência tanto política e econômica quanto pedagógica, impulsionando as exigências educacionais, no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar a mão de obra para o mercado industrial. A questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social. A partir dessas mudanças, a educação de jovens e adultos passou ser vista de outra forma, envolvendo a participação popular.

Fávero e Brenner (2007, p. 10) destacam as diferenças entre o Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas governamentais de alfabetização e os movimentos de cultura popular dos anos 60:

Os movimentos de cultura popular eram urbanos; só o MEB atuava no meio rural. A realidade em que trabalhava exigia mudanças nos conteúdos e métodos utilizados na alfabetização de adultos, nas escolas radiofônicas. Em 1963 foi elaborado o livro de leitura *viver é lutar*, cujas 32 lições retratam a opção do movimento de trabalhar com os camponeses e trabalhadores rurais. *Viver é lutar* gerou um grande problema político: parte da edição foi apreendida na gráfica pela polícia de Carlos Lacerda, gerando intensa campanha contra os “bispos comunistas”. Mesmo assim, foi utilizado nas escolas radiofônicas, no início de 1964, e até 1966, em treinamentos. O MEB

foi o único movimento que sobreviveu ao desmonte de 1964, por ser ligado à igreja. Reformulou-se, revendo e cedendo muito nas emissões radiofônicas e investindo no contato direto com as comunidades, por meio da “animação popular”. Em 1966, por pressões e falta de recursos, os maiores sistemas encerraram suas atividades; os que permaneceram, sobretudo os recém-criados na Amazônia, continuaram desenvolvendo a alfabetização.

O Movimento de Educação e Base (MEB), nasceu da iniciativa da Igreja Católica, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O projeto era de educação de base para o meio- rural, a ser desenvolvido pelo rádio no Nordeste, Centro-Oeste e Norte. A igreja tinha interesse pelas questões sociais, pelo fato das ligas camponesas ser da esquerda que proliferavam no meio rural. A partir de 1961, a educação de adultos passou a ser vista de outra maneira, politicamente e ideologicamente, tendo novas metodologias e envolvendo a participação da população.

O fato mais importante foi o Plano Nacional de Alfabetização, influenciado por Paulo Freire, na alfabetização de jovens e adultos. “A miséria da população gerava o analfabetismo; ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha sentido enfrentar o analfabetismo”. (Freire, apud Fávero e Brenner, 2007, p. 6).

No II Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos, 1958, o problema do analfabetismo, no Brasil, é apresentado como um problema social. Embora os jovens e adultos não alfabetizados não tivessem instrução escolar, eles tinham conhecimentos, experiências, como principalmente participação da sociedade, trabalho e da cultura. Segundo Freire (2006, p. 20):

[...] as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas de significação de sua experiência existencial, e não da experiência do educador.

Pelas condições de pobreza, os sujeitos não alfabetizados ficavam a margem da sociedade e da vida política, sem direito a votar, o que somente foi concedido pela constituição de 1988.

Nesse contexto, o objetivo da alfabetização ultrapassava apenas a aquisição da leitura e da escrita, visando a emancipação sócio-política dos sujeitos historicamente excluídos. “A educação é um ato político, que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1981, p. 29-61).

Ainda nessa perspectiva, o que se pretende com a EJA é que os sujeitos tenham consciência dos seus direitos econômicos, políticos e sociais, e que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Desse modo, os professores têm que valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, porque eles já trazem os conhecimentos relevantes, culturas e costumes.

Com o golpe militar de 1964, foi encerrado o Plano Nacional de Alfabetização, havendo perseguições e repressão aos grupos progressistas e exilando Paulo Freire, materiais didáticos e equipamentos foram todos destruídos. Como relatam Fávero e Brenner (2007, p.2) pouco sobrou de documentos e registros da época:

Uma coleção de documentos do MEB, relativa a 1961-1964, foi preservada desde esse período até posteriormente, até o ano de 1972. Dos outros movimentos do período 1960-1964, parte foi obtida junto aos mesmos e complementada por doações e achados. Os achados correspondem a materiais escondidos em tetos de igrejas, fundos de caixas-d'água etc. durante os anos negros da ditadura e descobertos casualmente anos depois, alguns parcialmente deteriorados.

No período militar, criou-se a Fundação Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo era que o sujeito tivesse técnica de ler, escrever e contar, para se integrar na sociedade. Era o contrário do pensamento de Paulo Freire, um sujeito crítico e reflexivo. O governo queria formar cidadãos produtivos e aptos para o mercado.

Os últimos momentos do MOBREAL foram marcados por denúncias, o que resultou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar a aplicação de recursos e explanação de falsos índices de analfabetismo. O Movimento ainda foi criticado por não garantir continuidade dos estudos, assim, muitos desses alfabetizados “esqueceram” o ler e o escrever (GALVÃO; SOARES, 2005, p.270).

O Mobral foi extinto. Chegou ao fim uma campanha de alfabetização de massa, que consumiu recursos financeiros elevados, mas se revelou pouco efetivo para a superação do analfabetismo no Brasil.

Tentando diminuir os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos, no Brasil, pouco alterados pelos programas executados até então, no governo do Presidente José Sarney, foi criada a Fundação Educar, que assumiu a herança do Mobral. A Fundação Educar passou a fazer parte do Ministério da Educação, mas não atuava diretamente na alfabetização, apenas supervisionava e acompanhava o desenvolvimento de projetos nas secretarias e instituições, sendo extinto no início da década de 1990.

A Constituição brasileira de 1988, por muitas pressões dos movimentos sociais de educação, institui a EJA como direito de todos e dever do Estado nos seguintes termos:

Art. 208. 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 (...) VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, 9394/ 96, que a EJA é uma modalidade da Educação Básica. A LDB especifica também os termos em que deverá ser oferecida, no Título III que trata Do Direito à Educação e do Dever de Educar e, mais especificamente, no Título V, Capítulo II, Seção V, artigo 37.

Art. 37 – A educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
 § 1 Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos em idade regular, as oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.
 §2 – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Mesmo assumindo a condição de direito subjetivo, a EJA continuou e continua sem uma efetivação condizente com o que está estabelecido na legislação.

Na década de 1990, emergiu, coordenado pelo instituto Paulo Freire, o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava envolver o poder público e a sociedade civil.

No Governo Fernando Henrique Cardoso foi criado o Programa Alfabetização Solidária.

Em 1996, é lançado o Programa Alfabetização Solidária, reeditando práticas consideradas já superadas, com seis meses de duração (um mês para o treinamento e cinco para desenvolver a alfabetização). O programa propunha que instituições universitárias do Sul e Sudeste supervisionassem as ações realizadas em locais da região Norte e Nordeste, trazendo entes exógenos, sem contextualizá-los. Além disso, houve o programa “Adote um analfabeto”, que reforça a imagem do analfabeto como incapaz, denotando ainda um caráter assistencialista. (GALVÃO; SOARES, 2005, p.272).

O Programa era composto por três subprogramas: o Programa Universidade Solidária (na linha do Projeto Rondon, que levava estudantes universitários para um mês de trabalho voluntário em cidades do interior do Brasil); o Programa Capacitação Solidária, que Lutas e Conquistas da EJA, desenvolviam cursos voltados para a formação profissional de jovens e adolescentes; e o Programa Alfabetização Solidária, que desenvolvia ações de alfabetização de jovens e adultos em cidades do interior do país, atendendo ao Norte e Nordeste (GALVÃO; SOARES, 2005).

Esse Programa também não alcançou o objetivo de reduzir drasticamente o número de pessoas não alfabetizada no Brasil, cometendo muito dos erros já identificados em campanhas e projetos anteriores.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, em 2003, ele possibilitou mais iniciativas para as políticas públicas da EJA, com a criação do Programa Brasil Alfabetizado, gerando caminhos importantes para a modalidade de EJA. O Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Pro Jovem), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) nessa modalidade de ensino foram as principais políticas voltadas a EJA no governo em questão.

Em que pese esses avanços, a EJA ainda se constitui como campo de luta para a efetivação de direitos, sendo possível dizer que boa parte das “políticas de hoje representam rearranjos da mesma lógica que historicamente determinou as políticas governamentais de EJA, com marcas como a improvisação e o voluntariado” (Clark; Pontes, 2016 p. 58).

Assim sendo, falar da Educação de Jovens e Adultos, é muito mais do que discutir metodologia de ensino, é referir-se a uma questão política, em um campo de

lutas, constituído em um processo histórico que privilegia uma classe social em detrimento da maioria da população.

1. 2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

A Educação de Jovens e Adultos, visa oferecer o ensino fundamental e médio para pessoas que não conseguiram concluir a educação básica no período que a lei denomina de “apropriado”. Geralmente os sujeitos da EJA, são trabalhadores/as, desempregados/as, empregados/as em subempregos ou autônomos, dona de casa, jovens, idosos, sujeitos com necessidades especiais. São alunos com suas diferenças culturais, etnia, religião, crenças, que não tiveram acesso e condições de frequentar a escola na infância e adolescência.

Em oposição a essa ideia de “idade apropriada” para estudar, o Plano Nacional de Educação- PNE enfatiza:

[...] a necessidade de continuo desenvolvimento de capacidade e competências para enfrentar essas transformações que alteraram a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente as oito [agora nove] séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2001, p. 50).

O que marca de fato os sujeitos da EJA é a condição de classe. São sujeitos das classes sócias mais empobrecidas que produzem suas condições de vida com o sacrifício de se encontrarem na condição de cidadãos de direitos escritos, mas não efetivados.

A EJA possui várias especificidades decorrentes dos sujeitos que dela demandam, seus alunos são diferenciados, batalhadores, que trabalham de dia e estudam à noite, alunos jovens que o sistema “excluiu”, donas de casa que se afastaram da escola por causa do trabalho ou pela família, e idosos pelo trabalho, família e necessidade, ou seja, pessoas sistematicamente excluídas. Sujeitos que procuram por educação para melhor inserção no mundo do trabalho ou continuação, buscando o direito do saber.

O mercado de trabalho, em média, tem exigido um trabalhador, pelo menos com ensino médio completo, ainda que para funções simples. O discurso de mais qualificação vem com a alegação de que é preciso que o empregado tenha autonomia, iniciativa, capacidade de análise e decisão. Com isso, os sujeitos que foram excluídos da educação formal no tempo em que era para se qualificarem, estudarem e conhecerem voltam à escola em busca de um diploma que lhes permita uma vida com mais dignidade.

O Inciso II do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) indica como objetivo da EJA:

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

A Legislação Educacional Brasileira orienta que os currículos e métodos levem em conta as especificidades na organização do trabalho pedagógico com os estudantes da EJA. A LDB incentiva o aproveitamento de estudos para todos os alunos em especial jovens e adultos que é importante para a reconstrução das suas experiências, articulando com os saberes escolares.

Os alunos já trazem as suas contribuições da vida, experiências, que devem ser valorizadas pelo educador. Reconhecer que os educandos trazem conhecimentos que vão além daqueles ditos científicos significa valorizar outros saberes que formam esses sujeitos, ou seja, valorizar o próprio sujeito.

A educação é a base para mudar a humanidade, e quando a mesma é oferecida, de forma desqualificada o prejuízo dessa formação reflete em cada cidadão. Quando se priva o sujeito de ter uma educação de qualidade, estamos roubando a capacidade do mesmo de participar da sociedade, tornando seres passivos e alienados.

Um país que não investe na educação básica, pública e de qualidade para todos os grupos sociais, independentemente de sua raça, etnia, sexo, religião, espaço geográfico ou classe social, compromete profundamente a qualidade da sua cidadania e de seu desenvolvimento social, democrático, econômico, ético e humano. (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 19).

No que se refere educação de qualidade voltada para os cidadãos e a formação, ainda não se tornou realidade, mesmo 30 anos depois de constituição de

1988, garantindo pela primeira vez os direitos sociais e básicos a todos os brasileiros. Segundo Moacir Gadotti.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem os seus processos de alfabetização... O analfabetismo é a expressão de pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.

Os cidadãos das classes empobrecidas passam por muitas dificuldades e não somente da educação, pois há um descompromisso dos governantes para com eles, na saúde, moradia, segurança, trabalho e alimentação, que está ligado à esfera do não acesso à escolarização.

Segundo Clark e Pontes (2016, p. 56).

Os educandos da EJA são sujeitos das classes populares que trazem consigo, quase sempre, as marcas da desvalorização social. É difícil, em uma sociedade grafocêntrica, manter a autoestima elevada quando não se faz uso social pleno da leitura e da escrita, quando se precisa desempenhar as tarefas e os trabalhos mais desvalorizados socialmente. Nesses processos de formação da identidade e da subjetividade, que se constituem no estilo de moradia, no acesso aos serviços públicos e aos bens culturais, os saberes e experiências das classes populares são desvalorizados. Dessa forma, em muitos momentos, esses sujeitos não se reconhecem como possuidores de saberes válidos e, não é raro, desconfiam da própria capacidade de aprender, sequelas deixadas pelos tumultuados processos de escolarização aos quais, geralmente, foram submetidos.

Excluídos socialmente, cidadãos que ao longo de suas histórias de vida lutam contra a situação de marginalizados e objetivam suas inserções na sociedade, assumindo o lugar que lhes cabe como protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, Clark e Pontes afirmam que:

É necessário refletir se o modo de elaborar e executar as políticas de alfabetização e EJA não está relacionado ao público a quem elas se destinam. Para pesquisadores como Ferraro (2009), há uma forte inter-relação entre classe, raça, gênero, região e geração e a produção das desigualdades no campo da educação. As taxas de analfabetismo, por exemplo, são muito maiores entre os sujeitos das classes populares, entre os negros ou entre os habitantes do Norte e Nordeste, regiões historicamente mais pobres do Brasil. (2016, p. 58).

Nessa perspectiva, é elaborado o conceito de má-fé institucional sobre o qual se refletirá a partir de agora.

1.3 O CONCEITO DE MÁ-FÉ INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MODO GERAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MODO ESPECÍFICO.

Os sujeitos das classes populares foram historicamente privados dos direitos que foram garantidos pela lei, e, nesse sentido a educação pública se constituiu exclusiva, opressora, ao invés de ser uma educação emancipatória. Esse modelo de educação que favorece a permanência dos sujeitos na subalternidade é impregnado de uma má-fé institucional. Mas o que é má-fé institucional?

O conceito de má-fé institucional foi primeiramente desenvolvido por Bourdieu em sua obra *A Miséria do Mundo* (2007), onde ele aborda a inoperância de políticas sociais na França sob a égide do neoliberalismo. Com este conceito ele compreende todas as práticas executadas pelas instituições do Estado que recusam ou refutam as medidas ou ações que são adotadas oficialmente como seu dever ou sua responsabilidade. Contudo, empregando as categorias analíticas de Michel Foucault, Emerson Rocha (2008) logrou sofisticar o conceito bourdieusiano de má-fé institucional, principalmente a partir de uma leitura original da obra *Vigiar e Punir* (1987). (FREITAS, 2009, p.5).

No livro “A ralé brasileira”, Jessé Souza reelabora e discute o conceito de “má-fé institucional” a partir de uma leitura da obra de Florestan Fernandes (1978) e de Carvalho Franco (1997), descrevendo os efeitos e consequências socioeconômicas provenientes da implantação e consolidação do capitalismo periférico no Brasil, e as especificidades dessa má-fé no país. Segundo Lorena Freitas:

Um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micro poder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem. (FREITAS, 2016, p. 340-341).

Essa expressão, má-fé institucional, discutida por Jessé Souza, apesar de ser um conceito novo, já vem acontecendo há muito tempo nas práticas cotidianas, de formas diferentes, mas, com as mesmas proporções. Segundo Souza,

Para se compreender porque existem classes positivamente privilegiadas, por um lado, e classes negativamente privilegiadas, por outro, é necessário se perceber, portanto, como os ‘capitais impessoais’ que constituem toda hierarquia social e permitem a reprodução da sociedade moderna, o capital cultural e o capital econômico, são diferencialmente apropriados. O capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar, é fundamental para a reprodução tanto do mercado quanto dos Estados modernos. É essa

circunstância que torna as ‘classes médias’, que se constituem histórica e precisamente pela apropriação diferencial do capital cultural, em umas das classes dominantes desse tipo de sociedade. A classe alta se caracteriza pela apropriação, em grande parte pela herança de sangue, de capital econômico, ainda que alguma porção de capital cultural esteja sempre presente (SOUZA, 2016, p. 26).

Os sujeitos das classes empobrecidas são vistos, segundo Souza (2016), como uma “ralé” marginalizada e invisível, a quem foi negado, além do acesso ao capital financeiro, o acesso ao capital cultural. Ele chama de ralé com a intenção de provocar a reflexão.

Essa é a classe que compõe cerca de 1/3 da população brasileira, que está abaixo dos princípios de dignidade e expressivismo, condenada a ser, portanto apenas ‘corpo’ mal pago e explorado, e por conta disso é objetivamente desprezada e não reconhecida por todas as outras classes que compõem nossa sociedade. Essa é também a razão da dificuldade de seus membros construírem qualquer fonte efetiva de autoconfiança e de estima social, que é, por sua vez, o fundamento de qualquer ação política autônoma (SOUZA, 2016, p. 143).

A má-fé institucional está dirigida a essa chamada “ralé estrutural” e ela se apresenta não apenas na educação, como também na saúde pública e até mesmo na justiça, favorecendo, como já foi dito as classes sociais que não pertencem às camadas mais empobrecidas. Ela faz parte dos mecanismos de manutenção das desigualdades sociais e invisibilidade da “ralé”.

Nas instituições públicas destinadas a esta população, a exemplo da justiça, saúde e educação, é possível constatar a reprodução de um comportamento discriminatório por parte dos agentes institucionais ao perceber que estes sujeitos não conseguem corresponder às expectativas da instituição. (CLARK e PONTES, 2016, p.66).

Falar da má-fé institucional em educação é discutir precarização, descasos, falta de recursos, estrutura escolar inadequada e a desvalorização dos professores, das escolas públicas. Segundo a Guimarães-Iosif;

São vários os fatores externos e internos que contribuem para os problemas educacionais brasileiros, tais como: políticas públicas focalizadas e verticalizadas; gestão educacional pouco democrática; febre consumista; processo neocolonizador da globalização; influências neoliberais na educação e demais políticas sociais, como a redução de verbas para esses setores; pobreza; desigualdade social; sociedade que pouco exige do Estado educação pública de qualidade; famílias ausentes do contexto escolar; alunos oriundos de famílias pobres, desestruturadas; escolas abandonadas; gestão antidemocrática e até mesmo os resquícios de longos anos de ditadura militar. (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 25.).

Privando os sujeitos de uma educação de qualidade, como é prevista nos documentos legais, assume-se a formação de sujeitos com senso crítico comprometido, menos questionador, participativo, na sociedade e no seus direitos e deveres. Guimarães-Iosif afirma:

[...] uma educação fundada no princípio da neutralidade, antidualógica, sem compromisso e responsabilidade social limita o poder de participação da sociedade civil, enfraquece as instituições democráticas e colabora para a proliferação de práticas e políticas públicas inadequadas ou corruptas que agravam a situação de pobreza, injustiça e desigualdade social. (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 20).

A educação pública, no Brasil, tem sido marcada, historicamente, por um caráter altamente seletivo e excludente, regida por critérios segregadores fundamentados em uma educação livresca, acadêmica e aristocrática, que não se ocupa das condições afetivas e cognitivas que caracterizam o perfil da ralé (FREITAS, 2016). Para Clark e Pontes

A crueldade da má-fé institucional reside de modo significativo na manutenção da ralé na escola, sem isso resultar necessariamente na sua inclusão efetiva no mundo escolar. Seja pelas condições sociais e subjetivas, seja pela má-fé institucional em relação ao aluno da ralé, a possibilidade de o aluno estabelecer uma relação afetiva positiva como o conhecimento estará prejudicada. (2016, p.68).

Se é possível perceber a má-fé institucional na educação pública de modo geral, ao falar de Educação de Jovens e adultos a questão ainda se torna pior.

A má-fé institucional atinge todas as camadas das classes populares, mas quanto mais empobrecidos e distantes do ideal de ser humano proposto pelo sistema, mais contundentes os mecanismos de humilhação. No caso da EJA, espaço de tantas diversidades e adversidades, temos esses mais empobrecidos como maioria nas classes. (CLARK e PONTES, 2016, p. 71).

Estudantes estigmatizados pela classe social a que pertencem e pelos truncados processos de escolarização, os sujeitos da EJA se deparam com o pouco recursos financeiros para esta modalidade, instabilidades em relação às políticas de EJA, ausência de material didático e pedagógico adequado a esse público. É também de conhecimento geral a ausência, na maioria das escolas de EJA, de um quadro de professores com formação adequada a essa modalidade.

São comuns situações em que professores que não se sentem identificados ou preparados para a atuação, nessa modalidade, são nela lançados, para fazer a complementação de sua carga horária ou

até mesmo como uma espécie de castigo em decorrência de conflitos pessoais com a gestão escolar, em uma clara demonstração de que, ao se tratar da EJA, qualquer um e qualquer coisa servem. (CLARK e PONTES, 2016, p.72).

Falar de má-fé institucional na EJA é, na verdade, falar dos mecanismos que reproduzem, na escola, o modo como os sujeitos da EJA são tratados na sociedade. Parece que as políticas são feitas para não funcionar de fato, como se “qualquer coisa” fosse suficiente para esses sujeitos da “ralé estrutural”.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentarei neste capítulo os caminhos metodológicos que trilhei na construção da pesquisa monográfica. Além de abordar e justificar a escolha de pesquisar, apresentando os métodos, os sujeitos, o campo de pesquisa e os recursos que utilizei para elaboração da pesquisa.

A metodologia é um aspecto de fundamental importância para o desenvolvimento de uma pesquisa, visto que é através dela que são delineados e organizados os instrumentos de pesquisa a serem utilizados. Isso evidencia a complexidade envolvida no detalhamento metodológico, bem como a importância que ela possui. Nesse sentido, vale ressaltar que foi realizada uma pesquisa de campo, buscando uma aproximação maior com o tema.

A pesquisa é qualitativa porque é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, assim acrescenta Minayo (1994, 2000). A pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo, e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento do grupo-alvo.

Para dar início à pesquisa de campo foi feito um levantamento para encontrar os estudantes da EJA e um operador institucional, e saber algumas informações pertinentes para a pesquisa. Entendemos que é necessário para a construção de um bom trabalho cumprir os aspectos éticos da pesquisa, tais como preservar a identidade dos sujeitos envolvidos; respeitar os significados das experiências do outro; ter cuidado na hora de transpor os textos e/ou as entrevistas preocupando-se sempre com os efeitos que podem causar aos pesquisados. Para tanto, foi apresentado um formulário de apresentação institucional da própria UFRB, apresentando a pesquisa e o pesquisador, assim como, uma cópia do Projeto de Pesquisa para que os mesmos fiquem cientes dos meus objetivos.

2.1 CAMPO PESQUISADO

No ano de 2018, no município em estudo, quase todas as classes de EJA da zona rural foram fechadas e todas da zona urbana e concentradas em uma única escola no centro do município. Durante o dia, esta escola pertence ao Estado da Bahia e, à noite, foi disponibilizada ao município. Neste ambiente escolar encontram-se alunos com faixa etária de 15 anos a 70 anos de idade, a maioria vive do trabalho e aposentadoria, moradores tendo como fonte de renda o subemprego e apoio social do Estado.

O prédio da Escola conta com uma infraestrutura em sua sede de 14 salas de aula; 2 banheiros, (masculino e feminino) para alunos; 1 banheiro para professores e funcionários; 1 banheiro para portadores de necessidades especiais; sala de professores; sala de vídeo; biblioteca; secretaria escola; diretoria; quadra de esporte coberta; pátio coberto; cozinha; depósito para merenda escolar; almoxarifado; refeitório e auditório amplo necessitando de reforma.

O corpo docente da escola é constituído por 13 professores, 5 concursados, os demais são: 04 permutas, 04 temporários, 01 IEL (Instituto Euvaldo Lóide), com carga horária de 20 horas semanais. A escolaridade dos professores é nível superior e um concluindo a graduação, a quantidade de turmas da EJA são 09. Sendo 03 turmas do segmento 01, sendo uma turma do nível 01 e 02, 06 turmas do segmento 02, 03 turmas do nível 02 e 03 turmas do nível 04 a faixa etária de idade são de 15 a 63 anos. No entanto, nenhum dos professores apontados acima possui especialização em Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes da zona rural se deslocam para a escola, em sua maioria, em ônibus fornecidos pela prefeitura municipal.

2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Utilizei observação e entrevistas como instrumentos de coleta de dados.

2.2.1 Observação

Observar é muito importante para compreender e conhecer o outro, de forma que possa entender as suas habilidades e dificuldades tendo um olhar sensível sobre

o mesmo. A observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Segundo Zanelli:

A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002, p.2).

Os métodos de observação são úteis para a compreensão de comportamentos e acontecimentos no momento em que eles se produzem, sem a interferência de documentos ou pessoas. O pesquisador tem que se familiarizar com o ambiente e conhecer os participantes em potencial, e através das observações que as entrevistas devem ser feitas, com base nos atributos dos participantes da comunicação e como eles interagem uns com os outros.

Portanto, o pesquisador tem que estar preparado, para interagir com os participantes da observação, de maneira organizada para coletar informações, com o registro diário no campo, contendo observações de comportamentos, impressões, falas, para serem pontos investigados. A observação leva o pesquisador a ter novas perspectivas, conduzindo a uma reflexão crítica da realidade.

2.2.2 Entrevistas Semiestruturadas

De acordo com Tjora (2006), entrevistas e observação são técnicas interativas, visto que a entrevista conduz o pesquisador para a observação, enquanto que as observações podem sugerir os aprofundamentos necessários para as entrevistas. A partir desses relatos, tem que ter um cuidado especial ao elaborar a entrevista, tendo os objetivos propostos, para que obtenha o resultado pretendido.

Segundo Minayo (2009, p.64), “a entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”. As entrevistas foram feitas com três estudantes, residentes na zona rural do município em questão e um coordenador pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos do município.

Entre as observações e a entrevista houve um intervalo de alguns meses. As observações foram feitas ao longo do ano de 2018. No início do ano, as classes estavam lotadas, contudo, muito rapidamente foram se esvaziando. Foi percebido que

a evasão se deu em número maior de alunos idosos e adultos residentes na zona rural.

Diante do observado, foram escolhidos para colaborar com este estudo estudantes que representam essa maioria de evadidos, ou seja, adultos residentes na zona rural do município. Os colaboradores estudantes são trabalhadores rurais. Neste estudo, a fim de resguardar a identidade dos colaboradores, os estudantes serão denominados E1, E2 e E3. O coordenador pedagógico será denominado CP.

Devido às dificuldades de acesso ao local de residência e trabalho dos colaboradores estudantes, as entrevistas foram elaboradas por mim e aplicadas por uma colega que reside na zona rural. Antes de realizar as entrevistas, houve esclarecimentos sobre o objeto e objetivos do estudo para que a colega alcançasse êxito nas entrevistas.

Para realizar a entrevista semiestruturada tem que planejar, conhecer outro, encontrar uma oportunidade para entrevistar os sujeitos, ocasionar um ambiente favorável para melhor resultado, acima de tudo, conhecer o campo que está sendo pesquisado, para ser bem proveitoso e tranquilo para ambos.

Para Lüdke e André (1986). “Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento os assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE E ANDRÈ, 1987, p. 34).

No caso das entrevistas semiestruturadas que foram feitas com os estudantes da EJA e o operador institucional, elas se desenvolveram a partir de uma relação fixa de perguntas pré-estabelecidas pelo pesquisador e orientador da pesquisa.

De acordo com Gil (1999) a entrevista oferece uma flexibilidade, posto que o entrevistador possa esclarecer o significado das perguntas, possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas na zona rural do município do vale Jequiçá- BA, que em suas entrevistas relataram as suas dificuldades diárias nesse espaço escolar, que são essenciais para compreendermos a conjuntura do ingresso e permanência na EJA. Desse modo, ao analisarmos suas falas, diante de toda conjuntura educacional da qual temos tratado neste estudo, é possível tecer reflexões mais profundas sobre como de fato acontece o processo de acesso e permanência desse estudante na EJA.

Embora tenhamos buscado pelos documentos que instituíram o Centro de EJA, os mesmos não nos foram disponibilizados em nenhum momento. Recebemos informação dos operadores institucionais de que os mesmos não existiam, entretanto desconfiamos de que esta informação esteja equivocada.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

Apesar dos limites deste estudo, partindo da análise das falas dos colaboradores da pesquisa, suas convergências e contradições, e das observações realizadas no Centro de EJA, foi possível perceber, em consonância com os estudos sobre o conceito de má-fé institucional, que há fortes indícios de sua existência na efetivação da EJA no município estudado.

3.1 INDÍCIOS DE MÁ-FÉ

A má fé institucional é um padrão institucional no nível das relações de poder entre os sujeitos, dependendo do lugar que ocupam na sociedade, podendo mobilizar os recursos de diferentes formas. Ao serem perguntados se se sentiam beneficiados com a criação de um Centro de EJA, os estudantes assim se manifestaram.

Não, por que moro na zona rural. Ficou muito distante, mesmo com ônibus, ficou cansativo, quando chegava na escola já estava sem ânimo e muito sono e cansado. **(E 1)**.

Não, por que não é nossa realidade, ficou muito distante, me senti inseguro porque saí da minha localidade e fui para a cidade. **(E 2)**.

Não, não senti beneficiado, ficou longe, cansativo, estressante, nos tratou como cachorro, não pensou na gente como alunos da zona rural, que estão de idade, outros trabalham o dia todo, para sair daqui ainda ir para a cidade estudar, aqui somente o nosso voto que vale, aí sabe vim aqui pedir, saímos prejudicados com esta mudança. **(E 3)**.

Considerando que a quase totalidade das classes de EJA da zona rural do município em questão foram fechadas e que a realidade dessas classes em muito se assemelha à dos estudantes que colaboraram com este estudo, ao analisar essas falas, vemos, que não se preocuparam com as condições objetivas da vida dos estudantes em relação à distância, cansaço e aprendizagem, e não valorizaram o contexto do aluno, sendo possível atribuir a situação um forte indício de má-fé institucional.

[...] por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. (FREITAS, 2016, p. 345).

Percebe-se descuido promovido pela falta de interesse em certos setores de nossa sociedade, a começar pela deriva dos serviços públicos, abandonando-os à própria sorte. Devido essa mudança, vários alunos desistiram, eles não se reconheciam na escola como aluno da zona rural, houve elevados índices de evasão. A EJA vem sendo vista, desta forma, como:

Uma educação ‘tapa buracos’, destinada a remediar falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar àqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças; (...) uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória. (TORRES, 1995, p. 28).

As políticas públicas para a EJA, ainda apresentam fortemente um caráter compensatório e supletivo, distanciando as políticas que é fundamental, e que se trata de um direito de afirmação da cidadania.

Ao serem perguntados se houve consulta para a mudança, percebe-se que foram consultados, mas a resposta à consulta não foi considerada, demonstrando que não foi uma consulta de fato, mas apenas um “fazer de conta”.

Não. Não aceitaria, não sei se avisaram no dia que não fui, mas, não concordaria com está mudança, saberia que iria me prejudicar, pela distância, professor novo, alunos novos e tudo mais, para me adaptar iria ser ruim. Já estava acostumado no meu canto, na minha escola, com o meu professor. **(E 1)**.

Sim, mais não gostei, mais quem manda são eles, nós somos a minoria, eles disseram que iria ser bom, mais não foi, ficou muito distante, tinha que pegar o ônibus, 19:00 horas e voltava 22:40, muito tarde, se a gente saísse cedo tinha que esperar o ônibus sair 22:20 para podermos vir para casa. **(E 2)**.

Sim. Caso eles ouvissem a gente e respeitasse a nossa opinião, é claro que não iria concordar, porque trabalho o dia todo, chego muito cansado, ainda mais, querer ir para cidade estudar, se tem escola aqui na minha localidade, que é mais perto da minha casa. Já não é fácil estudar, eles ainda dificultam a gente querer aprender, sem falar que o transporte chega muito tarde, caso os professores soltem cedo, somos obrigado a ficar até a hora do ônibus vim para zona rural, ou seja, a nossa casa. **(E 3)**.

Nos relatos dos entrevistados, vê-se claramente a má-fé para com os estudantes. Não se importaram com que eles iriam pensar e passar. Por mais que os gestores perguntassem a opinião deles, já estava decidido, ou seja, somente avisaram e não consultaram, de fato, se eles eram a favor desta mudança. Para Lima, Silva e Santos (2015, p. 80).

[...] a gestão educacional para a escola de jovens e adultos precisa considerar na organização, a historicidade dessa modalidade de ensino e reconhecê-la como sendo educação continuada de pessoas jovens e adultas, que estão em constante processo de formação/escolarização e aprendizagem ao longo da vida.

Vale ressaltar que o fator diálogo e o olhar sensível são fundamentais para perpassarem as histórias de vida e atribuir nova significação ao ambiente social da escola, ou seja, tem que valorizar o contexto, a realidade e dialogar com os educandos, para ter bom êxito, buscando respeitar o seu processo de aquisição do conhecimento em distintos tempos e espaços.

Ao serem perguntados quais as dificuldades com a mudança, estas respostas foram trazidas:

Como já tinha falado a distância da zona rural para cidade ficou muito ruim, mesmo com ônibus, por que, trabalho o dia todo, quando é mais tarde já estou muito cansado. Não sinto muito à vontade e seguro na sala de aula, não pelo professor, mais pelo alunos, que não são os mesmo, porque a maioria desistiu por causa da distância, então continuei indo, depois desistir, ficou muito cansativo, não conseguia estudar direito. **(E1)**.

Distância, roupas entre outras coisas. Dificuldade que tenho era para pegar o transporte que fica longe da minha casa, e qualquer roupa a gente iria para escola daqui da zona rural, porque era perto da minha casa e já estava acostumado com os meus colegas, agora ir para cidade ficou muito ruim, tem que se vestir melhor, porque eu ficava com vergonha das pessoas. E como eu já chegava cansado não tinha muito ânimo de estudar. **(E 2)**.

Alunos diferentes, distância, professor diferente, houve várias dificuldades. Tive dificuldade para tudo da ida à escola até dentro da sala de aula, não perguntava nada a professora achei tudo estranho até que desistir, achei melhor. Aprendi a fazer o meu nome aqui na minha escola da minha localidade que hoje se encontra fechada à noite. **(E3)**.

A má-fé institucional está de modo significativo, no sistema e nas falas dos estudantes. Disso isso resulta uma exclusão, na escola, seja pelas condições sociais ou subjetivas, possibilitando que o direito à educação não seja efetivado.

Uma sociedade capitalista e competitiva não tem ofertado aos sujeitos das classes sociais empobrecidas as condições de estar nas classes de EJA, por isto o nosso sistema educacional é marcado por fracassos, desistências, evasões, professores despreparados, estruturas não qualificadas e entre outros. Freitas cita:

Aqueles que não possuíam os requisitos do sujeito “digno” quando, porventura, tinham acesso às instituições escolares que não foram criadas para eles não podiam se adequar às suas exigências, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas. Por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. (FREITAS, 2016, p.344).

Como se pode ver nas falas trazidas, segundo os estudantes entrevistados, essa mudança não os favoreceu. Houve grande descaso por parte da gestão que não considerou a realidade dos educandos. Contudo, nada disso aparece na fala da pessoa responsável pela coordenação pedagógica.

O objetivo da união, do Centro de Educação de Jovens e Adultos e Idosos é garantir uma educação de qualidade a sujeitos que tiveram seus direitos negados historicamente, visando melhor atendê-los, possibilitando igualdade de tratamento e acompanhamento pedagógico.

O Centro da EJA era um sonho de muito tempo, sonhado por muitos professores e agora conseguimos concretizar. Para os professores e alunos, era muito difícil ficarem sozinhos em uma escola, isolados, sem contato com outras turmas, os alunos ficavam desmotivados, desistiam, o abandono era grande, todos os anos. Na maioria das vezes, eles não se sentiam parte da escola, era como se estivessem ali de favor. A ideia da abertura do centro é com vistas a garantir um ensino de qualidade e assim amenizar o índice de desistência, abandono. O investimento que se fazia todos os anos não era recompensado, porque muitos alunos não chegavam até o final do ano letivo, não apresentava bom rendimento, o número alto de abandono prejudicava os índices da escola também. Com alunos que iam quando possível, desmotivados, infrequentes, não conseguíamos promover uma educação emancipatória, terminava o ano com a sensação de fracasso muito grande, até mesmo o professor se via muito desanimado. O gestor municipal vendo tudo isso, foi sensível e aceitou investir em um centro, visando melhorar os índices, e o processo de ensino-aprendizagem. Já no centro, tudo fica a cargo do município, que assume todo investimento feito para que a EJA tenha qualidade educacional e possa contar com uma equipe de ponta, com professores habilitados nas áreas que atuam e um coordenador para cada segmento. **(CP)**.

Conforme informação coletada nas observações e citada no capítulo que trata da abordagem metodológica, na descrição do espaço, nenhum dos professores tem especialização em EJA, na verdade, alguns nem apresentam experiência anterior com essa modalidade.

A coordenadora cita que tinha uma grande evasão antes dessa mudança, e que iria melhorar, pois houve um grande investimento para o Centro, porém observei que ainda há uma grande evasão. Os alunos entrevistados foram os próprios afetados, desistiram de estudar, então há uma grande contradição entre as falas.

A violência simbólica engendrada pela má-fé institucional tornou inviáveis as chances de sucesso desses alunos, por que não valorizaram o contexto deles, a identidade, isso causou evasão. Bourdieu assim define: “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1997: 16). Além deles, houve outros estudantes que desistiram pela a mesma causa. Por isso que o sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso, porque o estado jamais os enxerga como cidadãos, e sim como ralé.

Deveriam privilegiar a cidadania e não a produtividade econômica. Deste modo, como afirma Gadotti (1995, p.28), “o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência de uma estrutura social injusta.”. O sistema socioeconômico interage com o sistema educacional influenciando a defasagem e o fracasso escolar nas camadas populares. Segundo Fernandes (apud Hara 1992, p. 8-9).

Por ser a sociedade brasileira excludente e marginalizada, esta impede que uma grande parcela dos indivíduos das camadas populares tenha acesso à escola ou, quando consegue, não pode nela permanecer devido a todo tipo de adversidade que enfrenta em seu dia-a-dia, tais como: ocupação em postos de trabalho que exigem um enorme desgaste físico; péssimas condições de saúde e de moradia; distância entre moradia e local de trabalho, agravada pela precariedade do sistema de transportes.

Após um dia corrido, o tempo que lhe sobra é ir para escola, mas, o cansaço acaba significando muito. A condição de estudantes jovens e adultos trabalhadores é uma característica muito forte no Brasil. A realidade social do jovem e adultos das classes populares é marcada por sua inserção no mundo do trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo identificar possíveis indícios de má-fé institucional na efetivação da Educação de Jovens e Adultos em um município do vale do Jequiriçá-BA, este estudo caminhou pela compreensão da EJA como direito subjetivo e sua vinculação às camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira, percebendo, através do estudo do conceito de má-fé institucional, os mecanismos de reprodução da desigualdade social que se manifestam por meio do tratamento preconceituoso por parte do Estado e seus operadores institucionais para com a chamada “ralé estrutural”.

Por meio das falas dos estudantes colaboradores e das observações, foi possível perceber fortes indícios de má-fé institucional na efetivação da EJA, tais como a desconsideração com a condição desses sujeitos de serem estudantes trabalhadores e com seus contextos de vida no processo de fechamento das classes de EJA, na zona rural do município em questão, e a instituição de um Centro de EJA na sede do município.

Como resultados dessa provável má-fé, tem-se mais uma vez, na prática, a negação ao direito constitucionalmente garante de educação básica para todos, pois os estudantes trabalhadores, em muitos casos, se viram praticamente obrigados a desistir da continuidade de seus estudos.

Nesse contexto, ao chegar ao final deste trabalho, ressaltamos a importância de uma Educação de Jovens e Adultos não apenas como direito garantido “na letra”, mas como direito efetivado na vida de seus estudantes, desenvolvendo ações que apontam para o respeito e a prática da coletividade.

Faz-se necessário também refletirmos sobre a descolonização dos espaços e dos saberes, a criação de políticas que beneficiem os estudantes, que estão, e que virão para a escola; é preciso também exercer forças junto ao poder público, em suas esferas federal, estadual e municipal; é preciso acabar com o individualismo, o elitismo, a legitimação e a hierarquização dos saberes. É preciso saber que o povo traz consigo seus saberes, acabando assim com a arrogância do saber científico que não dialoga com outros saberes culturais.

É preciso respeitar o povo da EJA. Para isso, tem-se que pensar em permanência, e romper com todos os tipos de preconceitos e de discriminação, respeitar as individualidades de cada ser que está presente na EJA.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 15 de maio de 2010.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 maio 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996. p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 mar 2012.

CHIZZOTTI, Antônio, A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação** [en linea] 2003, 16 [Fecha de consulta: 7 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>> ISSN 0871-9187
Cidadania. Vol. 2, nº.1. São Paulo: RAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, 1995.

CLARK, PONTES. **A Má-fé Institucional a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 7, 2016 Amargosa.

COUTO, M. E. S. “O significado da entrevista na configuração do objeto de estudo em uma pesquisa com professoras de História”. In: VI Encontro de História Oral do Nordeste: Culturas, Memórias e Nordestes. Ilhéus: Ed, 2007. v. 1.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, p.108- 130, maio/ago. 2000.

FÁVERO, O.; BRENNER, A. K. Educação de jovens e adultos no Brasil (1940-1960). In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, VIII, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Publicado em CD-ROM.

FERNANDES, D.G. 2002. **Alfabetização de jovens e adultos**: pontos críticos e desafios. Porto Alegre, Mediação.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural**: Decolonializar o Poder e o Saber, o Ser e o Viver. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3408/1507>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A importância do ato de ler.** 48. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 6. ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. **Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil.** In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v.III – Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil: Impedimentos para a cidadania Global Emancipada.** Brasília: Liber Livro, 2009.

LIMA, J. S.; SILVA, M. S.; SANTOS, C. L. N. dos. **Gestão e qualidade na EJA: contribuições para pensar a escola de jovens e adultos.** In: AMORIM, A.

FERREIRA, M. da C. A.; ALVES, E. V. (Orgs.). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto pedagógico em Educação de Jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA.** Salvador: EDUNEB, p. 69-81, 2015.

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

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu- MG, 2000. Edição eletrônica.

MINAYO, M. C. S. **Ciências, técnica e arte: O desafio da pesquisa social.** In: (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 9-29.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

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

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação.** São Paulo: Ática, 1997.

SALDANHA, L. **História da EJA no Brasil.** Disponível em:http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14328/artigo_sobre_hist%C3%93rico_da_eja_no_brasil. Acesso em dez. de 2010.

SANTOS, Andréia Barbosa dos. **Como sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos representam sua nova identidade:** reflexões acerca de elementos que constituem a transição do deixar de ser “analfabeto” para ser “alfabetizado”. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pelotas/ Faculdade de Educação. 2004.

TJORA, A. H. Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations. **Qualitative Research**, London, v. 6, n. 4, p. 429-451, 2006.

TORRES, R. M. Cinco Reflexões sobre Educação. **Revista Alfabetização**. V. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 de maio de 2010.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICES:**ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.**

1° Você se sentiu beneficiado com a união das turmas de EJA em uma escola única?
Como e por que?

2° Você foi consultado desta mudança? Se não foi, o que você teria dito caso houvesse consulta?

3° Você encontrou dificuldades em decorrência dessa mudança? Quais? Em que medida essas dificuldades têm afetado sua aprendizagem?

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EJA.

1° Com qual objetivo a educação de jovens e adultos, no município, foi reunida somente em uma escola?

2° E esse objetivo foi alcançado com essa iniciativa?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada** “Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a má-fé institucional”, tem como objetivo Compreender como se manifestou esta mudança e os impactos, para com eles. Os alunos entrevistados serão selecionados de acordo com a disponibilidade para a entrevista e os dados coletados serão utilizados com a finalidade de dialogar com os referenciais teóricos analisados na pesquisa.

A pesquisa terá duração de um mês, com o término previsto para dezembro de 2018.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas. A entrevista será gravada em mp3 para

posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Orientadora: Geórgia Nellie Clark

E-mail: georgianclark@hotmail.com Cel: 75- 991090159.

Orientanda: Valcilene Santos Pereira.

Pesquisador Principal Cel: (75) 9-88534943

E-mail: tinagatinha27@yahoo.com.br

22 de novembro de 2018

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Amargosa, 26 de novembro de 2018.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, Valcilene Santos Pereira, responsável principal pela pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada “Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a má-fé institucional”. Orientado pela Professora Geórgia Nellie Clark, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar entrevistas para este projeto de pesquisa, com gestor e alguns discentes.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo evidenciar conflitos existentes na educação de jovens e adultos, mediados por uma gestão escolar democrática e suas implicações. O procedimento adotado será entrevistas com gestão e alunos da escola. Esta atividade não apresenta riscos aos sujeitos participantes. Período previsto é de 15 dias. Espera-se com esta pesquisa, de assumir, o desafio de dar visibilidade a uma problemática pouco trabalhada, ou seja, trazer discussões significantes, sobre a EJA, e um olhar mais sensível para com eles, e conhecer os desafios dos educandos e a sua trajetória. E, por consequência, esta abordagem constitui-se como elemento de estudo para a elaboração de ações adequadas no âmbito escolar.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores. Que fica situada na cidade de Amargosa, nº535, Centro, CEP 45.300-000, e pela pesquisadora Geórgia Nellie Clark, e-mail: georgianclark@hotmail.com, telefone de contato (75) 991090158.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer

tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação do TCC, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me em reparar este dano, e/ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição _____ declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

| | |
|-------------|------------------------------|
| Pesquisador | Responsável pela Instituição |
|-------------|------------------------------|

Georgia Sille Osk

| |
|------------|
| Orientador |
|------------|

Documento em duas vias:

1ª via instituição

2ª via pesquisadores

Observação: informamos que no curso de graduação o responsável pela pesquisa é o professor/orientador.